

Научно-исследовательская статья

УДК 373.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.04

## ПАРАМЕТРЫ ОТКРЫТОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

*Татьяна Анатольевна Климова*<sup>1</sup> ✉, *Александра Борисовна Никитина*<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

<sup>1</sup> KlimovaTA@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

<sup>2</sup> ab\_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

**Аннотация.** Статья является результатом исследования актуальной для сегодняшнего российского общества психолого-педагогической проблемы создания условий развития личности и личностных смыслов обучения, развития образовательной мотивации учащихся. Именно в этом контексте возникает необходимость обращения к ресурсам театральной педагогики. В рамках научной работы по разработке и апробации организационно-методической модели включения в образовательную среду школы различных практик и форм театральной деятельности обучающихся была поставлена исследовательская задача, ставшая целью данного исследования, — выделить и дать феноменологическое описание необходимых для развития личности обучающихся условий образовательной среды школы. Авторы данной статьи в качестве системы условий рассматривают концепт художественно-творческой образовательной среды, формулируют параметры ее существования, на примере успешных театральных практик представляют процесс ее формирования. Ведущим методом в основной части исследования был метод кейс-стади (case-study), позволяющий на основе описания параметров художественно-творческой образовательной среды школ, выбранных на пилотном этапе, рассмотреть и проанализировать особенности организации образовательных процессов, позволяющих инициировать активность учащихся. Данный материал содержит обобщение результатов исследования лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, которое представляет ключевые составляющие образовательной среды как направления деятельности педагога, проектирующего пространство образовательного события. Основные этапы проектирования событийности: совместно-разделенный опыт переживания, совместно-разделенный опыт означивания (именования пережитого опыта), формирование индивидуально-личностного отношения. Полученные выводы позволяют перейти к построению организационно-методической модели включения в образовательную среду школы театральных практик.

**Ключевые слова:** художественно-творческая образовательная среда, событие, событийность, переживание, социогровой подход, театральная педагогика, личностный смысл, художественный образ

Research article

UDC 373.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.04

## OPEN PARAMETERS ARTISTIC AND CREATIVE EDUCATIONAL SCHOOL ENVIRONMENTS

*Tatiana A. Klimova*<sup>1</sup> ✉, *Alexandra B. Nikitina*<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Moscow City University, Moscow, Russia*

<sup>1</sup> KlimovaTA@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

<sup>2</sup> ab\_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

**Abstract.** The article is the result of a study of the psychological and pedagogical problem of creating conditions for the development of personality and personal meanings of learning, the development of educational motivation of students, which is relevant for today's Russian society. It is in this context that the need arises to turn to the resources of theatrical pedagogy. As part of scientific work on the development and testing of an organizational and methodological model for including various practices and forms of theatrical activity of students into the educational environment of the school, a research task was set, which became the goal of this study — to highlight and give a phenomenological description of the conditions of the educational environment of the school necessary for the development of personal competencies of students. The authors of this article consider the concept of an artistic and creative educational environment as a system of conditions, formulate the parameters of its existence, and use the example of successful theatrical practices to represent the process of its formation. The leading method in the main part of the study was the case-study method, which allows, based on the description of the parameters of the artistic and creative educational environment of schools selected at the pilot stage, to consider and analyze the features of the organization of educational processes that allow initiating the activity of students. This material contains a generalization of the results of the study of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices of the Research Institute of MCU, which presents the key components of the educational environment as the direction of the teacher's activity, designing the space of the educational event. The main stages of event planning: jointly-shared experience of experience, jointly-shared experience of meaning (naming the experienced experience), the formation of an individual-personal relationship. The findings allow us to move on to building an organizational and methodological model for including theater practices in the educational environment of the school.

**Keywords:** artistic-and-creative educational environment, event, co-being, experience, socio-and-game approach, drama education, personal sense, artistic image

**Для цитирования:** Климова, Т. А., Никитина, А. Б. (2022). Параметры открытой художественно-творческой образовательной среды школы. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 65–87. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.04>

**For citation:** Klimova, T. A., Nikitina, A. B. (2022). Open parameters artistic and creative educational school environments. Professional deficits of novice teachers in Moscow schools. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 65–87. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.04>

Кроме законов наследственности надо параллельно изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет свое разрешение.

Януш Корчак<sup>1</sup>

## Введение

Современный мир предоставляет человеку огромное количество информации, а знание и понимание оказываются в значительной мере отчужденными от чувств и переживаний, от эмоциональной и душевной жизни, от непосредственного общения и личностного развития. Для того чтобы информация имела возможность превратиться в знание и понимание, чтобы она могла стать частью личностного опыта человека, необходимо специально организованное пространство событийности. Театральная педагогика дает инструменты, позволяющие строить образовательное событие. По данным исследования, проводимого лабораторией социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ, включение эффективных практик и форм театральной деятельности обучающихся в образовательный процесс школы повышают качество образовательного процесса (Ackroyd, 2006; Ahlstrand, 2020; Annand, 2019; Bolton, 2006; McCaslin, 1990) за счет обогащения образовательной среды художественно-творческими возможностями (Климова и Никитина, 2020; Campbell, 2020). Для понимания структурных и динамических составляющих этого процесса определим основные понятия, используемые в исследовании: **образовательная среда и художественно-творческая среда**.

Говоря об **образовательной среде** необходимо отметить несколько моментов. Несмотря на широкое использование в психолого-педагогической литературе понятия «среда» («образовательная среда», «социальная среда», «социокультурная среда», «развивающая среда»), у большинства авторов нет для него четкого и однозначного определения (Ясвин, 2001).

Описывая понятие среды как то, что окружает человека, исследователи предлагают рассматривать ее как «совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности» (Новикова, 1985). При таком подходе очень часто понятие «среда» представляется как активное, формирующее начало, а человек — как пассивный адресат воздействия.

Для нашего исследования представляется важным обратиться к «теории возможностей» (или «экологическому подходу») Дж. Гибсона (1988). Разрабатывая категорию возможностей, Гибсон акцентирует активное начало человека, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир» по Гибсону). При таком подходе возможность определяется как качествами среды,

<sup>1</sup> Януш Корчак (2017). *Любовь к ребенку*. Санкт-Петербург: Питер. С. 54.

так и качествами человека. Свободное и активное саморазвитие личности наиболее успешно осуществляется тогда, когда личность больше и полнее использует все возможности среды.

Необходимо особо отметить, что человек для другого человека также является частью окружающей среды, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями (Göksel, 2020; Trezise, 2020; Göksel, 2021). Образовательная среда, рассматриваемая как разновидность коммуникативного взаимодействия и как форма сотрудничества, создающая особые виды общностей между учащимися, а также между учащимися и педагогами, была описана В. В. Рубцовым как *коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды*. В основе данного подхода — понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместно-разделенной со взрослым и с другими участниками образовательного процесса деятельности (Рубцов и Иволина, 2002).

Таким образом, понимаемая *образовательная среда* является продуктом осознанного и целенаправленного педагогического процесса создания психолого-педагогических условий (Панов, 2005, с. 213–216), «в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности», которое специально организуются (Тарасов, 2003, с. 4).

Нам не близко представление об *образовательной среде* как о системе влияний и условий формирования личности по заданному образцу, поэтому мы будем говорить скорее об обнаружении возможностей для развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Это, безусловно, творческая задача, требующая особой оптики рассмотрения, а значит, поиска понятий, способных описать опыт такого типа становления и развития.

Понятие *художественно-творческая среда* было сформулировано в 2010-х годах сотрудниками кафедры культурологии и эстетического образования МИОО для описания образовательных особенностей педагогики искусства Т. А. Климовой (2013); Е. А. Кочеровой и А. Б. Никитиной (2013), Е. М. Соловей (2013). Сотрудники кафедры, продолжая традиции полихудожественного подхода в образовании педагога-художника Б. П. Юсова, рассматривали педагогику искусства как особый способ познания мира и собственной личности через смыслы искусства. Реализация этого подхода предполагает проектирование пространства образного освоения мира (Юсов, 2004).

В статьях сотрудников МИОО были проанализированы и описаны основные параметры *открытой художественно-творческой среды* (Кочерова и Никитина, 2013; Климова, 2013; Соловей, 2013). Приемы и методы создания этой среды не специфичны только для эстетического и гуманитарного образовательных циклов, но применимы и ко всем школьным предметам, включая естественно-научный цикл. Принципы создания *художественно-творческой среды* позволяют ответить на вопрос, как должен быть организован образовательный процесс, чтобы он инициировал активность учащихся, позволяя

им лично-лично включаться в различную учебную деятельность (исследовательскую, творческую, экспериментальную и т. д.), помогая превращению найденных значений мира культуры в личностные смыслы индивидуальной картины мира<sup>2</sup>.

Условием для порождения личностных смыслов, а тем самым и для личностного развития, является **ситуация проектируемой событийности**<sup>3</sup>. Ее ключевыми этапами являются: *совместно-разделенный опыт переживания*, *совместно-разделенный опыт означивания* (именования пережитого опыта), *формирование индивидуально-личностного отношения, личностной позиции*, зафиксированной в высказывании открытого здесь и сейчас личностного смысла.

Процесс личностного роста всегда является одновременно процессом превращения натуральной эмоциональной реакции в культурную форму переживания, которая содержит в себе два полюса работы: *выражение* того, что чувствуется и *изменение-преобразование личностного смысла* проблемной ситуации. Этот тип образовательной деятельности одновременно связан: с *творческой деятельностью* и опорой на *художественные образы* как источник освоения и присвоения культурных форм (публичных образов чувствования, мыслей, поведения и т. д.) (Наджипантели, 2020; Jones, 2021). Другими словами, *художественные образы* задают координаты человеческого поступка, творчество возвращает масштаб человеческой личности. По мнению В. И. Слободчикова, «эти два полюса — предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека — в их взаимополагании в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» (Слободчиков, 1997).

Для дальнейшего анализа представляется важным дополнить описание *образовательной среды* теми параметрами, которые усиливают ее *художественно-творческую* составляющую. Такое качество среды достигается благодаря включению в образовательный процесс практик и форм театральной деятельности школьников (Martínez, & Fernandez-Rio, 2021; Thorkelsdóttir, 2020).

Одна из ключевых характеристик *художественно-творческой среды* — *событийность* — предполагает, что во время занятий обнаруживается такое противоречие (проблема), которая преобразует исходную ситуацию для всех участников действия. Через *переживание события* человек развивается.

<sup>2</sup> Андреев А. Н., Быков М. Ю., Климова Т. А., Косинец Е. И., Кочерова Е. А., Никитина А. Б., Рыбакова Ю. Н. (2016). Театральная педагогика и уроки театра: учебно-методическое пособие для учителей. *Современное учебное занятие по искусству* (с. 56–109). Сборник. Библиотека МИОО.

<sup>3</sup> *Проект Лаборатории социокультурных образовательных практик ИСП МГПУ. Пространство искусства — пространство жизни. Беседа с режиссером, учителем Сергиево-Посадской гимназии им. И. Б. Ольбинского, абсолютным победителем конкурса «Учитель года 2012» А. А. Демахиным о событийной педагогике и театре в школе.* [http://xn--80aaaaaaraaffd1byaf2aulm7ac7rnc.xn--p1ai/about\\_demaxin\\_int](http://xn--80aaaaaaraaffd1byaf2aulm7ac7rnc.xn--p1ai/about_demaxin_int) (дата обращения: 07.09.2021).

**Принцип проживания** (переживания) означает, что предлагаемая задача (исходное противоречие) не может быть решена в результате простого принятия внешних условий, она может быть преобразована только в результате личного переживания, которое и ведет к открытию.

Образование в театральной педагогике становится территорией личного творческого действия (Teruel, Alfonso-Benlliure, & Fields, 2019). В процессе обучения свобода творчества может ограничиваться постепенно через предлагаемые обстоятельства, проблемы и трудности, которые надо преодолеть, но не через запреты (Ершова и Букатов, 2020). При соблюдении этого принципа все компетенции становятся результатом лично значимых открытий, а не навязывания догм.

Еще одна важная характеристика среды — ее **импровизационный** характер. Умение существовать здесь и сейчас, внимательно прислушиваясь и к себе, и к внешним обстоятельствам, разрешая себе спонтанность и непосредственность, постепенно обогащая ее культурными орудиями — вот те качества, которые позволяют раскрыть потенциал ребенка, постепенно превращая его действие из «натурального» в «культурное».

Необходимо добавить несколько слов **открытости** — как одной из важнейших характеристик этого типа образовательной среды. Открытость среды в пространственном отношении задается возможностью в качестве образовательных ресурсов обращаться к городским объектам (Асонова, 2020), осуществляя выходы в музейную среду (Асонова и Киктева, 2018, с. 71–74), театральные и концертные залы (Асонова и Россинская, 2019, с. 35–46), творческие лагеря и т. д. Смысловая открытость реализуется в работе с генезисом значений, поскольку модерация процессов в такого типа образовательной среде предполагает работу с постепенным расширением исследуемых и анализируемых контекстов (Климова и Никитина, 2020, с. 146–163).

## Методы исследования

Представленное исследование опиралось на три группы неэмпирических методов: организационные, обработки данных и интерпретационные, и группу эмпирических методов: наблюдение, опрос, метод кейс-стади и экспертная оценка. В данной статье мы представляем только итоговое обобщение метода кейс-стади.

Вся работа осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе, пилотном, была проведена ревизия всех успешных театральных образовательных практик Москвы, которые были обнаружены нами в годы предыдущих исследований (Климова и Никитина, 2020). Из них были отобраны те, которые сосредоточены в образовательных учреждениях. И уже из них были выделены наиболее устойчивые кейсы (case). По поводу каждого из кейсов была собрана и проанализирована учебная документация, записаны интервью с педагогами.

Мы попросили педагогов, являющихся инициаторами художественно-творческой среды в своих коллективах, описать и зафиксировать ключевые параметры этой образовательной среды.

## Результаты исследования

В круг финальной части нашего исследования вошли описания 10 кейсов:

1. Фестиваль «Воробьишко» ЦО № 1811 (интервью с педагогом дополнительного образования Т. В. Лисичкиной, 2021).

2. Спектакль «Герой нашего времени», осуществленный совместно Центром имени Мейерхольда и школой «Класс-Центр» (интервью с педагогом дополнительного образования Е. Л. Тюхановой, 2021).

3. Педагогика искусства: от урока к общешкольным спектаклям. Гимназия им. Ольбинского в Сергиевом Посаде (интервью с учителем гимназии и педагогом дополнительного образования А. А. Демахиным, 2021).

4. Отделение театра в Академии искусств школы Летово (интервью с педагогом дополнительного образования Н. В. Анастасьевой, 2021).

5. Социоигровой стиль преподавания в начальной школе. Новая школа (интервью со специалистом Е. А. Аккуратовой, 2021).

6. Педагогика искусства: от урока к клубу театра. Школы № 1195, 1816, 887 (659) (интервью с учителем и педагогом дополнительного образования О. А. Булак, 2021).

7. Искусство театра в вальдорфской педагогике. Школа № 627 им. Пинского (интервью с учителем М. Л. Стародубцевым, 2021).

8. Общешкольный спектакль в школе № 293 им. Твардовского (интервью с педагогом дополнительного образования О. А. Макаренко, 2021).

9. Театральная студия MINIMA. Школа № 1241 (интервью с педагогом дополнительного образования Л. В. Макмак, 2021).

10. Театральная студия на английском языке «Королевский бутерброд». Библиотека № 20 им. Дельвига, отдел «Культурный центр им. Погодина» (интервью с руководителем студии Н. Г. Волковой, 2021).

Это очень разные кейсы, некоторые из которых разворачиваются на протяжении нескольких десятилетий, а другие — только несколько лет. Одни привязаны к определенной площадке, а другие кочуют из одного образовательного учреждения в другое. Есть кейсы, которые реализуются только в сфере общего образования, как, например, социоигровой стиль в Новой школе, а есть такие, которые существуют только в зоне дополнительного образования, как, например, театральное отделение Академии искусств в Летово. Но большая часть кейсов интегрирует общее и дополнительное образование. В гимназии им. Ольбинского, в Вальдорфской школе, в школе № 887 встреча учащихся с театральной педагогикой впервые происходит на уроках искусства, литературы, музыки, а иногда даже физики или математики, а потом из этих

первых встреч рождаются большие общешкольные театральные проекты в сфере дополнительного образования. А в школе Твардовского, напротив, от общешкольного театрального спектакля ниточки тянутся к развитию проектной деятельности в общеобразовательной сфере. Разнообразны и участники кейсов: где-то это все ученики школы, где-то только ученики начальных классов, где-то основными участниками оказываются 8-классники или ученики старшей школы. А где-то в процессы театрального образования активно вовлечены и учителя, и родители.

Рассмотрим, как характеристики *художественно-творческой образовательной среды* представлены в исследованных нами эффективных театральных практиках. Надо заметить, что в нашем исследовании мы рассматривали те из них, которые отличаются устойчивостью и некоторой временной протяженностью существования. Как показывают ответы авторов театральных образовательных проектов, такой тип практик возникает в определенных социокультурных условиях, требующих нестандартных и эффективных педагогических подходов и открывающих для них зеленый свет. Приведем далее несколько цитат<sup>4</sup>, характеризующих такие периоды.

*«Это было золотое время: позволено творить! “Развивающая среда – начальная школа” — так, кажется, называлась наша программа. Общеобразовательные предметы чередовались в расписании с дополнительными: математика – балльные танцы – чтение – ЛЕГО – информатика – музыка – английский... Длинный учебный день вовсе не казался детям длинным, они не успевали уставать! Вот в эту экспериментальную программу очень здорово вписывался новый предмет “Театр”, который было предложено вести мне, и который очень скоро стал любимым у ребят», — рассказывает Татьяна Васильевна Лисичкина о 90-х годах XX века, когда театральное образование прочно вошло в ЦО «Измайлово» № 1811 (интервью 2020–2021 гг.).*

А вот воспоминание о гораздо более ранних временах — «оттепельных» 60-х годах XX века, когда начали складываться театральные традиции школы им. Твардовского.

*«Очень важно было, что мы росли в театральной среде, так как многое смотрели, многое обсуждали... И разговоры всегда были вокруг этого», — делится основатель школьного театра Инна Иосифовна Корэ (интервью 2020–2021 гг.).*

Следующая цитата уже не только об одном конкретном времени, но и о некотором диалоге времен. Тут речь идет о проектной работе, которая была вызвана к жизни кризисным рубежом XIX–XX веков, стала актуальна в 1990-х, и уже сейчас снова получила мощный толчок к развитию.

*«Когда первый директор школы Анатолий Аркадьевич Пинский думал о том, как назвать школьный театр, один из вариантов, который я предлагал — это как раз “Проект”. А тогда еще не было в моде идеи проекта в образовании.*

<sup>4</sup> Тексты интервью из личного архива авторов приводятся в аутентичном виде без стилистической правки.



Мне казалось, что наша школа так устроена, что постоянно действующий театр — это какая-то искусственная обуза: группа детей, которая постоянно обязана что-то ставить... А в проекте все время идет смена состава, ротация. Так школьный театр с тех пор в режиме проекта и функционирует.

Для меня главное в проектной работе — **самостоятельность**. И, наверное, здесь кроются все эти компетентности, все, что они набирают за это время.

В период, когда подростки начинают брать на себя ответственность за свою жизнь, театр — это **способ выстраивания, налаживания отношений с собой и с другими**. Именно в этом смысле он ценен.

Для меня театр — это **социальный проект**. И все компетентности лежат в социальной сфере. Важно встретиться, договориться, пережить какие-то неудачи — свои и других. **Уметь слушать другого**. Не просто договориться, а в художественной сфере. Это вообще другой уровень. Выбрать, **определить художественный метафорический язык**, который нужен для конкретного произведения. И воплотить все задуманное — чтобы это было здесь и сейчас», — рассказывает абсолютный победитель конкурса «Учитель года» Михаил Леонидович Стародубцев (интервью 2020–2021 гг.).

Если судить по данным высказываниям, то нетрудно заметить, что устойчивая театральная практика возникает в ответ на социокультурный вызов. Различными образовательными экспериментами, включающими обращение к театральным практикам, занимались многие, но серьезный, устойчивый театрально-образовательный проект возникает там, где идет **поиск и моделирование ситуации целостного человеческого (детского) развития**.

Важно отметить, что своей структурой **художественно-творческая среда** создает условия для **полноты человеческого присутствия** (Климова, 2015, с. 166–175). Полнота присутствия предполагает, что все стороны образовательного процесса — и ученики, и учителя — участвуют в происходящем не в отдельных ролевых позициях, а в полноте своих человеческих возможностей. В среде одновременно востребовано несколько уровней личностного присутствия каждого участника, которые открываются через принадлежность к разным сообществам, обнаруживая смысловую наполненность своего Я: «как части человечества», «как части носителей формализованного знания», «как части самостоятельно понимающего сообщества» и т. д. Осознание своей причастности к различным событиям дает возможность фиксировать их общность и инаковость, намечать пути собственного развития, выходя в **авторскую позицию**.

Многие театральные объединения вынуждены существовать в своих коллективах вокруг «датских» историй. Для содержательного образования такой путь невозможен. У любого сообщества всегда есть круг событий внутреннего цикла — не «спущенный по разрядке сверху», а выстраивающий свою работу через призму детского восприятия и актуального прочтения, через современную культуру. Таким образом, **работа строится от реального запроса и от потребности коллектива, а не от формальных требований**.

Еще один важный принцип работы внутри *художественно-творческой среды* — это то, что работа никогда не бывает направлена на реализацию только какого-то одного отдельного участника — ученика или учителя, — она так или иначе затрагивает весь коллектив, работает на жизненный мир *всего сообщества*.

*«Мы создаем такое сообщество, где не важно, кто ты: гриб или Джульетта, но ты — важный участник спектакля, и у тебя есть своя незаменимая роль. Роль — в широком смысле. Она может быть без слов или со словами, на сцене или за сценой»,* — говорит М. Л. Стародубцев (интервью 2020–2021 гг.).

Эту же мысль развивает и Т. В. Лисичкина. При этом она отмечает, что именно такая «соборная» событийность помогает участникам работы не только раскрыться и научиться слушать, слышать, понимать и чувствовать других, но и более продуктивно сотрудничать в коллективе.

*«На каждом занятии мы обязательно говорим “о жизни” — сказочной и реальной, сами сюжеты нас к этому подталкивают. Бывает, что всю встречу проговорим, а ребята рады: где еще, на каком уроке можно так порассуждать о главном? И, конечно, по ходу работы осваиваем такие понятия, как “мизансцена”, “диалог”, “четвертая стена” и т. п. Тексты для заучивания дети никогда не получают. Прочитал книгу, “превратился” в одного из героев — действуй как он, говори как он!*

*Ребята, прошедшие через эти наши проекты, лучшие своих сверстников умеют думать, высказывать свои мысли и отстаивать их, лучшие других формулируют фразы и произносят их совершенно осознанно, умеют порой “брать власть в руки”, а порой — подчиняться, соглашаясь с мнением товарищей»,* — рассказывает Татьяна Васильевна (интервью 2020–2021 гг.).

Для описываемых практик важно, что участники-дети всегда вовлечены в обсуждение того, как они воспринимают предлагаемую к воплощению метафору, при этом не столь важно, будет ли итоговое художественное решение точно таким, как его придумали дети. Важно не то, КТО становится автором финального проекта, скорее значимо ТО, что *найденное решение всеми участниками активно пропускается через себя*.

*«На уроках мы с ребятами играли, говорили, сочиняли, — говорит Т. В. Лисичкина, — сочиняли спектакли, которые в конце учебного года представляли публике на школьном театральном фестивале “Воробышко”. Спектакли, в которых играли все дети! Спектакли по мотивам любимых книг, которые выбирали сами дети! Спектакли, в которых драматургическая основа сочинялась самими детьми! Спектакли без готовых текстов, которые надо заучивать! Спектакли, в которых роли распределялись самими детьми! И еще много чего сами! Конечно, рядом постоянно учитель. Но рядом, а не во главе!»* (интервью 2020–2021 гг.).

Говоря о выборе тем для работы, можно заметить, что все педагоги так или иначе идут по пути двойственности: есть тема, актуальная для педагога, но к этому обязательно добавляется *поиск внутренней опосредующей темы*, которая поможет вывести ребенка к основной теме, приблизит ее. Лора Владимировна Макмак предлагает детям сконструировать метафоры, знаки и символы,

предложенного произведения с помощью специальных упражнений («трехцветные перчатки», «набор картинок» и т. д.), которые она называет метафорическим конструктором (Макмак, 2018, с. 59–67). И через эту символизацию обнаруживается трактовка, близкая детям. В проекте «Класс-Центра» произведение определяется школьной программой, но, когда учащиеся пишут воображаемые дневники героев хрестоматийного произведения, выбирают музыку для его сценического воплощения, предлагают эскизы сценографического решения, тем самым они также демонстрируют близкий для них авторский поворот темы.

*«Если мы говорим об античной трагедии, то понятно — это база для того, чтобы нам сочинить собственный текст в подобном ключе, — говорит А. А. Демахин, — Я все время сочиняю что-то, что приводит учеников к действию. Это может быть текст, это может быть визуальная работа, это может быть фотография, это может быть спектакль. Для старших классов мы пробуем перформанс, потому что мне кажется, что границы между их собственной жизнью и метафорой, образом, здесь наиболее такие, мне кажется, это наиболее подвижная форма, где метафора непосредственно связывается с пространством их собственной жизни.*

*Мы с ребятами изучаем произведения искусства прошлого, пропустив их через собственную деятельность. Постепенно они понимают, что иначе понять нельзя. Но, разумеется, в процессе этой деятельности, где ты, конечно, выражаешь себя и свое понимание, происходит изменение тебя, превращение тебя» (интервью 2020–2021 гг.).*

Отдельно и особенно Александр Александрович отмечает, что в авторское пространство гимназии им. Ольбинского оказываются втянуты все ученики и учителя школы, даже если они не принимают участия в текущем проекте. Они вносят свое звучание самим фактом присутствия в этом пространстве и фактом обживания этого пространства.

*«Мне нравится, что в этой гимназии нет актов зала, и мы строим свои спектакли в рекреации. Изначально это не театральный зал, это пространство холла. Мы тут едим бутерброды, там заходим на математику. Это театральное пространство, и оно же пространство перемены, жизни, обычного урока — вот здесь же, прямо в декорациях, в пространстве спектакля. И вдруг в этом же пространстве появляется как бы другое измерение», — рассказывает А. А. Демахин (интервью 2020–2021 гг.).*

Интересно заметить, что выстраивание детского понимания руководителями театральных практик строится не как линейный процесс, а по типу герменевтического круга: от общего к частному и от частного к общему. Такой тип прочтения предполагает **чередование работы с общим текстом, общими смыслами и затем углубление в единичное**, частное; и снова возвращение от частного к общему, для обогащения общего индивидуальными смыслами.

*«Работа над ролью, — говорит Ольга Александровна Макаренко, — это не бездумное заучивание текста, это сложный многоэтапный процесс, который наглядно демонстрирует межпредметность в действии. Мы выделяем героев, обсуждаем*

*и анализируем их характеры, пытаемся встать на их место, объяснить их поступки и высказывания. Для такого разбора просто необходимо узнать и понять историческую эпоху, в которую происходили описываемые автором события.*

*Рассматривается образ героя и с точки зрения психологии (мотивы, причины, обстоятельства и последствия поступков), мы пристраиваем логику действия персонажей. Даже крошечная роль должна быть “по правде”. У каждого актера есть своя “история героя”, которую он придумывает и описывает: кто его герой, откуда, кто его родители, где он живет, какие отношения его связывают со всеми присутствующими на сцене персонажами.*

*Мы стараемся добиться того, чтобы ребенок не просто понимал, о чем будет говорить на сцене, но и сам хотел бы это сказать в представленной ситуации» (интервью 2020–2021 гг.).*

Но работой над ролью внутри спектакля не завершается работа по разворачиванию смыслов. Спектакль дает толчок более глубоким исследованиям в проектной работе.

*«Наш школьный спектакль, — продолжает свой рассказ О. А. Макаренко, — это ежегодный коллективный проект, на основе которого наши ученики готовят и защищают индивидуальные проекты на самые разные темы. Это может быть проект по истории костюма, по исследованию литературного произведения, по особенностям театральной постановки, по изготовлению элементов декораций, по операторской работе, словом, участие в театральном спектакле представляет собой очень широкое поле для проектной деятельности» (интервью 2020–2021 гг.).*

Исследовательские круги у участников театрального клуба Ольги Андреевны Булак нередко проходят через телесные практики: пластические и хореографические импровизации. А иногда это исследование пространств или исторического контекста, требующее прогулки или посещения музея, вписывания перформативной практики в реальную школьную среду или преобразование внешкольной среды с помощью видеокамеры. Тоже наблюдаем и в гимназии им. Ольбинского. В практике социоигрового стиля любое учебное содержание исследуется несколькими разными способами: при помощи конструирования и реконструкций, интерпретирующего пересказа и повторения, медленного чтения и динамического проигрывания. Короткие курсы «юниты» театрального отделения Академии искусств школы «Летово», работающей по системе Международного бакалавриата (The International Baccalaureate) IB<sup>5</sup>, направлены непосредственно на изучение общества и человека средствами театра, поэтому у некоторых курсов такие говорящие названия, как «Охота за реальностью», «В начале было слово», «Игра в театр».

<sup>5</sup> Международный бакалавриат (The International Baccalaureate) стремится воспитать любознательную, эрудированную и заботливую молодежь, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. Программы IB поддерживают стремление учащихся всего мира стать более активными, сострадательными, готовыми учиться в течение всей жизни, понимающими и принимающими разные точки зрения, разные мировоззрения.

Художественно-творческая образовательная среда насыщена **возможностями для разнообразного активного действия**. Это может быть преобразование пространства (перестройка зала, класса и т. д.), освоение сценического или репетиционного пространства собственными телами, поиск культурных аналогов, создание звуковых картин, ритмических кодов и многое другое.

*«Мы сразу заявляем, что не сидим так, чтобы смотреть в затылок друг другу, — рассказывает А. А. Демахин, — что мы садимся так, чтобы друг друга видеть. Дети знают, что они сами отвечают за то, как поставить мизансцену для занятия. Я отследил, что на последнем занятии у нас три раза менялась мизансцена. Стулья ставили в одну сторону, потому что там были театральные постановки; в другую сторону, потому что там были перформансы; в третью сторону, потому что там надо было показывать свои визуально сделанные произведения, и для этого нужен был экран. И они это делали сами, я вообще не вмешивался»* (интервью 2020–2021 гг.).

Конечно, очень частый тип ученической активности — это деловая игра.

Вот что рассказывает об этом М. Л. Стародубцев: *«В Вальдорфской школе все пронизано образным познанием мира. Например, в 6-м, кажется, классе, когда начинают проходить проценты, часто бывают ролевые игры внутри класса: ребята вычисляют банковские проценты или какие-то моменты, связанные с экономической географией»* (интервью 2020–2021 гг.).

При выборе литературного материала, как и последующего монтажа, все являются активными участниками процесса. При этом важно, что автором первичной инсценировки и автором поправки могут быть совершенно разные люди, но общий вклад в итоговое воплощение есть у всех. В этом проявляется **сотрудничество педагога и участников, их сотворчество**. Например, в театральной студии на английском языке «Королевский бутерброд» библиотеки им. Дельвига, книгу выбирают дети и они же определяют ключевые сцены, которые им интересно поставить. А инсценировку на языке оригинала создает по этому плану педагог или вверенные ей практиканты из педагогического института. Важно, что, создавая эту инсценировку, они ориентируются еще и на лексический запас группы и ее языковую подготовку в целом (Киктева, 2019).

Дети реконструируют биографии героев, пишут письма, придумывают сны, подробно разбирают логику действия, придумывают персонажа или его визуальный образ. Реже ребята являются авторами материального воплощения, но и в случае оформления, создания сценографии, костюмов и декораций творческая группа существует **в позиции автора, а не исполнителей**.

*«Именно во время репетиций и происходит накопление знаний, умений и навыков, — рассказывает О. А. Макаренко, — На этом этапе каждый может найти дело по душе. Ребятам могут попробовать себя в качестве светооператора, видеооператора, музыканта, оформителя... Целый месяц после уроков и в каникулы ребята погружены в настоящие театральные будни: работа с текстом,*

*постановка голоса и дыхания, актерский тренинг — это лишь небольшая часть того, что осваивают наши юные актеры.*

*Школьный театр не только знакомит наших ребят с различными профессиями, но и успешно приобщает к ним: среди наших учеников выявились осветители, рабочие сцены, операторы, гримеры, художники, поэты, сценаристы!» (интервью 2020–2021 гг.).*

В Вальдорфской школе родители определенных параллелей являются полноправными хозяевами спектаклей — авторами и исполнителями. Они сочиняют и создают костюмы и декорации, в которых сами же будут играть. И это авторство принципиально важно и сближает их с детьми, помогает стать полноценными соучастниками образовательного процесса и творцами образовательной среды.

Авторская позиция помогает участникам процесса ощутить себя частью большого культурного диалога.

*Вот как пишет об этом А. А. Демахин: «Мне хочется, чтобы произведения искусства воспринимались как предложения каких-то существующих в культуре инструментов для того, чтобы поработать с пространством собственной жизни» (интервью 2020–2021 гг.).*

Отдельно необходимо сказать про способы работы с оцениванием и самооцениванием. Во всех исследуемых практиках в коллективах существуют **процедуры выработки критериев оценки своего творческого продукта**. Эта работа не существует изолированно от основной повседневной деятельности, а является ее неотъемлемой, часто структурообразующей частью.

*«В конце учебного года мы садились – ложились в кружок со свечкой в середине и пускали по кругу вопросы – ответы: Зачем ты ходишь в “Трям”?; Какую “фотографию”, сделанную в “Тряме” в этом году, ты хочешь разорвать и выбросить? Какую повесишь на стеночку в рамочке и будешь любоваться? (речь шла о “мысленных” фотографиях); Кому из ребят ты хочешь сказать “спасибо” и за что? (а в это время по кругу шла конфетка: откуси кусочек и передай дальше; большой кусочек всегда доставался последним!); О чем бы ты хотел задуматься и про что сочинять спектакль в следующем году?» — рассказывает Т. В. Лисичкина (интервью 2020–2021 гг.).*

В социоигровой педагогике **системы самооценивания и взаимного оценивания** детально разработаны: для каждого типа заданий и упражнений выработаны специфические критерии, которые либо задаются для детей и взрослых как непреложные игровые правила, либо обсуждаются совместно до принятия итогового кодекса. Одна из самых известных процедур — «Диктант на дружбу», где каждая группа оценивает соседнюю по признаку идентичности записи выполненной работы, но при этом оставляет свои комментарии о том, какие ошибки (не влияющие при этом на оценку) она заметила в представленной работе.

*«Я давно отказался от контрольных работ, — рассказывает А. А. Демахин, — Я, скорее, зеркало для учеников. Я могу отразить какие-то проблемы,*

неточности. У нас есть традиция писать к творческим работам небольшие пояснения: замысел у меня был такой-то, задачи я себе поставил такие-то, организовать пытался так-то и так-то. И вот соответственно этим комментариям я оцениваю результат: что из задуманного получилось.

Каждый раз я предлагаю им самим **выработать какую-то критериальную базу**, по которой можно **относиться к собственным работам**. Чтобы можно было соответственно этой базе работы оценить. Важно обосновать, почему у них сложилась такая критериальная база, и каждый критерий для каждого вида работ я прошу их обосновать. А если ты нашел какой-то недостаток, предложи, как его можно поправить.

Я делал годовые рефлексии. Надо было выделить:

- одно главное утверждение об искусстве, которое они за этот год поняли;
- 2 навыка = 2 skills, которые, как им кажется, они “прокачали” в этом году;
- 3 проекта = 3 задания, которые на их взгляд были наиболее результативны;
- 4 challenge = 4 вызова себе, которые, исходя из вышеназванного, можно определить на следующий год — проект, куда можно двигаться.

Мы объединялись в команды, обсуждали эти skills, эти challenge-ы. Заполняли доску, визуализировали наши мысли и предложения» (интервью 2020–2021 гг.).

**Публичность:** возможность быть услышанным дает завершенность смысла моему высказыванию — эта завершенность рождается только в контексте, созданном собеседником. Переход на новый уровень становления происходит в результате состоявшейся встречи: с партнером, со зрителями, с автором произведения. У М. М. Бахтина (2003) и в театральной терминологии<sup>6</sup> этот момент и есть СО-БЫТИЕ. Множественность **событий**, контекстов, дискурсов задает **полисмысловую структуру художественно-творческой среды** (Савенкова, 2011), организуя при этом для каждого его личное «сквозное действие» (Никитина и Кочерова, 2013).

Открывая внутри занятий последовательность позиций, «автор – зритель – критик», ребята в то же время проходят путь, подготавливающий их к выходу на большое публичное пространство очень постепенно. Он органично складывается из множества шагов. У большинства руководителей ученики первые свои опыты готовы показывать только в ситуации группового сотворчества. Ольга Андреевна Булак утверждает, что к ней в театральный клуб приходят по преимуществу те дети, которые изначально не готовы к публичности и никогда не пришли бы в театральную студию. Тем более это касается учеников, у которых учитель ведет уроки искусства или заменяет других учителей. Театр

<sup>6</sup> Станиславский, К. С. (1991). Работа актера над ролью: материалы к книге. *Собрание сочинений: в 9 т.* Т. 4 (сост., вступит. ст. и коммент. И. Н. Виноградской). Москва: Искусство. 399 с.; Кнебель, М. И. (2005). Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли. Москва: ГИТИС. 576 с. ISBN 5-7196-0265-8; Ершов, П. М. (2009). *Скрытая логика страстей, чувств и поступков: Искусство понимания себя и других. Логика общения в жизни и на сцене. Психофизическая природа искусства действий* (отв. ред. В. М. Букатов). Москва: Дубна: Феникс+. 712 с. ISBN 978-5-9279-0086-2

для них — это прежде всего *инструмент исследования себя и мира*. И только спустя время, когда ребята привыкают к этому инструменту, они оказываются готовыми к публичным выступлениям. И все же публичность в театральной педагогике присутствует всегда и с самого начала, потому что в групповом тренинге я вижу, как работает вся группа и как рядом со мной работает партнер. Творческие задания выполняются в малых группах и предъявляются друг другу. И так происходит привыкание к публичности и вырабатывается чувство ответственности за публичное выступление, осознается потребность быть явленным.

Приведем рассказ А. А. Демахина, который пошагово описывает этот процесс развития способности к публичному действию.

*«В 7 и 8 классе возможно, что я 30 минут что-то рассказываю, а потом 15 минут активно работают ученики. Но дальше мое дело — сторона, мое дело — чуть-чуть задать углы зрения, сфокусировать взгляд, а дальше — их активность. Важно, чтобы они сами двигались в познании. Наше занятие в 11 классе происходит так: выходят люди, рассказывают, что нашли, открыли, показывают собственные творческие работы, обсуждают. А я сижу в зале и чуть-чуть добавляю что-то в обсуждение, чуть-чуть реагирую. Мне важно к 11-му классу прийти до того, чтобы меня, как солиста, в классе не было. Чтобы это был такой процесс, который чуть-чуть был бы так мною задан, чтобы он продуктивно совершался почти сам по себе, а я только как эксперт в нем присутствовал.*

*Когда 7-классник приходит в нашу гимназию, он видит, что когда дорастет до 9-го класса, то будет отвечать за определенные школьные события, потом, в 10-ом — за другие, и в 11-ом — за третьи. Он сам будет за это отвечать без игры в поддавки. Это статус, это престижно и важно для гимназии. И на этом построена вообще вся жизнь гимназии. Они понимают, что эти традиции, они видят, что для старших, для всей гимназии — это действительно ценно. И в 7 классе новички, проходя весь год этот круг традиций, видят, как это значимо для всех старшеклассников, которые участвуют. И он мысленно уже готовится вступить в этот круг.*

*Для меня очень важное достижение — чтобы каждый участник полтора-часового спектакля реально понимал всю свою действенно-событийную цепочку. Мы играем спектакль, а на следующий день начинаем его разбирать, чтобы проговорить что понятно, и что непонятно» (А. А. Демахин, интервью 2020–2021 гг.).*

Говоря о руководителях успешных театральных практик, важно отметить, что каждый педагог был когда-то сам творчески увлечен, инициирован. А затем, в дальнейшем, развивал, трансформировал свой опыт творческой инициации, приходя к созданию своего авторского проекта. Для каждого из них важно личностное подлинное присутствие в собственном проекте, творческая и исследовательская, партнерская позиция.

*«Мое поведение, наверное, отличается от поведения условного “среднего” учителя, — говорит А. А. Демахин, — Кажется, что оно невысокого стиля, более упрощенное. Мне важно подлинное присутствие. Мне кажется, самое важное,*



что происходит, когда личность педагога встречается с личностью ученика. Если они видят, как моя личность проявляется, мне кажется, что они тоже начинают проявляться лично. Я думаю, что если есть хорошие методики, но нет личностного присутствия, то ничего не заработает.

В последний год своей жизни, предлагая мне, студенту пятого курса театроведческого отделения РГГУ начать преподавать МХК, директор нашей гимназии И. Б. Ольбинский сказал мне очень правильную вещь: «Главное рассказывай только о том, что тебе интересно. И думай о том, чему ты хочешь научить через свой предмет. То есть предмет — это средство, а цель — в чем-то другом» (интервью 2020–2021 гг.).

Многое в работе успешных театральных практик определяется устойчивостью традиций, которые продолжают или активно развиваются сегодня руководителями. К формам развития относится, например, *легенда*, которая передается от старших к младшим; *четкие структурированные правила*, задающие каркас, — тот, что дает возможность варибельности самого творческого процесса.

## Заключение

Подводя итог, необходимо отметить, что руководитель театрального проекта выступает в *художественно-творческой образовательной среде* в нескольких ипостасях: и как модератор, фасилитатор групповых процессов, и как режиссер-постановщик, и как педагог. Но для нас важнее отметить его роль *культурного посредника*. Само понятие «культурный посредник» пришло к нам из психологии развития, из трудов Л. С. Выготского, в дальнейшем получило развитие в трудах Д. Б. и Б. Д. Элькониных (Эльконин, 2016, с. 93–112). Речь идет о том взрослом, который владеет культурными инструментами, позволяющими ребенку осуществить качественный скачок, переход в развитии. Этот этап всегда таинственен, его трудно рационально прогнозировать, динамика изменения осуществляется вероятностно, а значит, для его осуществления необходимы особые условия. На наш взгляд, такими условиями обладает описанная *художественно-творческая образовательная среда*, в основе которой опробуется и реализуется посредническое действие. Анализ устойчивых успешных театральных образовательных практик показал, что представленные параметры художественно-творческой образовательной среды, будучи в процессе решения творческих задач выявляемы, наблюдаемы, обсуждаемы и преобразуемы, помогают соотносению учебной активности участников образовательного процесса с индивидуально значимыми личностными контекстами, тем самым помогая формированию собранности, связанности и завершенности культурного действия.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ackroyd, J. (2006). *Research Methodologies for Drama Education. Stoke on Trent (UK). Sterling (USA): Trentham.* 182 p.
2. Ahlstrand, P. (2020). A method called action(re) call. How and why we use it. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 505–525. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1779584>
3. Annand, A. (2019) Evaluating twinkles: reflections on the evaluation of a drama and communication project in schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 201–208. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1561257>
4. Bolton, G. (2006). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum.* Harlow: Longman.
5. McCaslin, Nellie (1990). *Creative Drama in the Classroom. Longman. Creative Drama in the Classroom and Beyond: Pearson New International Edition.* Pearson Education, Limited.
6. Климова, Т. А., Никитина, А. Б. (2020). *Театральная педагогика в городе: неформальные ресурсы образования.* Монография. Московский городской педагогический университет. Москва.
7. Campbell, A. I. (2020). A new strategy for Sri Lankan drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 256–262. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730173>
8. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию.* Москва: Смысл. [http://pedlib.ru/Books/6/0471/6\\_0471-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-1.shtml) (дата обращения: 07.09.2021).
9. Новикова, Л. И. (1985). *Школа и среда.* Москва: Знание.
10. Гибсон, Дж. (1988). *Экологический подход к зрительному восприятию.* Под ред. А. Д. Логвиненко. Москва: Прогресс.
11. Göksel, E. (2020) Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 655–656. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1811657>
12. Trezise, B. (2020). Performative pedagogies: feeling the experience of being (the) social in twenty-first century learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(3), 465–479. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1789454>
13. Göksel, E. (2021). Experiencing drama in a Swiss context: a tale of two student teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 300–305. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1901567>
14. Рубцов, В. В., Ивонина, Т. Г. (2002). *Проектирование развивающей среды школы.* Московский государственный психолого-педагогический университет. Москва.
15. Панов, В. И. (2005). Экопсихологическая модель образовательной среды. *Материалы 4-ой Российской конференции по экологической психологии* (с. 213–216). Психологический институт РАО. Москва.
16. Тарасов, С. В. (2003). *Образовательная среда и развитие школьника.* Санкт-Петербург: ЛОИРО.
17. Юсов, Б. П. (2004). Взаимосвязь культурологических факторов в формировании художественного мышления учителя образовательной области «Искусство».

*Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей.* Москва: Компания Спутник +.

18. Кочерова, Е. А., Никитина, А. Б. (2013). Практики инициации открытой художественно-творческой образовательной среды. *Материалы X Международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ-2013)», 06–08 февраля 2013 г.* Под ред. А. В. Поротникова. М-во образования и науки Российской Федерации, УрФУ им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург.

19. Климова, Т. А. (2013). Возможности художественно-творческой образовательной среды для становления личности. Опыт кинозрителя. *Экранные искусства и театр в гуманитарном образовании: проблемы и перспективы* (с. 24–29). Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, 10–11 апреля 2012 г., Москва (сост. М. С. Бережная). Институт художественного образования Российской академии образования. Москва.

20. Соловей, Е. М. (2013). Цикл музейно-экскурсионных творческих занятий «Подарить себе город». *Научные и научно-методические материалы, воспоминания* (с. 235–240). Сборник материалов I Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого. Кафедра эстетического образования и культурологии Московского института открытого образования. Москва.

21. Hadjipanteli, A. (2020). Drama pedagogy as aretaic pedagogy: the synergy of a teacher's embodiment of artistry. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730168>

22. Jones, J. P. (2021). Drama research methods: provocations of practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 379–384. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1883427>

23. Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, 7, 177–185.

24. Martínez E., Fernandez-Rio, J. (2021) Effects of a Theatrical Improvisation programme on students' motor creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 268–282. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1847064>

25. Thorkelsdóttir, R. (2020) The complex role of drama teaching and drama teachers' learning trajectories in an Icelandic context. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 593–612. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1796615>

26. Teruel, T. M., Alfonso-Benlliure, V., Fields, D. L. (2019) The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192–200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>

27. Ершова, А. П., Букатов, В. М. (2020). *Режиссура урока, общения и поведения учителя.* Пособие для опытных и начинающих учителей. Санкт-Петербург: Образовательные проекты.

28. Асонова, Е. А. (2020). Учебная практика «Город как учебник». Магистратура «на салфетках». *Проектирование городских образовательных инфраструктур: от идеи к реализации* (с. 21–30). Сборник статей (под ред. Е. В. Ивановой, Е. А. Асоновой, И. А. Виноградовой). Москва: Экон-Информ.

29. Асонова, Е. А., Киктева, К. С. (2018). Музеи в образовательном процессе: модели эффективного взаимодействия. *Музей*, 3, 71–74.
30. Асонова, Е. А., Россинская, А. Н. (2019). Использование ресурсов города в образовании: вызовы и решения. *UniverCity: Города и Университеты*. Сборник (под ред. С. Н. Вачковой, Е. А. Асоновой). Вып. 3. Москва: Экон-Информ.
31. Климова, Т. А. (2015). Театральная педагогика как пространство обретения личностных смыслов. *Журнал практического психолога*, 3, 166–175.
32. Макмак, Л. В. (2018). Метафорический конструктор: работа с метафорой в классе. *Школьные технологии*, 6. <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-konstruktor-rabota-s-metaforoy-v-klasse> (дата обращения: 07.06.2021).
33. Киктева, К. С. (2019). Учим языки и играем на сцене. *Читатель в игре* (с. 173–179). Сборник статей (под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой). Москва: Библиомир.
34. Бахтин, М. М. (2003). К философии поступка. *Собрание сочинений: в 7 т.* Т. 1. С. 7–68. Москва: Русские словари.
35. Станиславский, К. С. (1991). Работа актёра над ролью: материалы к книге. *Собрание сочинений: в 9 т.* Т. 4 (сост., вступит. ст. и коммент. И. Н. Виноградской). Москва: Искусство.
36. Кнебель, М. И. (2005). *Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли*. Москва: ГИТИС.
37. Ершов, П. М. (2009). *Скрытая логика страстей, чувств и поступков: Искусство понимания себя и других. Логика общения в жизни и на сцене. Психологическая природа искусства действий*. Отв. ред. В. М. Букатов. Москва: Дубна: Феникс +.
38. Савенкова, Л. Г. (2011). *Воспитание человека в пространстве культуры: интеграция в педагогике искусства*. Монография. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва.
39. Эльконин, Б. Д. (2016). Посредническое Действие и Развитие. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 93–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>

## References

1. Ackroyd, J. (2006). *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke on Trent (UK). Sterling (USA): Trentham. 182 p.
2. Ahlstrand, P. (2020). A method called action(re) call. How and why we use it. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 505–525. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1779584>
3. Annand, A. (2019) Evaluating twinkles: reflections on the evaluation of a drama and communication project in schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 201–208. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1561257>
4. Bolton, G. (2006). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
5. McCaslin, Nellie (1990). *Creative Drama in the Classroom*. Longman. *Creative Drama in the Classroom and Beyond: Pearson New International Edition*. Pearson Education, Limited.
6. Klimova, T. A., & Nikitina, A. B. (2020). *Drama education in city: informal educational resources*. Monograph. Moscow City University. Moscow. (In Russ.).

7. Campbell, A. I. (2020). A new strategy for Sri Lankan drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 256–262. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730173>
8. Iasvin, V. A. (2001). Educational environment: from modeling to designing. Moscow: Sense. [http://pedlib.ru/Books/6/0471/6\\_0471-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-1.shtml) (date of accesses: 14.01.2022). (In Russ.).
9. Novikova, L. I. (1985). *School and environment*. Moscow: Knowledge. (In Russ.).
10. Gibson, Dzh. (1988). *Ecological approach to visual perception* (Logvinenko, A. D. (Ed.)). Moscow: Progress. (In Russ.).
11. Göksel, E. (2020) Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 655–656. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1811657>
12. Trezise, B. (2020). Performative pedagogies: feeling the experience of being (the) social in twenty-first century learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(3), 465–479. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1789454>
13. Göksel, E. (2021). Experiencing drama in a Swiss context: a tale of two student teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 300–305. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1901567>
14. Rubtsov, V. V., & Ivonina, T. G. (2002). *Designing school developmental environment*. Moscow State Psychological and Pedagogical University. Moscow. (In Russ.).
15. Panov, V. I. (2005). Ecopsychological model of an educational system. In *Thesis of the 4th Russian Conference on Environmental Psychology* (pp. 213–216). Psychological Institute of RAO. Moscow. (In Russ.).
16. Tarasov, S. V. (2003). *Educational environment and schoolchild development*. St. Petersburg: LOIRO. (In Russ.).
17. Iusov, B. P. (2004). Culturological factors interrelationship in forming teachers' of "Art" educational field artistic mindset. *Selected Works on the History, Theory and Psychology of Art Education and Multicultural Education of Children*. Moscow: Company Sputnik +. (In Russ.).
18. Kocherova, E. A., & Nikitina, A. B. (2013). Practices of initiation of an open artistic and creative educational environment. *Materials of the X International Scientific and Methodological Conference "New educational technologies in Higher Education (NOTV-2013)", 06–08 February 2013* (Porotnikov, A. V. (Ed.)). Ministry of Education and Science of the Russian Federation, UrFU. The First President of Russia B. N. Yeltsin. Ekaterinburg. (In Russ.).
19. Klimova, T. A. (2013). The abilities of artistic-creative environment for the personality development. *Screen arts and theater in humanitarian education: problems and prospects* (pp. 24–29). Collection of articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference, 2012, April 10–11, Moscow (Berezhnaya, M. S. (Comp.)). Institute of Art Education of the Russian Academy of Education. Moscow. (In Russ.).
20. Solovei, E. M. (2013). A series of museum-excursion creative classes "To present yourself a city". In *Scientific and methodological materials, memoirs*. Collection of materials of the I All-Russian Conference of school theater pedagogy in memory of L. A. Sulerzhitsky (pp. 235–240). Department of Aesthetic Education and Cultural Studies of the Moscow Institute of Open Education. Moscow. (In Russ.).
21. Hadjipanteli, A. (2020). Drama pedagogy as aretaic pedagogy: the synergy of a teacher's embodiment of artistry. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730168>

22. Jones, J. P. (2021). Drama research methods: provocations of practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 379–384. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1883427>
23. Slobodchikov, V. I. (1997). Educational environment: implementing educational objectives in a space of culture. *New values of education: cultural models of schools*, 7, 177–185. (In Russ.).
24. Martínez E., & Fernandez-Rio, J. (2021) Effects of a Theatrical Improvisation programme on students' motor creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 268–282. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1847064>
25. Thorkelsdóttir, R. (2020) The complex role of drama teaching and drama teachers' learning trajectories in an Icelandic context. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 593–612. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1796615>
26. Teruel, T. M., Alfonso-Benlliure, V., & Fields, D. L. (2019) The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192–200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>
27. Ershova, A. P., Bukatov, V. M. (2021) *The directing of learning, communicating and teacher's behavior*. St. Petersburg: Educational projects. (In Russ.).
28. Asonova, E. A. (2020). Educational intership “City as a textbook”. In Ivanova, E. V., Asonova, E. A., & Vinogradova, I. A. (Eds.), *Designing urban educational infrastructures: from idea to implementation* (pp. 21–30). Moscow: Ekon-Inform. (In Russ.).
29. Asonova, E. A., & Kikteva, K. S. (2018). Museum in the learning process. The model of effective cooperation. *Museum*, 3, 71–74. (In Russ.).
30. Asonova, E. A., & Rossinskaia, A. N. (2018). The use of city resources in education: challenges and solutions. In Vachkova, S. N., & Asonova, E. A. (Eds.), *UniverCity: Cities and Universities* (Vol. 3, pp. 35–46). Moscow: Ekon-Inform. (In Russ.).
31. Klimova, T. A. (2015). Drama education as a space of personal meanings obtainment. *Practical Psychologist's Journal*, 3, 166–175. (In Russ.).
32. Makmak, L. V. (2018). Metaphorical meccano: working with metaphor in class. *Shkol'nye tekhnologii*, 6, 59–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-konstruktor-rabota-s-metaforoy-v-klasse> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).
33. Kikteva, K. S. (2019). Learning languages and playing on stage. *The reader in the game* (pp. 173–179). Collection of articles (Nasonova, E. A., & Romanicheva, E. S. (Eds.)). Moscow: Bibliomir. (In Russ.).
34. Bakhtin, M. M. (2003). To the philosophy of action. *Collected works: in 7 vols* (Vol. 1, pp. 7–68). Moscow: Russian dictionary. (In Russ.).
35. Stanislavskii, K. S. (1991). Work on the role. *Collected works: in 9 vols.* (Vol. 4; Vinogradskaya, I. N. (Ed.)). Moscow: Art. (In Russ.).
36. Knebel', M. I. (2005). *Poetry pedagogy. On an effective analysis of the play and role*. Moscow: GITIS. (In Russ.).
37. Ershov, P. M. (2009). *Hidden logic of passions, feelings and actions: the art of understanding itself and others. The logic of communication in life and on the scene. Psychophysical nature of art action* (Bukatov, V. M. (Ed.)). Moscow: Dubna: Feniks +. (In Russ.).

38. Savenkova, L. G. (2011). *Education of a person in the space of culture: integration in art pedagogy*. Monograph. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Moscow. (In Russ.).

39. Elkonin, B. D. (2016). Mediation and Development. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 93–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>

Статья поступила в редакцию: 12.07.2021;  
одобрена после рецензирования: 10.11.2021;  
принята к публикации: 07.12.2021.

The article was submitted: 12.07.2021;  
approved after reviewing: 10.11.2021;  
accepted for publication: 07.12.2021.

### ***Информация об авторах:***

**Татьяна Анатольевна Климова** — старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

t-klim@list.ru, KlimovaTA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

**Александра Борисовна Никитина** — кандидат искусствоведения, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ab\_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

### ***Information about authors:***

**Tatiana A. Klimova** — Senior lecturer of the Directorate of Educational Programs, Moscow State Pedagogical University, Senior researcher of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices, Research Institute of Urban and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

t-klim@list.ru, KlimovaTA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

**Alexandra B. Nikitina** — PhD in Art History, leading researcher of the Laboratory of sociocultural educational practices, Research Institute of Urban and global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

ab\_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.