



театральная педагогика

Некрасова Людмила Михайловна,

кандидат педагогических наук, театровед,

ведущий научный сотрудник,

руководитель проблемной группы театра и экранных искусств

Учреждения Российской академии образования

«Институт художественного образования»,

г. Москва

lmnekr@yandex.ru

История развития театральной педагогики в России в трудах Института художественного образования

Понятие театральной педагогики связано в России с творчеством известных актеров М. Щепкина, В. Давыдова, К. Варламова и режиссера Малого театра А. Ленского еще в XIX веке. Собственно театральная педагогическая традиция началась с деятельности основателей Московского художественного театра К. С. Станиславского и В. И. Немировича-Данченко. Целью театральной педагогики является профессиональная подготовка будущего актера и режиссера. Наследие К. С. Станиславского и его «система» обучения актерскому и режиссерскому мастерству являются основополагающими источниками всего театрального процесса по сегодняшний день. В трудах таких учеников Станиславского, как Е. Б. Вахтангов, В.Э. Мейерхольд, М. О. Кнебель, В. О. Топорков, М. А. Чехов, а также в публикациях режиссеров А. Д. Попова, Б. Е. Захавы, П. М. Ершова, О. Н. Ефремова, Г. А. Товстоногова, А. В. Эфроса театральная педагогика обрела свой статус, содержание, но не вышла за пределы профессионального учебного заведения и театра.

В течение XX века театральная педагогика постепенно и целенаправленно стала осваиваться иной сферой – школьным образованием, которое имеет прямое отношение к детям.

Как педагогическое явление проблема «театр и дети» относится к самому началу двадцатого века. В 1915 году в составе Всероссийского съезда деятелей народного театра работала детская подсекция. Часть материалов о ней была опубликована в журнале «Народный театр» в 1916 и 1919 годах. Из этих документов становится ясно, что деятельность церковных и светских театральных коллективов, профессиональные театры,

играющие для детей, любительские труппы, школьные театры, а также организации, которые занимались с детьми ролевыми играми, рассматривались как явления одного порядка. Первые репертуарные сборники «Домашний театр» (1906–1913 гг.) и «Занавес поднят» (1914 г.) появились еще до октябрьской революции. А в 1918 и 1919 годах начали выходить журналы и неперiodические издания, специально посвященные тематике детского театрального творчества: «Игра», «Театр и школа», «Пьесы для школьного театра», «Детский театр» [1, 13, 14].

В 20-е годы публикаций на тему «театр и дети» появлялось много, они печатались в изданиях «Новый зритель», «Жизнь искусства», «Рабис», «Педагогическая мысль», «На путях новой школы» и др., но проблемы взаимоотношений детей и театра трактовались по-прежнему широко. Появление работ крупнейших деятелей профессионального детского театра: А. А. Брянцева, Н. И. Сац, С. Я. Городисской, С. М. Бонди, А. И. Соломарского расширили круг дискутируемых проблем, поскольку обозначили новую тему: взаимодействие Театров юного зрителя со своей аудиторией, в том числе с детскими театральными коллективами [2, 17, 21, 24, 32, 40, 41].

В тридцатые – сороковые годы происходит определенный спад активности в обсуждении проблемы «театр и дети» на страницах печати. Это было обусловлено существующей в стране конкретной исторической ситуацией. Регулярно издаются лишь репертуарные сборники, которые содержат идеологически отобранные литературные произведения. Однако именно в этот период в школы и Дома пионеров приходят профессиональные актеры и режиссеры, которые закладывают новые традиции детского театрального движения.

В конце сороковых годов в Институте художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР создается лаборатория театра, которая становится своеобразным центром научно-исследовательской работы в двух сферах: детского театрального творчества и профессионального искусства, предназначенного детям. С 1947 года лаборатория начинает издавать научно-методический сборник «Школьный театр», который посвящен проблемам театра, в котором играют дети, вне зависимости от того, работает он при школе, Доме пионеров или сельском клубе [7, 38, 39]. В период с 1960 по 1986 год лаборатория театра совместно с Кабинетом детских театров Всероссийского театрального общества (ВТО) выпускала научные сборники «Театр и школа». На страницах сборников режиссеры, актеры, педагоги обсуждали как вопросы взаимодействия профессиональных театров со своей детской и юношеской аудиторией (проблемы восприятия спектакля, воспитание театральной культуры), так и различные формы присутствия театрального искусства в школе [35].

В 50–60-е годы в научных исследованиях лаборатории НИИ ХВ было два основных направления: детское театральное творчество, включающее работу по художественному чтению и сценическому движению, а также изучение проблем профессионального театра для детей и восприятия театрального искусства детьми разного школьного возраста [22, 23].

70-е и 80-е – годы активного исследования возможностей театрального искусства, как инструмента общего художественного воспитания, так и поисков разнообразного использования театра как средства в учебном процессе школы [20, 26, 34, 36]. В это время сотрудники лаборатории выпустили две серьезных монографии, которые обобщали результаты исследований за два десятилетия: «Театр и подросток» Ю. И. Рубиной (1970) и «Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью» [Ю. И. Рубина, Т. Ф. Завадская, Н. Н. Шевелев, 1974]. Следует отметить, что оба издания не потеряли своей актуальности по идеям, заложенным в них, и практической значимости для современных театральных педагогов. Фактически сотрудники лаборатории театра НИИ ХВ разработали концепцию педагогического руководства самодеятельным театром школьников.

Концепция рассматривала «общую направленность и задачи занятий театральным искусством с детьми в условиях общеобразовательной школы, роль и функции руководителя занятий, связь детского театрального творчества с основами профессионального искусства, возможности обучения школьников основам сценической грамоты» [23, с. 10].

В концепции подчеркивалась важность обусловленности репертуара и способа его воплощения на школьной сцене *возрастными особенностями и возможностями детей*. Основа воспитания в драматическом кружке базируется на коллективном характере театрального творчества, при сохранении внимания на раскрытие индивидуальности ребенка. Незыблемым является традиционный принцип преобладания в детской театральной самодеятельности воспитательных целей над целями художественными [17].

В 80-е годы в центре исследовательского внимания сотрудников НИИ художественного воспитания в целом и лаборатории театра в частности была идея комплексного преподавания искусства. Ее теоретическая и методическая разработка была актуальна и востребована современной школой. В первую очередь речь шла о художественно-творческом потенциале и методических возможностях, которые содержались во взаимодействии литературы с другими видами искусства. В комплексе «литература – театр» искали своего рода педагогический фермент, способный активизировать воспитывающий и развивающий потенциал урока, усовершенствовать

процесс постижения школьником искусства в его художественной специфике. Разумеется, в условиях урока театральное творчество должно было иметь свое специфическое содержание и особое методическое оснащение. Главную задачу театра по отношению к литературе исследователи видели в том, чтобы интерпретировать ее средствами, соответствующими природе театра как искусства действия. «Методы театрального творчества помогают учителю актуализировать в сознании школьника-читателя действенную основу литературного произведения», – писали авторы сборника «Театр и образование» [34, с. 39]. В этом смысле применение театральных методов результативно на уроке не только при изучении драматургии, но и при анализе повествовательных и поэтических произведений.

Урок литературы представлял исследователям чрезвычайно разнообразные возможности включения всех школьников в ту сферу актерской и режиссерской деятельности, которая связана с «осознанием собственного отношения к литературной первооснове спектакля и ограничена периодом рождения сценического замысла» (26, с. 22). Сотрудником лаборатории Л.А.Никольским была разработана модель режиссерского творчества ученика на уроке литературы. В ее основу был положен «принцип индивидуального выбора, выделение и укрупнение учащимися таких образно-эмоциональных компонентов и мотивов художественного произведения, которые по субъективным причинам или в силу актуальности звучания привлекли внимание, представились особо значимыми или впечатляющими в бесконечном богатстве многогранного образа пьесы, повести, рассказа и т. п.» [26, с. 23]. И на сегодняшний день представляются чрезвычайно актуальными выявленные исследователем закономерности творческих поисков учеников и проблем театрального режиссера, работающего над замыслом спектакля:

- 1) ассоциативно-образное обобщение восприятия пьесы и первоначальный анализ ее эмоционального звучания;
- 2) действенно-мотивационный анализ драматического материала:
 - а) выделение основных персонажей будущего спектакля, интерпретация мотивов их поведения и характера взаимодействия;
 - б) определение главного эпизода пьесы, раскрытие события и структуры действия этого эпизода и ее образной системы;
- 3) выявление изобразительного и музыкального образов пьесы, характера их сценического воплощения.

Как пишет Л.А.Никольский, «...для ученика решение каждой из поставленных задач – этап формирования собственного замысла спектакля и одновременно ступень индивидуального осмысления драмы» [26, с. 25].

Следует отметить, что именно в 80-е годы термин «театральная педагогика» стал активно употребляться в сфере школьного образования. Большой научный интерес в эти годы представляют работы А. П. Ершовой, которые посвящены анализу проблемы всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности [10, 11, 26, 36]. Идея широкого использования художественно-воспитательных возможностей театрального творчества в общеобразовательной школе была успешно апробирована в предыдущее десятилетие. Использование театрально-творческих методов на уроках литературы было частью этого образовательного направления.

Исследования лаборатории театра в 80-е годы позволили доказать, что преподавание театрального искусства в общеобразовательной школе эффективно влияет на учебно-воспитательный процесс в целом. Творческая театральная деятельность всех школьников и углубление зрительской культуры «способны значительно повысить уровень эмоциональной отзывчивости и организованности учащихся, их подвижности и тренированности внимания, памяти, ответственного отношения к своим словам, поступкам и действиям» [26, с. 13]. Широкое проведение опытно-экспериментальной работы и внедрение в педагогическую практику методик, разработанных в лаборатории, доказывали, что занятия театральным исполнительским искусством обладают большим воспитывающим потенциалом как тренинг и освоение разных типов общения и навыков коллективной работы. «Игра в поведение» как момент актерского искусства, возникающая в любой точке классного пространства и постоянно меняющая местами зрителей и исполнителей, требующая коллективной согласованности действий, – уникальный по своей структуре педагогический инструмент» [26, с. 13].

Итак, рассматривая театральную педагогику как междисциплинарное направление, можно выделить следующие сферы ее применения:

- детское театральное творчество в форме любительского театра (школьного театра, театра-студии, театра при Доме творчества или иного художественного объединения). Соответственно, подготовка специалистов, режиссеров-педагогов, работающих с детьми;
- уроки театра в образовательном пространстве школы: использование театральных приемов и методов в преподавании учебных дисциплин, собственно театральные уроки. Соответственно, обучение действующих

школьных учителей основам актерского и режиссерского мастерства и подготовка специалистов для проведения уроков в школе;

- воспитание театральной культуры и изучение восприятия театрального искусства детьми разного возраста. Соответственно, обучение педагогов основам зрительской культуры.

Именно в 80-е годы деятельность педагога-режиссера или театрального педагога стала особой проблемой современной школы. «Театр оказался единственным в школе видом искусства, лишенным профессионального руководства. С появлением театральных классов, факультативов, внедрением театральной педагогики в общеобразовательные процессы стало очевидным, что школа не может обойтись без профессионала, умеющего работать с детьми, как это уже давно осознанно в отношении других видов искусства» [8, с. 339]. Следует отметить, что проблема эта не решена и спустя четверть века. Профессиональных кадров для театральной работы с детьми не готовят ни в педагогических, ни в театральных институтах. Проблема решается силами Институтов повышения квалификации работников образования, но это не является предметом нашего рассмотрения.

Как частный случай решения этой проблемы можно рассматривать деятельность творческого объединения «Московский школьный театр», которое было создано на базе Института художественного образования в 1987 году. В Положении о Московском школьном театре говорится, что он «призван содействовать школам Москвы в формировании художественно-творческой и зрительской культуры детей, укреплению связей школы с деятелями профессионального искусства и оказании организационной, методической и консультативной помощи детским театральным коллективам» [8, с. 351]. На десятилетие Московский школьный театр стал научно-методической базой в Москве для регулярной консультативной помощи учителям-руководителям школьных театральных коллективов, не имеющих профессиональной подготовки.

Для этого к работе с детьми привлекались талантливые педагоги, профессиональные режиссеры, актеры, художники и драматурги. Руководители Московского школьного театра ставили перед собой цель качественного обогащения педагогики детского сценического творчества, а также внедрения театральной педагогики в общеобразовательные и воспитательные процессы в школе. К сожалению, коммерциализация некоторых направлений дополнительного художественного образования, которая началась в нашей стране в конце 90-х годов, не позволила реализоваться этому объединению.

В 80-е годы появилась и начала распространяться такая форма театрального образования и воспитания школьников, как театральные классы. Сотрудники лаборатории театра ИХО РАО А. П. Ершова и В. М. Букатов, много лет занимавшиеся проблемами театрального образования, предложили свою классификацию опыта работы театральных классов, основанную на трактовке понятия «детское театральное творчество». По их характеристике существует три типа театральных классов:

- класс-клубы, «в которых театральное искусство рассматривается как средство общего развития школьников»;
- класс-театры, деятельность которых «опирается на воспитывающие возможности участия школьников в создании спектакля как целостного произведения»;
- класс-школы; руководители этих школ «видят максимальную пользу от включения школьника в овладение техникой, грамотой театрального искусства, т.е. опираются на воспитывающие возможности театрального обучения» [26, с. 58].

Авторы поддерживали актуальную для того времени идею о необходимости открытия в школах искусств театральных отделений. Организовать процесс начального и среднего профессионального образования детей возможно «только в результате осознания театральной педагогикой своего предмета, последовательности его освоения, границ и возможностей индивидуальности в каждом возрасте», – писали авторы концепции театрального образования [26, с. 59].

В начале 90-х годов педагогическая общественность активно обсуждала социоигровой стиль обучения, у истоков которого стоял коллектив учителей начальной школы – В. Н. Протопопов, Е. Е. Шулешко, Л. К. Филякина, а дальнейшая разработка принадлежала А. П. Ершовой и В. М. Букатову. Социоигровые подходы первоначально разрабатывались на материале обучения детей в начальной школе чтению, письму и математике, а также на занятиях с дошкольниками в детском саду. Параллельно социоигровые приемы отрабатывались и в обучении подростков театрально-исполнительскому искусству. В это время происходило активное обогащение развивающегося направления приемами театральной педагогики. Ученые-разработчики утверждали, что для социоигровых подходов к практике обучения характерно отсутствие дискретности, в них дидактические знания и советы не расчленяются на части: принципы и методы отдельно, а результат отдельно. «Как авторам и разработчикам «социоигровой педагогики, – пишут А. П. Ершова и В. М. Букатов в своей монографии «Общение на уроке, или режиссура поведения учителя», – нам приходилось слышать, что учителя,

особенно в начальных классах, всегда использовали и используют различные – например, дидактические – игры. Но социоигровой стиль – это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента. Это не отдельные «вставные номера», это не разминка, отдых или полезный досуг, это – стиль работы учителя и детей, смысл которого – не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее» [9, с. 324].

В многолетней опытной работе, в большом количестве проведенных исследователями семинаров с педагогами в разных регионах страны, они объединили два направления: артистизм педагогического труда и социоигровой стиль обучения. Когда к этим двум направлениям присоединилась герменевтика, исследованием которой занимался В. М. Букатов, появился новый, несколько непривычный и интригующий педагогов термин – «драмогерменевтика». Авторы исследования писали, что «драмогерменевтика является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока всеми его участниками, включая учителя. Как направление в педагогике она еще ждет своего детального описания, дальнейшего развития и широкого распространения» [9, с. 326].

Драмогерменевтика возникла на переплетении трех сфер: театральной, герменевтической и педагогической. В каждой сфере были выбраны центральные положения. В театральной это общение, действенная выраженность, мизансцена; в герменевтической – индивидуальность понимания, блуждание, странности; в педагогической – очеловеченность, примерность поведения, дихотомия. Авторы подчеркивали, что «драмогерменевтическим дефинициям не свойственна жесткая дискретность, они носят подчеркнuto условный характер, естественным образом и «перетекая» друг в друга и отражаясь в каждой части целостности» [9, с. 326].

Следует также отметить и направление научно-исследовательской деятельности лаборатории театра, посвященное изучению проблемы взаимоотношения ребенка с профессиональным искусством. Это направление получило широкое отражение в исследованиях А. Я. Михайловой, посвященных изучению зрителя младшего школьного возраста, и работах Ю. И. Рубиной, охватывающих целый спектр проблемы «театр и юный зритель» [20, 23, 35, 43, 44]. Еще в 70-е годы лаборатория театра успешно решала основные задачи эстетического воспитания средствами театра. Можно утверждать, что лаборатория фактически изучала процесс театрального воспитания, рассматривая в качестве обязательных компонентов последнего, единство живых сценических впечатлений и определенных знаний о театре, непосредственного зрительского опыта и его критического осмысления [8, с. 123]. Процесс театрального восприятия

осуществляется на нескольких уровнях – от непосредственного эстетического и эмоционального переживания спектакля до его последующей интерпретации и оценки. Как указывают исследователи, каждая из этих ступеней восприятия требует особых навыков, специальной подготовки, приводящей, в конечном счете, к целостному суждению о сценическом искусстве [22, 30, 35].

Опираясь на данные изучения художественных интересов детей, проведенного Институтом художественного воспитания АПН СССР (1974, 1983), лаборатория решала задачу формирования у школьников потребности в театральном искусстве. Потребность в том или ином виде искусства обуславливается в значительной мере навыками обращения к этому искусству. Программа так называемой «эстетической десятилетки» в области театра предполагала, с одной стороны, соответствующую структуру театрального репертуара, учитывающую запросы и возможности различных возрастных групп зрителей, с другой – систематическое и продуманное знакомство с этим репертуаром школьников [30, 31, 35]. И для театральной, и для педагогической практики становятся исключительно актуальными вопросы возрастной направленности спектаклей, специфики этапов развития ребенка и возрастных особенностей художественного восприятия.

На основе обобщения многолетнего экспериментального опыта Лаборатория разрабатывает комплект программ, посвященных воспитанию театральной культуры школьников разного возраста: «Основы театральной культуры» (1975), «Основы театральной культуры школьников» (1982), «Театр» (1995). Широкое внедрение программ в практику общеобразовательной школы требует наличия педагога, обладающего театральными знаниями и навыками анализа спектакля. Поэтому такими востребованными оказываются семинары по зрительской культуре, по режиссуре урока, по театрально-игровым приемам в обучении, проводимые сотрудниками лаборатории.

В заключение приведу еще одну цитату из монографии моих коллег: «Воспитание и обучение неразрывно связаны с умением учителя воздействовать на учеников в ходе общения, влиять на их поступки, стимулировать их позитивную активность и сдерживать активность негативную. Эти умения выходят за рамки любой прикладной предметной методики и составляют педагогическую технику, которая явно должна опираться на культуру действий и взаимодействий. А это как раз и является предметом теории и практики театрального искусства» [9, с. 8].

Литература

1. Бахтин Н.Н. Театр и его роль в воспитании. Сб. В помощь семье и школе. М.: Польза, 1911.

2. Брянцев А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневник. Письма. Ред.-сост. А.А.Гозенпуд. М.: ВТО,1979.
3. Букатов В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: Дис... д-ра пед.наук / Институт художественного образования РАО. М., 2001.
4. Горчаков Н.Н. Режиссерский уроки Станиславского. М., 1952.
5. Дети. Молодежь. Театр. Образование.//Тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конференции. М.: ВЭЦ ШТ, 2001.
6. Драматизация в школе: Программы для I и II ступени Семилетней Единой Трудовой школы. М.:1921 опубл.: Первое сентября//17 марта 2001, с.4.
7. Драматический кружок школьников. Сост. В.В. Ширяева. М.: Учпедгиз, 1955.
8. Екатерина Куприяновна Чухман. Статьи, воспоминания, библиография. Составитель Б.С. Каплан. М., 1998.
9. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Моск. психолого-социал. инст., Флинта, 1998.
10. Ершова А.П. Уроки театра на уроках в школе. I-XI классы. Программа и методические рекомендации. М.:1987.
11. Ершова А.П. Чему мы хотим научить учителя//Магистр, 1993, № 6, с. 19–25.
12. Ершова А.П., Гутина О.М. Театральная культура в школьной педагогике// Народное образование, 1995, № 8–9, с. 91–96.
13. Игра. Непериодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – НАРКОМПРОС, 1918–1920 гг. , № 1–3.
14. Игра-драматизация в средней школе. Под ред. Е. Соловьевой. М.-Пг, Гослитиздат, (предположительно 1925).
15. Искусство и дети. 1930, № 4, с. 32.
16. История художественного образования в России: проблема культуры XX века. М.: Издат. дом Российской академии образования, 2003.
17. Некрасова Л.М. Театральная педагогика: становление и развитие. // Научные школы в педагогике искусства. М.: Издат. Дом РАО, 2008.
18. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюзной научно-практической конф. Полтава, 1991, С. 209–210.
19. Революция – Искусство – Дети: Материалы и документы: Из истории эстетического воспитания в советской школе. Кн. для учителя. В 2-х частях. / Сост. Н.П.Старосельцева. М.: Просвещение, 1987.
20. Роль театра в учебно-воспитательной работе школы: Методические рекомендации. М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1975.
21. Рошаль Г.Л. Этапы работ Государственной Мастерской педагогического театра. Сб. Педагогический театр, № 1, 1925, с. 5.
22. Рубина Ю.И. Театр и подросток. М.: Просвещение, 1970.
23. Рубина Ю.И. и др. Основы педагогического руководства художественной самодеятельностью школьников. М.: Просвещение, 1983.
24. Сац Н., Розанов С. Театр для детей. Л., 1925.
25. Сборник официальных постановлений и распоряжений по вопросам художественного воспитания детей. М.: Изд. ЦДХВД, 1933.
26. Современные проблемы театрально-творческого развития детей: сборник научных трудов. М.: Изд. НИИ ХВ АПН СССР, 1989.
27. Станиславский К.С. Работа актера над собой // Собр. Соч.: В 8-ти тт. М., 1954–1961. Т. 2. М., 1954.
28. Строева В.П. Задачи опытной работы Мастерской педагогического театра. «Зрелища», 1922, № 17.

29. Стуль М.П. Воспитание искусством: в театр всей семьей. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1986.
30. Стуль М.П. Школьник в театре. М.: Знание, 1983.
31. Театр детства, отрочества, юности. М.: ВТО, 1972.
32. Театр в школе: сб. Серия «Дети и театр» под ред Н. Шер. Изд-во Сереро-Западного Областного отделения главной конторы «Известий ЦИК СССР И ВЦИК», Л., 1924.
33. Театр, где играют дети: учебно-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов// Под ред.А.Б. Никитиной. М.: Владос, 2001.
34. Театр и образование: Сборник научных трудов. М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1992.
35. Театр и школа: сборник статей. М.:ВТО и НИИ ХВ АПН СССР. № III, 1961, № IV, 1967; № V, 1970; № VI, 1974; № VII, 1976; № VIII, 1980; № IX, 1986.
36. Уроки театра на уроках в школе. Составитель А.П. Ершова. НИИ ХВ АПН СССР. М., 1990.
37. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос.уч.-пед.изд., 1958.
38. Шевелев Н.Н. Логика речи. М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
39. Ширяева В.В. Школьный спектакль. М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
40. Школьные спектакли и инсценировки. Хрестоматийный сборник под. Ред. И.Н. Иорданского. Издание Московского Акционерного общества. М.–Л., 1926.
41. Шпет Л.Г. Советский театр для детей. Страницы истории: 1918-1945. М.: Искусство, 1971.
42. Щепкин М.С. Жизнь и творчество: Т. 1. Записки актера Щепкина. Переписка, рассказы М.С.Щепкина в обработке современников. Общ. ред. О. М. Фельдмана. М.: Искусство, 1984.
43. Эстетическое воспитание в семье: Сборник статей. М.: Искусство, 1966.
44. Эстетическое воспитание во внеклассной работе восьмилетней школы // Театр. Художественное чтение, Кино. Танец и ритмика: Сборник статей. Под ред. Е. Савченко и Ю. И. Рубиной. М.: Изд. АПН РСФСР, 1963.