



театральная педагогика

Степанова Людмила Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной и семейной педагогики
Российского государственного
социального университета, Москва
hotel_eden@mail.ru

Основные проблемы внедрения исторического и современного опыта театральной педагогики в систему профессиональной подготовки учителя

В современных условиях все более полно проявляет себя необходимость совершенствования педагогического образования, соизмерения его организации, методики и содержания требованиям меняющегося общества, его культурной среды и социально-психологической специфики обучающихся и воспитанников. В психолого-педагогической литературе снова и снова ставится вопрос о разработке новых подходов к обучению, об использовании психологически адаптированного инструментария педагогического процесса в работе с разными возрастными категориями учеников [1, 4]. И если в наши дни личностно ориентированное обучение как общий методологический подход уже является хорошо известным основанием обучения и воспитания, то его частные методические конкретизации во многом остаются еще недостаточно разработанными, притом что идеи об их применении в образовании имеют уже достаточно глубокую историю.

Современной школе нужен учитель, не только обладающий базовыми профессиональными компетенциями, но и личностно включенный в учительский труд, обладающий высокой адаптивностью к поведению конкретных детей, способный к выбору тех средств педагогического воздействия, которые наиболее тесно, «эмпатично» воспринимаются детьми. Это предполагает наличие развитого воображения и артистизма, эмоциональной реакции, умения управлять аудиторией учащихся.

Речь, в первую очередь, идет о внедрении опыта театральной педагогики в систему профессиональной подготовки учителя. В наши дни, когда общество отвечает глобальным тенденциям рационализации и алгоритмизации социальных процессов, формированием

специализированных субкультур, провозглашающих отказ от рациональности и следование сугубо реактивному поведению, основанному на эмоциональных порывах (движение эмо), возрастает понимание того факта, что одно лишь научение знаниям простым путем их последовательной передачи уже не может удовлетворить современное состояние общественной ментальности и морали. Более глубокое проникновение в структуру психики обучающихся, формирование эмоционально-эмпатических мотиваторов педагогического процесса и облечение их в форму профессиональных компетенций учительства – всё это может стать основой дальнейшего совершенствования педагогического образования, и предтечи такого понимания вопроса есть.

В основе включения приемов театральной педагогики в профессиональную подготовку учителя лежит, несомненно, антропологический подход, основы которого были сформированы еще К. Д. Ушинским. Однако в том виде, в каком антропологические представления в педагогике были намечены великим русским педагогом, театрализация или драматизация педагогического процесса не была условием эффективности. Другое дело – природосообразность, следование возрастной и психологической специфике ребенка, использование игровых методов в обучении и воспитании. Эти более привычные, нежесткие формы театрализации провозглашались такими видными последователями К.Д. Ушинского, как М. И. Демков, П. Ф. Каптерев, которые последовательно проводили идею о том, что в воспитании и обучении важен адаптированный к специфике обучающихся подход и формальное научение – еще не все, чего должен достигать педагогический процесс, целью которого является формирование гармонично развитого и творческого человека. В частности, М. И. Демков рекомендовал обучать природосообразно, выстраивая процесс обучения интересно, ясно, постепенно, на высокой энергетике, способной завлечь учащихся [2].

Другой выдающийся педагог начала XX века, С. Т. Шацкий, гуманист, блистательный экспериментатор и яркий творческий деятель, также считал игровые методы с элементами театральности в преподавании исключительно значимыми. В организованном на базе новых, гуманистических принципов С. Т. Шацким и А. У. Зеленко детском клубе «Сетлемент» нашли значительный отклик идеи Дж. Дьюи о школе как социальном центре, об организации жизнедеятельности детей на основе принципов кооперации, активности и познавательной игры. Создавая «Сетлемент» в Марьиной Роще, С. Т. Шацкий опирался на впечатления А. У. Зеленко от посещения университетского сетлемента в Нью-Йорке и опыт Дж. Аддамс в рамках Халл-Хауса в Чикаго, попечителем и участником всех дел которого был сам Дж. Дьюи [16].

Ярким примером развития идей театральной педагогики в организации педагогического процесса стала уникальная практика детских учреждений, руководимых С. Т. Шацким и его талантливыми педагогами-единомышленниками в 1920-е годы. Особо подчеркивая целостность и единство педагогического процесса, в котором нет искусственного разделения на урочное и внеурочное время, С. Т. Шацкий утверждал, что труд, искусство и игра должны занимать в нем достойное место, являясь важнейшими видами преобразования окружающей среды. Он считал, что дело преподавания есть искусство и, если со стороны ученика возникают затруднения понимания, – это недостаток преподавания, а не учения. Одним из требований, выдвинутых С. Т. Шацким к подготовке учителя, являлась творческая разносторонность педагога, благодаря которой, по мысли педагога, строится «живой педагогический процесс». Сам С. Т. Шацкий в этом смысле являл собой достойный пример для подражания: он прекрасно пел, владел искусством режиссуры, писал стихи, сочинял музыку, что в целом способствовало его беспрепятственному сближению с детьми и высокому авторитету в ученическом коллективе.

Современник С. Т. Шацкого и не менее выдающийся педагог М. М. Рубинштейн отмечал, что разносторонне развитый и творчески подходящий к своей работе учитель олицетворяет педагога-личность, педагога-художника [14]. Эти идеи – идеи профессиональной подготовки педагога-художника, педагога-артиста – не были забыты и после революции 1917-го года, хотя система педагогического образования в те годы претерпевала значительные и нередко болезненные трансформации. Специалисты-педологи, изучавшие особенности поведения и восприятия детей, активно внедряли в педагогическую практику всевозможные развивающие игры, театрально-развлекательные мероприятия с участием детей, да и система Главполитпросвета часто использовала театрализацию в культурно-просветительских целях – в частности, в приобщении взрослого населения к внешкольному образованию. Умение зрелищно, артистично преподносить школьникам материал стало повсеместно входить в программы повышения квалификации учителей. Так, в одной из наиболее распространенных форм повышения квалификации – краткосрочных курсах при педагогических техникумах – навыки театральной педагогики входили в обязательную часть программы. В частности, в программу, разработанную в 1924-м году работниками Карсунского педагогического техникума в сотрудничестве с Карсунским УОНО и УПРОС, входили следующие спецсеминары:

- Игры и драматизация – 2 ч.
- Игры и рисование – 4 ч.

- Живая и стенная газета – 2ч. + 6 ч. (теория и практика)
- Агит-суд – 2ч. + 12 ч. (теория и практика)
- Спектакль – 2 ч.

Итого – 12 часов теории и 18 часов практики [9].

В общих программах педагогических техникумов в 1920-х годах делался упор на методику преподавания. При этом был введен принцип деления учебного плана по трем направлениям: общественно-политическое, педагогико-методическое и практикоориентированное, причем особое внимание уделялось последней части. Кроме обычной практики по своей педагогической специальности, каждый студент техникума вовлекался в работу с населением. Если педагогическая школа должна была стать культурно-просветительным центром района, то каждая начальная школа неминуемо становилась участником этого процесса. Будущий учитель уже на третьем-четвертом курсах техникума овладевал навыками проведения различных мероприятий политико-просветительского характера среди населения (ликвидация неграмотности, борьба с беспризорностью, участие в юношеском движении, работа в детских клубах и библиотеках и т. п.) с элементами театрализации [7].

Достижение определенных результатов в борьбе с безграмотностью показало основную цель внедрения подобных методов – замену логоцентрического изложения материала при работе с неподготовленной аудиторией. Переход в 1930-е годы к «школе знаний» значительно снизил роль данной системы педагогических средств. Другими словами, принципы и методы театральной педагогики не получили должной оценки, долго оставаясь невостребованным инструментом повышения эффективности педагогических техник.

Исключительно высоко методы и приемы театрализации в работе учителя ставил А. С. Макаренко, считая, что личность учителя должна быть прекрасной во всех отношениях и умение соответствовать запросам учеников – главный критерий совершенства профессиональных и личностных качеств [11].

Весь опыт и произведения А. С. Макаренко, по сути, раскрывают технологию педагогического мастерства, основы которой, по убеждению педагога, должны формироваться в педагогических вузах. По-прежнему актуальными являются его мысли о том, что в профессиональной подготовке педагога особое внимание должно уделяться обучению педагогической технике как одному из определяющих факторов профессионализма. Макаренко считал, что «таким «пустыкам», как стоять, как улыбнуться, как повысить голос, какое необходимое выражение придать своему лицу,

необходимо учить, поскольку в этом и заключается мастерство педагога» [11, с. 234]. «Я убежден, – писал Макаренко, – что в будущем в вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом. Через это воспитанник видит перед собой такой же организм, но не играющий, а воспитывающий» [11, с. 179]. Особое значение он придавал выразительности речи, считая, что сила влияния слова определяется не столько тем, что говорит педагог, сколько тем, как он говорит. Вспоминая собственный опыт овладения техникой речи, развития дыхания, голоса, Макаренко отмечал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [там же]. В современной практике профессиональной подготовки учителя эти мысли Макаренко все еще не нашли должного воплощения.

Вопреки распространенному мнению о том, что педагогическое мастерство есть природный дар, Макаренко считал, что мастерство – это результат кропотливого труда и преданности делу, которому ты служишь. «Мастерство – это то, чего можно добиться, подчеркивал он, – ... и всякий учитель, который проработал более или менее длительно, мастер, если он не лентяй. И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, – зависит от собственного напора» [11, с. 234–235]. Именно поэтому мерой профессионального мастерства нужно считать не талант, а «мастерство, основанное на умении и квалификации... Ученики простят своему учителю и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела» [там же, с. 456].

Вместе с тем такая трактовка Макаренко профессионализма воспитателя отнюдь не означала неукоснительное следование предписаниям соцвосовских работников. Напротив, он всегда отстаивал право педагога на творчество, считая, что учитель, лишенный самостоятельного выбора и подвергаемый мелочной проверке, «ничего, кроме вреда, не принесет воспитаннику» .

Педагогическая деятельность требует высоких коммуникативных умений и навыков работы с эмоциональной составляющей личности учеников. Заслугой А. С. Макаренко является выявление значимости эмоционально-коммуникативного характера педагогической деятельности, определяемой как непрерывное творчество. А. С. Макаренко, рассматривая проблемы педагогического образования, видел в качестве идеала учителя человека, «способного подходить к человеку с оптимистической гипотезой, умеющего владеть своим настроением, мимикой, голосом, быть эмоционально

заразительным», так как особенно важно не рассчитывать на случайное распределение талантов, а работать с каждым.

Таким образом, отечественной педагогикой и практикой в 20-е годы прошлого века был актуализирован вопрос о необходимости использования театральных методов в педагогическом образовании, активное изучение которого наметилось в 70–90-е годы как отечественной, так и зарубежной педагогикой. Так, известнейший советский психолог-бихевиорист Д. И. Узнадзе рассматривал театрально-игровое начало как поведенчески соразмерное определенным возрастным группам в качестве обучающего и воспитательного средства [15]. Исключительно близка данному методическому профилю система активного обучения, разработанная А. А. Вербицким. В ней элемент театризации присутствует, хотя и не занимает главенствующее место. Проблемой театризации в педагогике, использования различных игр в процессе обучения занималась Н. Г. Ксенофонтова. Она немало способствовала внедрению в педагогическую практику ситуационно-ролевых игр и иных компонентов системы К. С. Станиславского [9].

Проблему внедрения системы К. С. Станиславского в педагогический процесс рассматривает А. Б. Вэскер, которая считает данную систему ведущей по эффективности педагогической театризации. Рассматривая педагогические возможности данной системы, А. Б. Вэскер утверждает, что именно эмоциональная эффективность делает систему К. С. Станиславского фактором оптимизации педагогического взаимодействия. В частности, она отмечает: «...проблема эмоциональной насыщенности учебного процесса, обусловленная эмоционально-творческими способностями преподавателя, а также связанная с этим проблема трансформации ситуативного переживания положительных эмоций, вызванных у учащихся, в устойчивое положительное отношение к процессу обучения чрезвычайно важны и принадлежат к числу малоизученных в педагогике школы. Эмоциональный фактор – одно из необходимых слагаемых эффективности педагогической деятельности. Естественно, что речь идёт о положительных эмоциях, которые, будучи самоценностью, выполняют в учебно-воспитательном процессе побуждающую функцию..» [1].

Особое значение театризации и игровым методам в педагогике придает Н. Г. Куприна. В своей концепции эколого-эстетического подхода в педагогике она рассматривает театрально-игровые компетенции как ведущие в профессиональной подготовке учителя-воспитателя, ориентированного на работу с детьми младшего возраста, и доказывает, что современная педагогика далеко еще не выработала эффективных способов формирования этих важнейших педагогических свойств. По

мнению Н. Г. Куприной «...включение детей в художественную деятельность как в действительно игровой и творческий процесс, направленный на решение воспитательных задач по гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром, еще не осмыслено и не раскрыто...» [10]. В целом многочисленные исследования по данной проблеме объединяет единство подходов к применению театрально-игровой деятельности в профессиональном педагогическом образовании.

Свидетельством тесного взаимодействия педагогики и театрального искусства в последние десятилетия становится разработка новых междисциплинарных направлений на стыке театральной и общей педагогики: «школьная театральная педагогика», «актёрско-режиссёрская педагогика», проникновение таких театральных терминов в понятийный аппарат педагогической науки, как «режиссура урока», «артистизм учителя», «урок-спектакль», «педагогическая импровизация», «драматургия педагогического действия» и др.

Однако, несмотря на внимание к области применения театральных форм и методов в отечественном педагогическом образовании, в целом их проблематика сужается: чаще они применяются по соотношению к деятельности учителя в какой-то конкретной области знания или для развития отдельных умений или качеств личности (например, толерантности). Тем не менее, не только российский, но и зарубежный опыт убедительно свидетельствует об очевидной эффективности профессионально-педагогической подготовки, которая предполагает обязательное овладение методами театральной педагогики. Так, в англоязычных странах, в Германии в число базисных умений педагога входит умение «играть». В Германии, в частности, повышение квалификации учителя независимо от предметной области включает обязательное освоение методов «драма-педагогики». Кроме того, во многих европейских странах театральные методы активно применяются в повышении квалификации учителей разных областей знания, активно внедряются в систему непрерывного образования, широко применяются в школьном образовании для решения проблем интеркультурного воспитания и социализации.

Сегодня, в период подготовки новых стандартов профессионального педагогического образования, отечественная теория и практика профессионально-педагогической подготовки нуждаются в серьезном осмыслении необходимости внедрения элементов театральной педагогики в содержание педагогического образования как его необходимого системообразующего компонента, тем более что это подтверждается и опытом прошлого, и современной практикой.

Литература

1. Вэскер А. Б. Театральная педагогика для учителя и классного руководителя. Учебное пособие. Москва: МПУ, 2000.
2. Демков М.И. Учебник педагогики. Часть 1. введение в педагогику. Физическое воспитание. Основы психологии и логики. М.: Наследие братьев Салаевых, 1916.
3. Демянко Н. Н. Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя. 20-е годы // Проблемы освоения театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего учителя. Полтава, 1991. С. 41–43.
4. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. Пособие для учителя. М, 1998.
5. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
6. Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М., 1993.
7. К новой школе. Доклады, статьи, тезисы и схемы, проработанные на уездных учительских курсах при Карсунском педтехникуме Карсун: Карсунский УОНО и УПРОС, 1924.
8. Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
9. Ксенофонтова К. Г. Элементы театральной педагогики в обучении студентов. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Л., 1979.
10. Куприна Н. Г. Полихудожественная игра в музыкальном развитии ребенка // Начальная школа плюс до и после. 2003. – № 10. С. 46– 53.
11. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1983–1985.
12. Педагогическое образование. Учебные планы высших педагогических учебных заведений. М.: ЛАВПРОФОБР, 1927.
13. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. Полтава, 1991.
14. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / Под ред. В. А. Сластенина М., 2004.
15. Узнадзе Д. И. Психологические исследования. М., 1966.
16. Черепанов С. А. С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях. М., 1928.