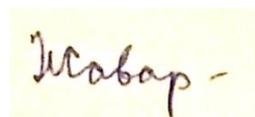


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тульский государственный педагогический университет  
им. Л.Н. Толстого»

*На правах рукописи*



Жаворонкова Вера Николаевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ВЫДАЮЩИХСЯ  
РОССИЙСКИХ ТЕАТРАЛЬНЫХ РЕЖИССЕРОВ  
КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель  
Ромашина Екатерина Юрьевна  
доктор педагогических наук, профессор

Тула – 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Условия и факторы появления и расширения педагогических функций в профессиональной деятельности театрального режиссера XIX - первой трети XX в.....	17
1.1. Педагогическое наследие выдающихся российских режиссеров XIX - первой трети XX в.: категориальное поле исследования.....	17
1.2. Социокультурные условия становления и развития педагогической составляющей деятельности театральных режиссеров XIX - первой трети XX в.....	27
1.3. Становление «режиссерского театра» как фактор появления и расширения педагогических функций в деятельности режиссера.....	38
Глава 2. Основные компоненты педагогического наследия выдающихся российских режиссеров: общее и особенное.....	47
2.1. Система К. С. Станиславского: цель, принципы, содержание и методы профессиональной подготовки актера.....	47
2.2. Биомеханика Вс. Э. Мейерхольда: подготовка актера «условного театра».....	69
2.3. Подготовка актера: метод М. А. Чехова.....	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	105
БИБЛИОГРАФИЯ.....	112
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	132

## ВВЕДЕНИЕ

### *Актуальность исследования*

Современное состояние просвещения характеризуется повышенным вниманием к личности человека, созданием условий для проявления и развития его способностей и задатков. Речь идет о формировании человека, способного существовать в поликультурном обществе, свободно и ответственно избирать свое место в противоречивом, конфликтном, динамично меняющемся мире. В качестве цели воспитания обосновывается образ человека культуры как гуманной, духовной и творческой личности. «Человек культуры» способен к творческому самоопределению, обладает нравственным самосознанием и духовностью, что проявляется в осуществлении культурной идентификации, интернационализации ценностей, самодетерминации, умении усваивать и преобразовывать алгоритмы поведения, стремлении к созиданию, созданию нового продукта деятельности.

Подготовка такой личности – человека культуры – требует особых подходов, форм и методов образования, а также нового мышления и творчества в педагогической сфере. В «новой школе», где целью становится передача культурного опыта поколений, опыта жизни в культуре, общения с людьми, понимания языков культуры – вербального, научного, художественного, особая роль в образовательном процессе отводится искусству, в том числе театральному.

Театр раскрывает философские представления о мире в конкретных чувственных формах, позволяет войти в пространство возможного и невозможного посредством игры. При формировании человека культуры театральная сфера сосредотачивает свое внимание на развитии общей эрудиции, личностном росте, развитии социальных навыков, а также творческом обогащении. В данном аспекте заслуживает внимания изучение трудов выдающихся российских театральных режиссеров, которые заложили особое понимание процессов становления и развития личности, обосновали и

систематизировали основные компоненты театральной педагогики – и как специальной профессиональной подготовки актера, и как особого подхода к развитию творческого начала в человеке.

В своих трудах К.С. Станиславский, В.И. Немирович-Данченко, В.Э. Мейерхольд, М.А. Чехов, Л.А. Сулержицкий, Е.Б. Вахтангов и др. не только разработали теорию театра и режиссерской деятельности, но и поставили вопрос о педагогическом, воспитывающем значении театрального искусства, о формировании актера как профессионала и как человека культуры.

Педагогическое наследие выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в. важно и востребовано в контексте формирования профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов в сфере культуры. Режиссеры, руководители театральных, музыкальных, хореографических коллективов должны обладать педагогическими знаниями, апробированными практическими умениями и профессионально значимыми личностными качествами, которые опираются на систематизированный и теоретически осмысленный педагогический опыт. Однако традиционное содержание разделов педагогических дисциплин в вузах и колледжах культуры (дидактика, теория воспитания, педагогические технологии и т.п.) не дает прочной и очевидной связи между творческой составляющей профессии и науками об образовании. Имеющаяся дистанция приводит к тому, что студенты, будущие специалисты в области культуры, воспринимают педагогическое знание как рутинную и ненужную учебную деятельность, не умея соотнести собственное профессиональное направление подготовки и педагогику.

Изучение студентами педагогического наследия выдающихся российских режиссеров – средство, которое способно решить данную проблему. В этом случае педагогическое знание приобретает концептуальный и целенаправленный характер, стимулирует познавательный интерес и обогащает профессиональную подготовку будущих деятелей культуры, развивает профессиональный интерес к учебной и исследовательской работе в рамках педагогических дисциплин.

***Степень разработанности темы***

Творческое наследие выдающихся российских режиссеров достаточно хорошо изучено в историческом, культурологическом, искусствоведческом аспектах, и лишь фрагментарно – в педагогическом.

История русской культуры как особого «поля», обусловившего зарождение, становление, развитие режиссерского театра, исследована в трудах Л. М. Кошмана, Ю. М. Лотмана, Н. И. Яковкиной, М. Г. Неклюдовой, И. А. Биккуловой и др.<sup>1</sup>; русское искусство как феномен «художественной жизни» с учетом закономерностей развития, художественных и социологических аспектов творческой деятельности представлено в трудах Г. Ю. Стернина; влияние исторического и культурного факторов на театральную сферу рассмотрено Л. И. Тихвинской и др.

Фундаментальные исследования в области театра, детского театрального творчества и театральной педагогики были осуществлены в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования (Е. Ф. Командышко, Л. М. Некрасова, Л. Г. Савенкова, О. В. Стукалова, Е. М. Торшилова и др.)<sup>2</sup>. В том числе был издан сборник трудов «Театр и образование», в котором серьезное внимание уделено проблеме применения методов театрального творчества при изучении гуманитарных дисциплин<sup>3</sup>.

Исследование театральной педагогики, ее направлений, целей и задач, а также вопросы подготовки актера были осуществлены в трудах: В.П. Демина (развитие художественного образования в России), Д.А. Борзенко (влияние просветительско-педагогической деятельности субъектов театральной культуры на современное образование), Е.Р. Ганелина (проблемы театральной педагогики

<sup>1</sup> Очерки русской культуры XIX века. Т. 4. Общественная мысль. М., 2003; Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII - начало XIX века). СПб., 2003; Яковкина Н. И. История русской культуры: XIX век. СПб., 2002; Неклюдова М.Г. Традиции и новаторство в русском искусстве конца XIX - начала XX вв. М., 1991; Биккулова И.А. Феномен русской культуры Серебряного века. М., 2010.

<sup>2</sup> Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования// Электронная библиотека для аспирантов и соискателей. URL: <http://www.art-education.ru/elektronnaya-biblioteka>

<sup>3</sup> Театр и образование: Сборник научных трудов. М., 1992.

и связь с любительским театром), А.В. Гребенкина (осмысление вопросов театрального творчества и различных аспектов профессиональной деятельности актера), А.Г. Кругловой (проблемы профильного обучения специалиста в области театрального искусства), И.Д. Левиной, Э.И. Медведь, А.Б. Никитиной (прикладное значение театральной педагогики в современном образовании), Н.А. Опариной (исторические аспекты становления театральной педагогики и ее воспитательные функции сегодня), Филатовой Н.А. (опыт театральной педагогики Е.Б. Вахтангова) и др. Особо стоит отметить работы П.М. Ершова, внесшего значительный вклад в исследования в области театрального искусства и подготовки актера, исследовавшего различные аспекты деятельности режиссера и уделившего серьезное внимание анализу наследия выдающихся театральных режиссеров. В своих трудах П.М. Ершов выделил психологическую составляющую театрального творчества, внес значительный вклад в осмысление и развитие идей К.С. Станиславского<sup>1</sup>. А.П. Ершова продолжила его исследования, изучая различные аспекты становления театральной педагогики, а также применение ее подходов в процессе общего и профессионального образования.

Большой вклад в изучение наследия выдающихся режиссеров, его описание и осмысление был сделан М. О. Кнебель, которая в своих трудах описала историю театра, исследовала творческие и педагогические аспекты режиссерской деятельности – прежде всего, К. С. Станиславского<sup>2</sup>. Отметим также работу актера и преподавателя театрального училища А. Г. Бурова, пытавшегося выделить педагогические аспекты деятельности театрального режиссера<sup>3</sup>.

Таким образом, к настоящему времени исследователями были проанализированы отдельные этапы и аспекты становления театральной педагогики, определена роль в этом процессе выдающихся российских режиссеров, однако в контексте историко-педагогического знания эта проблема

<sup>1</sup> Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. М., 2010.

<sup>2</sup> Кнебель М.О. Поэзия педагогики / Вступит.ст.Г. А. Товстоногова. Ред. Н. А. Крымова. М., 1976; Кнебель М. О. О действенном анализе пьесы и роли. М., 1982.

<sup>3</sup> Буров А.Г. Режиссура и педагогика. М., 1987.

практически не рассматривалась. Подходы, предложенные в рамках искусствознания, культурологии, истории не ставили и не решали задач исследования трудов и деятельности выдающихся российских режиссеров в их педагогическом значении. Собственно педагогическое наследие целенаправленно и комплексно не изучалось. Вместе с тем, сформировавшееся на сломе эпох, оно (наследие) может быть востребовано современными практиками образования, в силу своей «созвучности» вызовам сегодняшнего времени – необходимости формирования личности, способной жить и творить в изменяющемся мире, в ситуации неопределенности и выбора; что в свою очередь очерчивает широкое и разнообразное поле деятельности для режиссера и театрального педагога.

Таким образом, актуальность нашего исследования определена **противоречием** между необходимостью осмысления и использования в современном образовательном процессе, нацеленном на воспитание человека культуры, педагогического наследия выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в. и недостаточной его изученностью историко-педагогической наукой.

Данное противоречие породило **проблему** исследования: каковы условия и факторы формирования педагогических взглядов российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в., в чем заключаются основные положения и характеристики их педагогического наследия, какова его ценность для теории и практики современного образования.

**Объект** нашего исследования – теоретические труды и педагогическая деятельность выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в.

**Предмет** исследования – цели, задачи, принципы, содержание, методы, формы подготовки актера как компоненты педагогического наследия выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в.

**Цель** исследования: выявить основные компоненты, положения, характеристики педагогического наследия выдающихся российских режиссеров

конца XIX – первой трети XX в., определить условия и факторы формирования, осуществить его реконструкцию и экспликацию.

Для достижения поставленной цели необходимо было разрешить следующие **исследовательские задачи:**

1. В контексте междисциплинарного подхода уточнить терминологическое поле исследования и определить сущностные характеристики понятия «педагогическое наследие режиссера».

2. Выявить и описать условия, оказавшие влияние на формирование педагогических взглядов выдающихся российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в.

3. Охарактеризовать становление и развитие режиссерского театра как фактора, значимого для появления и расширения педагогических функций в профессиональной деятельности режиссера.

4. Провести анализ теоретических трудов и педагогической деятельности выдающихся российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в., выявить и охарактеризовать предложенные ими цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы образования актера как компоненты их педагогического наследия.

5. Эксплицировать основные компоненты педагогического наследия выдающихся российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в., актуализировать их значение для педагогической науки и современной образовательной практики.

**Методологическую основу** исследования составили исследовательские подходы:

– междисциплинарный, позволивший использовать достижения различных наук в процессе анализа и понимания педагогического наследия выдающихся российских театральных режиссеров (философские взгляды на природу творчества; идеи психофизики и психологии творчества; искусствознание; история театра и театральной педагогики и др.);

– культурологический, рассматривающий процесс становления и развития педагогической составляющей деятельности театральных режиссеров в общем контексте теории и истории культуры; позволяющий актуализировать педагогическую составляющую социокультурных процессов;

– антропологический, помещающий в центр внимания проблему целостного развития человеческой личности;

– системный, позволяющий исследовать педагогическое наследие российских театральных режиссеров как целостное явление.

**Теоретическими основаниями** исследования выступили:

концепции, раскрывающие культурно-историческую обусловленность развития педагогических идей и их влияние на развитие общества: В. Г. Безрогов, Л. Н. Беленчук, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Ю. В. Василькова, Г. Б. Корнетов, А. А. Корольков, А. В. Овчинников и др.;

теория культурно-образовательной среды как важнейшего фактора педагогического процесса: Е. П. Белозерцев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов и др.;

труды по истории российского театра и режиссуры: С. В. Владимиров, Б. Е. Захава, Т. С. Джурова, В. М. Миронова, Т. М. Родина и др.

работы по истории театральной педагогики и профессионального театрального образования: В.Н. Всеволодский-Гернгросс, С.С. Данилов, В.А. Ильёв, С.В. Корнилова, Г.В. Кристи, И.Д.Левина, Н.А. Опарина, А.Б. Никитина и др.

Для достижения цели и выполнения поставленных задач работы нами применялись **методы** историко-педагогического **исследования**: сравнение, сопоставление, систематизация, синтез, обобщение; структурно-функциональный, сравнительно-исторический, дискурсивный и генетический виды анализа; ретроспективный метод; экспликация; историко-типологический метод.

**Источниковую базу исследования** составили театральные и театрально-педагогические сочинения выдающихся режиссеров (К.С. Станиславского, В. И.

Немировича-Данченко, В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова и др.), мемуарная и эпистолярная литература, публицистические статьи, личные письма и публичная переписка в журналах. Отметим, что своеобразие педагогического наследия выдающихся российских режиссеров обусловило необходимость изучения не только их педагогических работ, но и трудов культурологической и философской направленности, а также публицистики, переписки, фактов их биографий, отношений с окружающими. Педагогическая составляющая была крайне важна в трудах театральных режиссеров, но ввиду специфики их профессиональной деятельности, зарождения и формирования системы профессиональной подготовки актера, отсутствия сложившейся терминологии образовательные материалы во многом формировались в устных дискуссиях, записывались самими режиссерами, их последователями и учениками гораздо позднее. Следствием этих обстоятельств является то, что педагогическое наследие выдающихся российских режиссеров потребовалось вычленять из контекста, реконструировать и «переводить» на язык педагогики.

**Хронологические рамки исследования.** Нижней границей исследования нами определен 1897 год – встреча в Москве К. С. Станиславского и В. И. Немировича-Данченко, в ходе которой были обсуждены основные идеи реформирования русского театра и которую принято считать отправной точкой создания МХТ. Верхняя граница – 1938 год: закрытие театра Вс. Мейерхольда приказом Комитета по делам искусств при Совнаркоме СССР и смерть К.С. Станиславского. Для определения условий, факторов, истоков формирования педагогических взглядов выдающихся российских театральных режиссеров использованы материалы, датируемые 1826 (письмо Е.С. Семеновой о новой роли режиссера) – 1897 гг.

Исследование проводилось нами в несколько этапов. **На первом этапе** (2014-2015 годы) исследовалась проблема, степень её актуальности и изученности в современной педагогической науке. **На втором этапе** (2015-2016 годы) намечалась программа исследования, накапливался методологический и фактологический материал. **На третьем этапе** (2016-2017 годы)

систематизировались полученные данные, уточнялись основные положения исследования, проводилось текстовое оформление результатов исследования, и публиковались его основные положения.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что на основе анализа и обобщения различных источников:

1. Педагогическое наследие выдающихся российских театральных режиссеров рассмотрено в общем контексте развития российской культуры конца XIX – первой трети XX в., в архитектонике основных научных, образовательных, социокультурных процессов (развитие изобразительных искусств, музыки, литературы; формирование представлений о новой роли искусства в социальном пространстве; появление новых философских концепций природы творчества; становление основ экспериментальной психологии и психофизики и др.).

2. Проанализирован генезис педагогических взглядов театральных режиссеров под влиянием развития режиссерского театра, становления авторских школ образования и воспитания актера, приобретения театром статуса средства духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания личности.

3. Эксплицированы основные компоненты педагогического наследия выдающихся театральных режиссеров, выявлены и описаны предложенные ими цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы подготовки актера.

4. Контекстуально выделены *общие* положения педагогического наследия российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в. и *особенности* педагогического наследия К.С. Станиславского, Вс.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова.

5. Значение педагогического наследия выдающихся российских театральных режиссеров актуализировано для педагогической науки и современной образовательной практики, в том числе для подготовки студентов – будущих педагогов и деятелей культуры.

**Теоретическая значимость** выполненного исследования состоит в актуализации представлений о педагогическом наследии выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в. Раскрыты теоретические аспекты генезиса их педагогических взглядов на процесс профессиональной подготовки актера. Предложенные ими цели, задачи, принципы, содержание, методы и формы обучения и воспитания эксплицированы как компоненты педагогического наследия, важного и значимого для развития педагогической науки и образовательной практики. Заявленные в исследовании концептуально-теоретические основы педагогического наследия выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в. дополняют и углубляют знания по истории педагогики, подчёркивают роль и место театральной педагогики как особого раздела педагогической мысли России.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут найти широкое применение в сфере образования. Наследие выдающихся российских режиссеров является основополагающим для выстраивания процесса профессиональной подготовки в образовательных учреждениях сферы культуры, в том числе для воспитательной работы в них. Предложенные в исследовании материалы конкретизируют и систематизируют фактологические сведения, которые могут найти применение при разработке предметных и интегрированных дисциплин педагогического профиля в учреждениях среднего профессионального и высшего образования.

**На защиту выносятся следующие основные положения.**

1. Педагогические взгляды выдающихся российских театральных режиссеров формировались в широком контексте историко-культурных условий, наиболее существенными из которых были: кардинальные перемены в области изобразительного искусства, музыки, литературы; формирование новой эстетики, представлений о роли искусства в архитектонике социальных процессов; изменение восприятия театрального искусства, приобретение им статуса элемента и средства духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания; философские воззрения на природу творчества (В.С. Соловьев, Н.А.

Бердяев, П.А. Флоренский и др.); становление основ психофизики (Г. фон Гельмгольц, Г. Фехнер, Э. Вебер) и психологии творчества (В.Я. Курбатов, Б.А. Лезин, Д.Н. Овсяннико-Куликовский), изучение механизмов психических процессов (И. М. Сеченов).

2. Зарождение, становление, развитие такого явления как «режиссерский театр», появление в связи с этим авторских школ образования актера, открытие специальных учебных заведений (студий, училищ) явилось значимым фактором появления и расширения педагогических функций в профессиональной деятельности режиссера.

3. Анализ теоретических трудов и деятельности К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова, Л.А. Сулержицкого, Е.Б. Вахтангова и др. дал возможность вычленить и охарактеризовать предложенные ими цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы образования актера. Экспликация данных компонентов позволила говорить о «педагогическом наследии» выдающихся российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в., которое *контекстуально* обладает рядом общих положений: обучение и воспитание актера определено как отдельная и необходимая (по сути педагогическая) задача деятельности режиссера; эта задача дифференцирована в зависимости от авторской концепции театра и принципов репетиционно-педагогического процесса; в образовании актера выделена теоретическая составляющая (знание философии, психологии, литературы и проч.); разработаны особые технологии (методы, приемы, средства) физического, психического, интеллектуального совершенствования и самосовершенствования актера.

4. Вместе с тем, педагогические взгляды и деятельность каждого из режиссеров обладали рядом характерных особенностей. В рамках работы наиболее подробно проанализировано педагогическое наследие К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова – имеющее существенные отличительные черты и признаки, важные с точки зрения осмысления и реализации педагогической функции деятельности театрального режиссера.

**К.С. Станиславский** заложил основы процесса профессиональной подготовки актера, его учение (самоназвание - «система») включало в себя основные характеристики и компоненты *педагогического процесса*: цели и содержание образования, принципы его организации, методы профессионального обучения и воспитания. Для нового «психологического театра» Станиславского требовался актер, «проживающий» свою роль, и, следовательно: обладающий высоким уровнем знаний литературы, философии, психологии, владеющий двигательными техниками, соблюдающий этические нормы и правила в своем социальном служении и во взаимодействии с партнерами. Реализация данных требований определила принципы построения репетиционного и педагогического процессов: «правда переживаний»; «продумывание предлагаемых обстоятельств»; «рождение текста здесь и сейчас»; «работа актера над своими собственными качествами»; «взаимодействие с партнерами»; «сверхзадача». Искусство актерской игры, его сущность и структурные компоненты были названы Станиславским «*технологией*», для овладения которой им был предложен ряд методов обучения актера творческой деятельности, прежде всего метод «памяти физических действий». Выдвинутые положения были апробированы, развиты и скорректированы в деятельности театральных студий МХТ (руководители: Л.А. Сулержицкий, Е. Б. Вахтангов, В. Мchedлов и др.) – экспериментальных площадках не только театральных, но и педагогических.

**Вс. Э. Мейерхольд** на основе концепции «условного театра» выдвинул иные, отличные от имевшихся школ, требования к воспитанию актера, сформулировал особую *цель* его профессиональной подготовки: овладение *физиологическими основами движения* на базе высокого уровня знания естественных наук. В этой связи был предложен ряд принципов, регулирующих творческую деятельность режиссера и организацию им творческого и педагогического процесса: «условная природа театра» и карнавализация театрального действия; злободневность и активизация зрительского зала; «депсихологизация» актерской игры; опора на физиологическую природу движения; конструктивизм и импровизационность. Мейерхольдом определен перечень *знаний и умений*, необходимых актеру: знание

особенностей «условного театра» как действия социальных ролей и масок; умение добывать необходимые для игры сведения с учетом современного социокультурного, информационного и технического развития; понимание физиологического механизма рождения эмоции из движения и умение реализовать этот механизм; способность структурировать и алгоритмизировать игру с выделением специальной задачи каждого этапа (намерение – осуществление – реакция). Главным компонентом в концепции Мейерхольда являлась «биомеханика» – технология, позволяющая формировать «нового актера» посредством комплекса специальных физических упражнений (тренировочных биомеханических этюдов).

Важнейшей особенностью подготовки актера, предложенной **М.А. Чеховым**, являлась ее опора на антропософские идеи Рудольфа Штайнера, которые внесли научную методологию в изучение театрального искусства, позволили научно обосновать явления, факты, процессы педагогики театра, сформулировать методы саморазвития и духовного самопознания актера и режиссера. Сформулирована «концепция имитации» (образ как динамичный материал повседневной работы актера и режиссера), основанная на следующих принципах организации репетиционно-педагогического процесса: развитие воображения и внимания актера; создание атмосферы, как средства особой связи между актером и зрителем; предварительная заданность «эмоциональной окраски» сцены; опора на «психологический жест»; импровизация. Для формирования «актерской психотехники» Чеховым разработан комплекс упражнений, центральным компонентом которого являлся этюдный метод.

5. Экспликация основных компонентов педагогических взглядов и деятельности выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в. позволяет говорить об их «педагогическом наследии», которое контекстуально обладает рядом общих положений: специальная профессиональная подготовка актера определена как отдельная и необходимая – по сути педагогическая – задача деятельности режиссера; дифференциация этой подготовки в зависимости от авторской концепции театра и формулирование принципов репетиционно-

педагогического процесса; выделение в подготовке актера теоретической составляющей (знания философии, психологии, литературы и проч.); разработка особых технологий (методов, приемов, средств) физического, психического, интеллектуального совершенствования и самосовершенствования актера.

б. В рамках данной работы «педагогическое наследие» мы определили как исторически сложившуюся и культурно обусловленную целостность педагогических аспектов теоретических трудов и деятельности российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в. Это наследие актуально и значимо для педагогической науки и современной образовательной практики, в частности для подготовки студентов колледжа культуры – через включение основных положений в учебные программы курсов «Основы педагогики», выполнение студентами исследовательских проектов и курсовых работ, комплекса заданий для семинарских занятий и самостоятельной работы и пр.

**Апробация материалов** исследования была проведена посредством публикации основных положений в сборниках научных трудов Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Московского педагогического государственного университета, а также в ходе выступлений на международных, всероссийских и региональных конференциях («Исследовательский потенциал молодых учёных: взгляд в будущее», Тула, 2015, 2017; «Воспитание и обучение: теория, методика и практика», Чебоксары, 2015; «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: XXXI сессия научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки, Тверь, 2016; «Научно-методическое сопровождение образовательных программ в области искусства», Белгород, 2016; «Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста», Тамбов, 2016).

Цели, задачи и методология диссертационного исследования определили **структуру** нашей работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и источников, необходимых приложений.

# **Глава 1. Условия и факторы появления и расширения педагогических функций в профессиональной деятельности театрального режиссера XIX - первой трети XX в.**

## **1.1. Педагогическое наследие выдающихся российских режиссеров XIX - первой трети XX в.: категориальное поле исследования**

На современном этапе развития науки – в том числе педагогической – одной из проблем является идентификация и дифференциация типов знания. В общем научном пространстве антропологических дисциплин сопряжение различного рода культурных полей порождает задачу и необходимость корректного «перевода» и трансляции при описании и объяснении разнообразных явлений и процессов. В данном контексте понятие «перевод» не ограничено переложением текстов с одного языка на другой, но используется для обозначения сопоставления и анализа динамичных и многофакторных кросс-культурных «жизненных миров»<sup>1</sup>.

«Перевод» включает в язык гуманитарных исследований такие понятия, как «репрезентация и трансформация», «чуждость и несхожесть», «перемещение», «рецепция» и т.д. Возникает новая система координат, определяющая появление «новой оптики», которая обладает определенным междисциплинарным потенциалом, осуществляет перенос «чужих» образов мышления, картин мира и дифференцированных практик из категориального поля одной научной дисциплины – в другую<sup>2</sup>.

Перевод расширяет предмет анализа, проливает свет на характер самих антропологических объектов, их нехолистическую структуру и пр. В этом смысле предмет изучения научной дисциплины не является данностью, он формируется в

---

<sup>1</sup> Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. М., 2017. с. 283.

<sup>2</sup> Там же. С.284.

том числе в процессе перевода, за счет наложения и переноса сложных явлений, возникающих в каждом отдельном случае культурного сопряжения.

Наше исследование выполнено на стыке таких научных дисциплин, как: общая педагогика, история педагогики и образования, искусствоведение, культурология. А потому проблема переноса и «перевода» ключевых понятий и категорий стоит в нем достаточно остро, представляя собой отдельную задачу.

Подчеркнем, что категория перевода имеет большой методологический потенциал, который связан с пересечением различных дисциплин и выражается в процедурах «превращения» общих понятий в оперативные. Стоит отметить, что Дж. Клиффорд утверждал, что переводимые понятия не так просто сравнить, выявлять в них частное, общее и особенное<sup>1</sup>. Изучение категориального поля понятий позволяет выявить не только их признаки и существенные характеристики, но и особенности функционирования в рамках конкретного исследования.

Для проблемы нашей работы важно, что ввиду специфики деятельности театральных режиссеров, их идеи о системе профессиональной подготовки актера во многом формировались в устных дискуссиях, переписке, фрагментарных набросках самих режиссеров, их последователей и учеников. Следствием этих обстоятельств стало то, что педагогическое наследие выдающихся российских режиссеров требуется вычленять из контекста, переносить из пространства других дисциплин, реконструировать и «переводить» на язык педагогики. Кроме того, не будем забывать, что «перевод» категориального поля возможен лишь частично, поскольку лингвистические особенности понятий объясняются особенностями семантики, синтактики и прагматики устойчивых языковых выражений.

Одним из центральных понятий нашего исследования выступает понятие «режиссер». Слово «режиссер» произошло от лат. *«regere»*, что значит «править, направлять».

---

<sup>1</sup> Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. М. 2017. С. 305.

В. И. Даль, составляя «Толковый словарь живого великорусского языка» (1863 год), включил туда французское слово «режиссер»<sup>1</sup>. Известно, с какой осторожностью Даль относился к пришедшим извне, то есть заимствованным словам и выражениям, внося в словарь только те, которые уже прочно вошли в состав лексики современного русского языка.

Даль писал что слово «режиссер» пришло из французского языка, обозначает оно лицо, управляющее актерами, игрою, представлениями, назначающее, что давать или ставить, раздающее роли и пр.<sup>2</sup>.

Подобное определение вполне соответствовало духу того времени и четко определяло функциональные обязанности режиссера – «управлять актерами и назначать кого и что ставить».

В словаре Брокгауза и Эфрона было отмечено, что «режиссер» происходило от французского «régisseur», его трактовка гласила: это лицо, руководящее актерами, игрой, определяющее репертуар, распределяющее роли, ведающее декорациями, костюмами, словом и пр. Авторы словаря утверждали, что это «дело режиссерского искусства, которое должно выпукло выдвинуть идею пьесы, осветить ее главные моменты, умело скрыть недостатки и слабые стороны как самого произведения, так и исполнения». Также было указано, что все выдающиеся режиссеры как на Западе, так и в России имели актерское прошлое, например, Дюбуа-Давен (25 лет управлявший сценою Théâtre Français) или Кронек (режиссер Мейнингенской труппы); Яблочкин, Е. Воронов и т.д.<sup>3</sup>.

М.И. Михельсон определял понятие «режиссер» как «заправитель, распорядитель», которое содержало отсылки к режиссеру как лицу, управляющему актерами и назначающему каждому известную роль<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]/под ред. В. И. Даля 2008. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=36545> (дата обращения: 27.12.2015).

<sup>2</sup> Буров А. Г. Режиссура и педагогика. М., 1987. С. 16.

<sup>3</sup> Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона / ред. Андреевский И. Е., Арсеньев К. К., Петрушевский Ф. Ф. - Слб.: изд-во Семеновская типолитография (И. А. Ефрон), 1890—1907. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz\\_efron/86623](http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/86623)

<sup>4</sup> Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. Т. 1 - 2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат,

В «Полном словаре иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» (1907) М. Попов указывал, что режиссер – это лицо, под руководством которого готовятся к постановке на сцене театральные пьесы, которое следит за актерами во время спектакля и прочее<sup>1</sup>.

Можно отметить, что в XIX веке понятие «режиссер» предполагало достаточно широкий спектр деятельности: от чисто организаторской функции до «наставничества», проявлявшегося в творческой работе, работе с актерами и пр.

К началу XX века, по замечанию А.М. Смелянского, закрепилось представление о режиссере «как о художественном руководителе театра, где он не просто постановщик спектаклей, но и человек, формирующий труппу, подбирающий «под себя» сценографов и композиторов, работающих в театре на постоянной основе, и, не в последнюю очередь, определяющий репертуарную политику театра. Именно этот человек придает театру своеобразие, определяет его лицо: нет во главе коллектива крупного художника – нет и лица<sup>2</sup>.

Режиссер получил возможность преобразовывать театр, осуществлять творческий поиск, ставить новые цели и задачи, что оказало влияние на взаимодействие с театральной труппой. В новых условиях режиссер мог осуществлять отбор актеров, опираясь на перечень необходимых тому знаний, умений и навыков, а также осуществлял поиск педагогических методов и форм обучения актера.

Можно утверждать, что именно в начале XX века утвердилось отношение к режиссеру, как к лицу, определяющему художественное своеобразие театра. Становление режиссуры как особого института было связано с основанием МХТ, деятельностью К. С. Станиславского, Вл. И. Немировича-Данченко, появлением концепции «условного театра» Вс. Э. Мейерхольда, а в дальнейшем – работой

---

пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб., тип. Ак. наук. М. И. Михельсон. 1896—1912. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson\\_old/7929/Режиссер](https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_old/7929/Режиссер)

<sup>1</sup> Попов М. Словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. - М.: Типография Товарищества И.Д. Сытина, 1907. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/31201/РЕЖИССЕР](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/31201/РЕЖИССЕР)

<sup>2</sup> Смелянский А. М. Предлагаемые обстоятельства. Из жизни русского театра второй половины XX века. М., 1999. С.351.

следующего поколения режиссеров и театральных педагогов (Е. Б. Вахтангов, А. Н. Лаврентьев, Г. А. Товстоногов, М. А. Чехов и др.). Расширение функций происходило в практической деятельности режиссеров, что привело к увеличению требований к ним; можно упомянуть Н. П. Акимова, который брал на себя художественное оформление спектакля. По словам А. М. Смелянского, новая театральная эпоха выдвинула «личность режиссера как художника-творца, маркировавшего все компоненты зрелища»<sup>1</sup>.

Механизм управления режиссером театральной труппы и творческого процесса оставался индивидуальным и зависел от воззрений конкретного режиссера. Спектр функциональных обязанностей режиссера нашел свое отражение в трудах виднейших режиссеров и театральных педагогов того периода времени (К. С. Станиславский, Вс. Э. Мейерхольд, М. А. Чехов и др.); что выразилось в теоретическом описании, обосновании компонентов творческой деятельности и размышлении о новом театре и актере.

В начале XX века спектр функциональных обязанностей режиссера существенно расширился, это было обусловлено изменениями культурного поля, в том числе театральной сферы, а также новыми требованиями к самому режиссеру. Новый режиссер должен был осуществлять не только управленческие функции, но и ряд иных: контроль и постановка актерской игры, обучение актера; разработка механизмов движения на сцене для лучшего воплощения творческого замысла; корректировка сценария на любом этапе постановки (вырезание реплик или даже целых сцен, их изменение); создание декораций и определение внешнего вида актеров; постановка освещения, поскольку режиссер решал, куда и как использовать свет во время театрального действия; функция педагога и психолога, которая выражалась в создании положительной психологической атмосферы, мотивации, то есть режиссер выступал в качестве связующего звена между всеми участниками творческого процесса.

---

<sup>1</sup> Смелянский А. М. Наши собеседники: Русская классическая драматургия на сцене советского театра 70-х годов. М.: Искусство, 1981. С. 24.

Расширились направления режиссерской деятельности, обусловленные специфическими особенностями рабочих областей.

Такое положение дел было теоретически осмыслено и зафиксировано в процессе фундаментальных исследований в области театра, детского театрального творчества, театральной педагогики и театральной режиссуры, которые осуществлялись на протяжении XX века. Большой вклад в изучение основ художественного творчества, теоретических и исторических, а также педагогических основ деятельности режиссера театральной сферы внес Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования (Е.Ф. Командышко, Л.М. Некрасова, Л.Г. Савенкова, О.В. Стукалова, Е.М. Торшилова и др.)<sup>1</sup>. В результате осуществления научной деятельности институтом был издан ряд трудов, в том числе «Театр и образование», в котором серьезное внимание уделено современному пониманию функций профессии режиссера<sup>2</sup>.

Отметим авторов работ, посвященных исследованию педагогических аспектов театральной педагогики и педагогических воззрений и взглядов российских режиссеров: Игнатова Л.Б., Борзенко Д.А. (педагогические воззрения М. С. Щепкина); Антонова О. А. (школьная театральная педагогика, методы театрализации и социализации); Е.Р. Ганелин (проблемы театральной педагогики и связь с любительским театром), А.Г. Круглова (проблемы профильного обучения специалиста в области театрального искусства), А.В. Гребенкин (осмысление вопросов театрального творчества и различных аспектов профессиональной деятельности актера), В.П. Демин (развитие художественного образования в России), А.Б. Никитина (исторические аспекты становления театральной педагогики и ее прикладного применения в образовании) и др.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования [Электронный ресурс]// Основные направления деятельности URL: <http://www.art-education.ru/osnovnye-napravleniya>

<sup>2</sup> Театр и образование: Сборник научных трудов. М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1992.

<sup>3</sup> Игнатова И. Б., Борзенко Д. А. Педагогические воззрения М. С. Щепкина// Теория и практика общественного развития. 2011. №2. С.168-172; Антонова О. А. Игровое пространство образования: школьная театральная педагогика// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12;

Обратимся теперь к синтетическому понятию «педагогическое наследие».

В историко-педагогических исследованиях термины «педагогические идеи», «педагогические взгляды», «педагогические воззрения», «педагогическое наследие», «педагогическая система» достаточно часто фигурируют и зачастую используются как синонимы. Постараемся определить сущностные характеристики данных терминов, выделить в них общее и особенное, определить, какое из них наиболее корректно использовать в рамках настоящей работы.

Чтобы дать определение понятию «педагогические идеи», необходимо обратиться к философскому словарю, где «идея» (от греч. Idea – образ, представление) трактуется как многозначное понятие, использовавшееся в философии в существенно разных смыслах, форма «постижения в мысли явлений объективной реальности», включающая в себя «сознание цели и проекции дальнейшего познания и практического преобразования мира»<sup>1</sup>. Идея может рассматриваться как форма познания окружающего мира, содержать в качестве составного элемента метод познания действительности, носить системный характер, синтезировать хаотичное поле знаний и образовывать теорию, а также обладать потенциалом развития.

Идея устанавливает связь между педагогической целью и методом усвоения содержания, «деятельностно-процессуальным механизмом обретения опыта»; она задает «абрис проектируемого процесса» и представляет программу исследования<sup>2</sup>.

«Педагогическая идея» есть исторически и культурно обусловленная, находящаяся в постоянном развитии обобщенная система знаний и методов

---

Педагогика искусства. Сборник материалов I Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л.А. Сулержицкого/ Сост. Никитина А.Б., Климова Т.А. - Москва, издательство "МАКС Пресс", 2013; Дёмин, В.П. О перспективах развития художественного образования (доклад на заседании президиума РАО 27.01.2010г.)// Проблемы современного образования. 2010. №1. С.26-32.

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь. М.,1983. URL: <http://qoo.by/163p>

<sup>2</sup> Сериков В.В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании// Образование и наука. 2010. №10. С.30.

воспитания и обучения, задающая определённый вектор развитию педагогической теории и практики<sup>1</sup>. Можно утверждать, что словосочетание «педагогические идеи» используется, как системное понятие, способное развиваться и преобразовать окружающую действительность.

Понятия «педагогические взгляды» и «педагогические воззрения» не имеют четких границ при их трактовке, когда определение термину дается через определяемое слово, либо внешнее описательное объяснение, основанное на общих признаках. Между словами «взгляды» и «воззрения» тяжело провести разграничительную черту, часто они используются как синонимы. Целесообразно обратиться к толковому словарю для определения семантических особенностей у понятий «взгляд» и «воззрение». Слово «воззрение» в современном языке означает убеждение, взгляд, образ мыслей, точка зрения; а «взгляд» (в переносном значении) – мнение, суждение<sup>2</sup>.

В. В. Виноградов цитирует в своем словаре статью филолога Дм.Княжевича (1788—1844), одного из первых исследователей синонимов русского языка: «слово воззрение рассматривается как синоним слова взгляд, взор», но существуют и семантические различия между этими словами: «Взгляд происходит от глагола взглядывать, т.е. обращать глаза свои на окружающие предметы без мыслей, без намерения, без цели; взор от глагола взирать, то есть устремлять глаза свои именно на какой-нибудь предмет, который мы видеть желаем»<sup>3</sup>.

В 20-30-х годах XIX века понятие «воззрение» получило отвлеченно-переносное значение – «проникновение мыслью, интеллектуальное познание» (В. В. Виноградов), немаловажное влияние на формирование его лексического значения оказала философия. Знакомство отечественных интеллектуалов с трудами европейских, прежде всего, немецких ученых привело к заимствованию многих терминов и расширению значений уже имеющихся. В «Лексиконе»

---

<sup>1</sup> Иванов Е.В. О сущности педагогической идеи и специфике ее изучения в новгородских исторических источниках// Вестник НовГУ. 2014. №79. С.39.

<sup>2</sup> Виноградов В. В. История слов, 2010. URL: <http://qoo.by/15zi>

<sup>3</sup> Там же. URL: <http://qoo.by/15zi>

Аделунга (1798) немецкое *Anschauung* имеет значение «воззрение, взглядывание». В дальнейшем в лексическом значении понятия «воззрение» выкристаллизовалось значение внутреннего содержания, и философское содержание вытеснило первоначальное значение слова, придав ему отвлеченно-переносное значение. В изложении системы Шеллинга «О новейших системах метафизики в Германии» (из Ансильона) (Вестник Европы, 1823, июль–август) «воззрение» используется в контексте – интеллектуальное, умственное познание какого-либо явления.

В 1840-х гг. происходило дальнейшее изменение смысловой структуры слова, которое начало употребляться как в единственном, так и во множественном числе.

Слово «взгляд» понималось до 20-х годов XIX века как обозначение действия, но к 40-м годам сложилось его понимание, схожее со значением слова «воззрение».

В педагогике под «педагогическими взглядами» понимаются мнения, суждения по поводу педагогических явлений, не сложившиеся в самостоятельную и целостную концепцию; а понятие «педагогические воззрения» рассматривается фактически как синоним<sup>1</sup>. Между терминами «педагогические взгляды» и «педагогические воззрения» наблюдается разница в синтетическом значении: «взгляды» подразумевают описание какого-либо явления, его свойств и характеристик, а «воззрения» описывают какое-либо явление, исследуя составляющие компоненты его и сопутствующие явления.

Между понятиями «педагогические взгляды» и «педагогические воззрения» зафиксированы некоторые стилистические отличия. Словосочетание «педагогические взгляды», как правило, используется в прямом, «чистом» значении по отношению к педагогике, а «педагогические воззрения» часто с дополнением: «философско-педагогические», иногда «общественно-» или «политически-».

---

<sup>1</sup> Педагогические взгляды в психологии – педагогике. URL: <http://www.psypublic.ru/termins/141.htm>

Более широким является понятием «педагогическое наследие». Под «наследием» понимается воплощение общечеловеческих ценностей и особенностей каждой культуры, отражение нашей индивидуальности. **Данное слово было заимствовано** из старославянского, где было образовано от глагола «наслѣдити» – «наследовать». От того же корня *след*, *следить*. Буквально *наследовать* – «идти следом»<sup>1</sup>.

Если в контексте имеется в виду «социокультурное» и/или «культурное наследие», то в их значении идет речь о материальных и духовных культурных ценностях, созданных за существенный период времени и оказывающих влияние на конкретную историческую ситуацию. Отмечается роль общественных институтов, воплощающих социокультурное наследие в процессе социализации и образования личности. В языке понятие «наследие» имеет устойчивую взаимосвязь с сочетанием «социокультурная ситуация».

Если рассматривать данное слово в словосочетании «педагогическое наследие», то можно отметить, что, как правило, речь идет обо *всех* аспектах педагогического труда какой-либо личности и/или группы лиц в конкретную эпоху.

В Философском словаре «система» понимается, как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство<sup>2</sup>.

Для начавшегося со 2-й половины XIX века проникновения понятия «система» в различные области конкретно-научного знания важное значение имел уровень достижений и серьезные достижения различных наук, их оформление в качестве целостного научного знания. При определении понятия «система» необходимо учитывать теснейшую взаимосвязь с понятиями «структура», «связи», «элемент», «отношения», «единство» и т.п.

Педагогическая система – множество компонентов, взаимосвязанных структурно и функционально, и подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

---

<sup>1</sup> Крылов Г. А., Этимология слов. URL: <http://qoo.by/15zk>

<sup>2</sup> Философский словарь/ Под ред. И.Т. Фролова. М., 1981.

Отметим, что, несмотря на то, что К.С. Станиславский в качестве «самоназвания» своего учения использовал именно понятие «система», в конечном счете, его творение не отвечает современным представлениям об этом сложном, строгом и устойчивом научном термине.

В осуществляемом нами исследовании мы полагаем наиболее уместным использование понятия «педагогическое наследие» выдающихся режиссеров, поскольку анализируем целостное явление со всеми его характеристиками и составляющими элементами, вписанное в широкий историко-культурный контекст российской действительности рубежа XIX – XX вв.

В рамках нашей работы под «педагогическим наследием» мы будем понимать исторически сложившуюся и культурно обусловленную целостность педагогических аспектов теоретических трудов и деятельности российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX вв.

## **1.2. Социокультурные условия становления и развития педагогической составляющей деятельности театральных режиссеров XIX – первой трети XX в.**

Логика нашего исследования требует определения *условий* и *факторов* становления и формирования педагогической составляющей деятельности российских театральных режиссеров.

Чтобы дать определение понятию «*условия*», необходимо обратиться к философскому словарю, где «*условие*» – это «совокупность объектов, вещей, отношений и пр., необходимых для возникновения, существования или изменения объекта, который соотнесен бесчисленным количеством прямых и косвенных связей с другими объектами». Исторически условия воспринимались как «каузальное явление», которое рассматривалось в качестве «причинности»

существования того или иного объекта,<sup>1</sup> совокупность тех, независимых от причины явлений, которые превращают «концентрирующуюся причину в возможность порождения следствия в действительность»<sup>2</sup>.

Термин «*фактор*» лишь в середине XIX века вошел в общую лексическую систему русского языка, в том числе в сферу публицистики, и приобрел расширенное значение. «*Фактор*» (лат. Factor – делатель, творец чего-нибудь) – «движущая сила, причина какого-нибудь процесса, обуславливающая его или определяющая его характер»<sup>3</sup>.

Необходимо отметить, что в философских словарях встречается точка зрения, в рамках которой фактор понимается как воздействующее условие, т.е. условие в ситуации нестатического отношения с обусловленным, но в процессе воздействия на него<sup>4</sup>.

Т.о., под «*условиями*» мы будем понимать набор обстоятельств, которые самим фактом своего существования, опосредовано (косвенно) влияют на то или иное явление/ процесс; а под «*факторами*» – непосредственную причину, активно влияющую на что-либо, детерминирующую «творение» очевидным образом.

Выделим условия и факторы, обусловившие появление и дальнейшее развитие педагогической составляющей деятельности российских театральных режиссеров рубежа XIX – XX вв.

XIX век в истории России оказался знаменательной эпохой, преобразившей отечественную культуру. Политические настроения отражали рост либеральных тенденций в обществе. Отечественная война 1812 года ускорила складывание национального самосознания и, вместе с тем, сблизила Россию с Западом. Европейские философские, общественно-политические и художественные течения усваивались применительно к российской действительности.

<sup>1</sup> Философская Энциклопедия. В 5-х т. М., 1960-1970. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/7523/УСЛОВИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7523/УСЛОВИЯ)

<sup>2</sup> Условия/ Философский словарь URL: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_dict/](https://gufo.me/dict/philosophy_dict/)

<sup>3</sup> Толковый словарь Ушакова/ Д. Н. Ушаков. 1935-1940. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1074630>

<sup>4</sup> Философские категории: авторский словарь / В. Н. Сагатовский. – СПб., 2011. URL: <http://terme.ru/termin/faktor.html#item-36791>

В начале XIX века социально-политическая мысль России активно «перекладывала на русские нравы» просветительские идеи, гарантии прав личности, которые противостояли самодержавно-крепостнической России. Важное место стали занимать философские размышления и споры о выборе исторического пути и взаимоотношениях с Европой, в том числе с европейской культурой. Русский философ и публицист П.Я. Чаадаев опубликовал «Философические письма» (1828-1830гг.), в которых излагал свои размышления о соотношении веры и разума, материи и сознания, мировоззрения Запада и Востока.

Западники (Т. Н. Грановский, В. С. Соловьев, Б. Н. Чичелин и др.) полагали необходимым европейский путь развития, а Россию воспринимали частью европейского сообщества, мечтали о проведении реформ по либеральному образцу. Славянофилы (А. С. Хомяков, К. С. и И. С. Аксаковы, Ю. Ф. Самарин и др.) находились в сложных отношениях к западной культуре. Отталкиваясь от немецкой классической философии, а в частности Гегеля, славянофилы подчеркивали необходимость самобытного пути развития России и считали необходимым критичное отношение к западной культуре.

Поражение в Крымской войне и последовавшие за ним «великие реформы» Александра Побострили в России экономические, социальные, политические и национальные противоречий, на общественную арену выступили идеи народничества, а затем социал-демократии. Все это обусловило особое внимание культуры России XIX века к социальным вопросам и ее особенно острую публицистичность.

XIX век – «золотой» век Российской словесности, когда литература стала не просто самобытной, но и оказывала серьезное влияние на развитие мировой литературы. В начале века наблюдался отход от просветительской идеологии к преимущественному вниманию к человеку и его внутреннему миру. Это было связано с распространением эстетики романтизма, что предполагало создание идеального образа, сильной личности, которая пренебрегала требованиями общества. В 1830-50-е годы происходило становление реалистической

литературы, остро реагирующей на общественно-политическую ситуацию в стране. Ее «рождение» было обозначено и поименовано в творчестве В.Г. Белинского. Формировавшийся критический реализм отличался повышенным интересом к социальной проблематике. Особенно это было свойственно авторам «натуральной школы», одной из ярких черт которой было внимание к судьбе «маленького человека» (Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский и пр.), жизни крепостного (И.С. Тургенев и др.). В дальнейшем эти тенденции сохранялись, и в литературных тенденциях отразились социальные конфликты того времени.

В первой половине XIX века зарождается национальная музыкальная школа. В начале века господствовали романтические тенденции, проявившиеся в творчестве А. Н. Верстовского, который обращался преимущественно к историческим сюжетам. Основателем собственно русской музыкальной школы явился М. И. Глинка, создавший в отечественном музыкальном пространстве основные жанры: оперу, симфонию, романс и активно использовавший в них народные фольклорные мотивы. Переворот в музыке был ознаменован стремлением показывать жизнь, «как она есть», используя фольклор и исторический контекст.

Происходящие социокультурные изменения оказались «впитаны» театром, превращая его и в особый вид «синтетического искусства», и в некую «трибуну» публичного провозглашения новых социально ориентированных идей. Театр начал играть все более важную роль в жизни страны, остро реагируя на социальные и политические изменения в государственной и общественной жизни. Утвердилось осознанное отношение к театру как важнейшему элементу духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания населения.

Еще одним важным *условием* формирования в стране особой социокультурной ситуации выступило активное развитие в середине – второй половине XIX века естественных наук.

В мемуарах и трудах театральных режиссеров не сохранилось прямых упоминаний об использовании ими достижений естественных наук, но эту связь возможно проследить в «поле» их деятельности. Новые подходы к театру

потребовали научных данных о сущности, особенностях и механизме протекания психофизиологических и когнитивных процессов в организме человека.

В 1810-20-х гг. эксперименты Густава Фехнера и Эрнста Вебера заложили основы психофизики. Общую закономерность, выведенную из своих опытов, Фехнер сформулировал следующим образом: интенсивность ощущения пропорциональна логарифму стимула (раздражителя). Были разработаны специальный прибор – эстезиометр (Циркуль Вебера) и техника экспериментов для определения порогов ощущений с тем, чтобы можно было установить минимальное (едва заметное) различие между ними. Тем самым было определено наличие закономерных соотношений между силой воздействия внешних физических раздражителей и вызываемыми ими субъективными реакциями – ощущениями (кожными, зрительными, слуховыми и др.)<sup>1</sup>.

В 1840-е гг. Герман Гельмгольц измерил скорость распространения возбуждения в нервном волокне, что дало возможность начать изучение времени реакции. В своих работах он раскрыл причинную зависимость ощущений от воздействия внешних раздражителей на органы чувств, выдвинув «теорию иероглифов», согласно которой ощущения представляют собой «знаки» объективных свойств вещей.

На основе данных, полученных психофизикой, были разработаны приемы и методы физиологического эксперимента, в частности, получены результаты, свидетельствующие о том, что мозговая деятельность определяет функционирование психики. И.М. Сеченов первым выдвинул идею о рефлекторной основе психической деятельности и доказал, что «все акты сознательной и бессознательной жизни по способу происхождения суть рефлексы»<sup>2</sup>. Открытое им в 1863 году центральное (сеченовское) торможение, впервые продемонстрировало, что наряду с процессом возбуждения существует другой активный процесс – торможение, без которого немислима интегративная

---

<sup>1</sup> Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX в. М., 1996. С. 65.

<sup>2</sup> Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга//Физиология нервной системы, вып. 1. М., 1952. С. 209.

деятельность ЦНС. Психофизика описала механизмы взаимоотношений между психическим и физическим миром, соотношение между раздражителем и сенсорными ощущениями. Были собраны значительные базы эмпирических данных о психических процессах человека.

Еще одним новым направлением развития психологической научной мысли в середине XIX века стала психология творчества – изучение особенностей творческой личности, а также самой природы творчества. В работах В. Я. Курбатова, Б. А. Лезина, Д. Н. Овсяннико-Куликовского произошло разграничение творчества на художественное и научное. Исходя из принципа «экономии мышления» ими были разработаны теоретические основы психологии научного творчества, объясняющие сущность и особенности творческого процесса.

Данные, полученные в ходе развития физиологии, экспериментальной психологии, психологии творчества стали естественнонаучной основой для развития как теоретической мысли в трудах российских режиссеров, так и практики организации учебного процесса в театральной школе.

Комплексный подход к изучению природы актерского творчества предполагал в рамках профессиональной подготовки актера формирование у него способности к управлению психофизическим состоянием, вниманием, памятью и другими когнитивными процессами; а также обретение своего рода навыка овладения новыми состояниями сознания. «Мастеру» сцены было необходимо знать, как воспроизводить физические реакции организма на театральной сцене. Возникла необходимость в течение учебного процесса формировать у актера потребность в выразительном движении, для чего театральная практика обратилась к биомеханике (психофизическому тренингу), принципы которой вытекали из самой природы движения. Подобное обучение формировало у будущих актеров специфическое психофизическое самочувствие, которое как театральными деятелями обозначалось как «готовность к творчеству».

Процесс формирования представлений о творчестве, его физической и духовной природе в России был также связан с разработкой этой проблемы

философами – Н.А. Бердяевым, В.С. Соловьевым, П.А. Флоренским и др. Во второй половине XIX века зародилось уникальное по своей сущности явление – русская религиозная философия, являвшаяся синтезом науки, религии и философской мысли. Это философское течение оказало существенное влияние на развитие в нашей стране наук о человеке.

Крупнейшим представителем русской религиозной философии являлся В.С.Соловьёв (1853-1900). Он первый русский философ, создавший завершённую философскую систему и заложивший основы школы русской религиозной философской мысли. Отдельное и значительное место в его философии занимал вопрос «творчества» и «искусства».

Смысл искусства Соловьёв видел в воплощении «абсолютного идеала» и в «пресуществлении нашей действительности». Он критически относился к мысли о том, что художник должен творить одну видимость и миражи, считая, что каждый творец превносит в свое творение самого себя.

Соотношение художественного и религиозного требует простора для «действия человеческого элемента», – писал Соловьёв, – что в будущем должно привести к свободному синтезу религии и искусства. В искусстве Соловьёв выделял три направления: эпос, трагедию и комедию. Пытаясь ответить на вопрос о смысле существования, философ рассматривал три цели: красота, благо и истина, раскрывая их: «1) прямая объективация тех глубочайших внутренних определений и качеств живой идеи, которые не могут быть выражены природой; 2) одухотворение природной красоты и чрез это 3) увековечение ее индивидуальных явлений»<sup>1</sup>.

Эти цели связаны со сферами знания, творчества и практической деятельности. Соловьёв указывал на то, что красота, которую изображает искусство, имеет случайное, неопределенное содержание; когда истинная красота недостижима, находясь в «сверхприродном и сверхчеловеческом мире».

<sup>1</sup> Соловьёв В.С. Общий смысл искусства URL: [http://www.vehi.net/soloviev/smysl\\_isk.html#\\_ftnref2](http://www.vehi.net/soloviev/smysl_isk.html#_ftnref2)

В дальнейшем вопросы творчества и искусства поднимались другими русскими философами. В частности получили свое развитие идеи свободного духа, сопоставление и противопоставление гениальности и святости, изучение творчества как теургии, а также гармонии истинно художественного. Серьезный вклад в изучении данных вопросов внес Н. А. Бердяев.

Н. А. Бердяев написал более 450 работ, в которых нашли свое отражение четыре основные идеи: свобода, творчество, личность и смысл истории.

Бердяев считал, что философия не может являться наукой, поскольку она и породила науку как «самостоятельную область культуры», а «научность» философии будет лишь способствовать утрате «творческого духа». Через его труды проходит идея антропоцентричности: «человек – малая вселенная, микрокосм – вот основная истина познания человека и основная истина, предполагаемая самой возможностью познания»<sup>1</sup>.

Бердяев противопоставлял два мира – мир свободы (духа личности) и мир необходимости (явлений, предметов). Свобода существует до Бога, времени и бытия. Она – первоисток мира. Свободный дух, реализуясь в мире явлений, отчуждается превращается в мёртвые предметы, подчиненные необходимости – законам пространства, времени, логики.

«В возможности творческой свободы величайшая тайна человеческого существования, – писал Бердяев, – не только в культуре, но и в личной жизни людей, которая тоже должна быть творческой. Культура предполагает связь, и она всегда вставлена в историческую перспективу, но она дряхлеет и умирает, если в ней нет свободного творческого зачинания»<sup>2</sup>.

Мир необходимости – искажённый мир, полный зла, страдания и рабства. Противостоять отчуждению может только творчество – именно через творчество личность открывает свободу в глубине своей души. Бердяев говорил о том, что «классическое творчество есть болезнь, возведенная в норму», и романтический

<sup>1</sup> Бердяев Н. А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека). М., 1916. С. 53.

<sup>2</sup> Бердяев Н. А. Свобода творчества URL: [http://www.krotov.info/library/02\\_b/berdyaev/1945\\_461.htm](http://www.krotov.info/library/02_b/berdyaev/1945_461.htm)

творческий порыв будет помогать преодолевать границы бытия. Творчество будет тождественно теургии, но нельзя выделять понятие «христианского творчества» и «христианской культуры».

Одно из важнейших составляющих творчества – это свобода, потому что творить способен лишь «свободный дух», но плодотворное творчество будет происходить в рамках подлинной свободы. Бердяев говорил о соотношении творчества и аскетизма, где проводил параллель, утверждая, что «творец» должен так же отрешиться от мира, как и «святой», восстать, выйти за рамки этого мира.

Идет речь о «художнике-теурге», который при осуществлении творческого процесса жертвует своей жизнью во имя иной. Общество пытается поработить личность, растворить её в коллективном, сделать своей частью. Цель человека – не поддаться этому давлению, не стать «винтиком» социального механизма, а развивать личные творческие способности и ставить свободу выше общественных требований. Это не означает, что нужно отречься от общества, просто необходимо искать способ соединения людей не на основе принудительности, а на основе свободного выбора.

Свой вклад в изучения вопроса «искусства» внес и другой русский философ – П. А. Флоренский. Он рассматривал искусство в исторической и религиозной перспективе, когда «все то, что похоже на искусство этого времени или движется к нему, признается положительным, остальное же все — падением, невежеством, дикостью». Это означает, что искусство любого исторического периода имеет свои характерные черты, которые носят обязательный характер при работе любого творца. Сопоставляя понятия «искусство» и «творчество», Флоренский отмечал, что творчество не подчинялось «требованиям рассудка», теоретическим положениям, разрабатываемым в разные эпохи в отличие от искусства. Это противоречие им рассматривалось на примере творцов и особенностей эпох, обоснованием теоретических аспектов создания произведений искусства.

Любое произведение искусства претендует на реалистичность, что определяет требования к разработке этого творения, а также соотносит с такими понятиями как «стиль» и «манера».

У русских религиозных мыслителей имелась общая идея, регулирующая деятельность, – всецелостности природы, человека и Бога, которая находила свое отражение в исследовании природы ими и сущности творчества. Делался акцент на воспитании свободной личности, способной сделать выбор между добром и злом. «Интеллектуальная интуиция» у Соловьева, «свободный дух» у Бердяева, творчество и искусство в воззрениях Флоренского являются силами познания и творчества.

Философы полагали, что аспекты творчества и искусства проявляются в любом деянии человека, а также и в высших формах духовной культуры – наука, искусство. Театр – одно из проявлений высшей формы духовной культуры с очень высокой мерой креативности и способности формировать и подчеркивать индивидуальность человеческой личности, независимо от того, где эта личность находится, на площадке или зрительном зале. Театр раскрывает философские представления о мире в чувственных формах, которые меняются в зависимости от исторического типа художественной культуры. Театр – одна из важнейших областей искусства, а основная фигура в театральной деятельности – «творец-режиссер», который преобразует окружающую действительность, созидает мир и самого себя на сцене.

Исследования философов в области творчества (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский и др.) положили основы для становления и развития педагогических взглядов российских режиссеров. Описание художественного творчества и творческого процесса являлось необходимым условием для формирования компонентов процесса профессиональной подготовки актера. Без выявления особенностей искусства, его сущности, особенностей исторической эпохи, в которой творится это искусство, а также его видов, оказалось бы невозможным теоретически обосновать творческий процесс, то есть актуализировать цель профессиональной подготовки актера.

Т.о., к концу XIX века в России сложилась особая социокультурная ситуация, определяемая рядом *условий*, из которых в контексте нашего исследования будет уместно выделить следующие явления, оказавшие существенное влияние на формирование педагогического наследия выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX века:

1) серьезные изменения в общем культурном поле: новые течения в литературе (творчество В. Г. Белинского, Ф. М. Достоевского, Н. В. Гоголя и др.) и живописи (К. П. Брюллов, И. Н. Крамской, И. Е. Репин и др.), возникновение национальной музыкальной школы (А. Н. Верстовский, М. И. Глинка и др.), – все это привело к формированию реализма как стиля и метода в искусстве, обусловило «движение» театра к проблемам современности, к злободневным и актуальным вопросам социальной жизни;

2) развитие общественно-политической мысли (западники и славянофилы, народничество, социал-демократические течения и т.д.) обусловило переосмысление социальной миссии театра, его роли в преобразованиях в стране;

3) развитие естественных наук (физиологии, экспериментальной и практической психологии, психологии творчества) – исследования в области когнитивных процессов сознания человека, эксперименты по определению порогов ощущений и пр. заложили основы научного понимания и эффективного использования механизмов сценического движения и речи;

4) изыскания отечественных философов в области осмысления творчества (Вл.С. Соловьев о соотношении искусства и творчества; Н. А. Бердяев о художнике-теурге и категории свободы в творчестве; П. А. Флоренский об исторических и религиозных аспектах искусства и др.) нашли свое отражение в театральной сфере при переосмыслении задач сценического искусства, творческом начале в профессии актера и режиссера.

### 1.3. Становление «режиссерского театра» как фактор появления и расширения педагогических функций в деятельности режиссера

Наличие специального лица, занимающегося постановками и прочими вопросами жизни театра, было известно издревле, однако стоит разграничивать режиссуру и постановочное искусство. Постановочное искусство зародилось вместе с театром, но его функции первоначально выполняли драматурги (авторы пьес), а собственно режиссура является более поздним феноменом. В России понятие «режиссер» в первый раз встречается в источниках эпохи Елизаветы Петровны: речь идет о французской труппе, в русском языке тогда бытовал термин «директор спектакля»<sup>1</sup>.

В XVIII веке основными функциями режиссера являлись административные, к тому же ведущие актеры могли выполнять режиссерские обязанности. Стоит выделить, своего рода, «преимущество исполнителей главных ролей», когда ведущий актер мог влиять на принятие решений, по поводу исполнения ролей второго плана, указывать на ошибки и непосредственно вносить коррективы в репетиционный процесс.

Во второй половине XIX века усилились центробежные тенденции в русском театре, усложнились различные аспекты театрального процесса (постановочный, музыкальный, художественный и пр.), и пошла речь о необходимости лица, которое бы следило за этим. Постепенно в российском театре возникла должность режиссера, который руководил труппой актеров, но не касался творческих вопросов.

Существуют некоторые разночтения по поводу того, когда же и с кого «все началось». Одни театроведы ведут историю профессиональной режиссуры с герцога Мейнингенского и его помощника Л. Кронкеа, другие – с А. Антуана и О. Брами, третьи начинают историю новой театральной эпохи с основателей Московского Художественного театра К.С. Станиславского и В.И. Немировича-

---

<sup>1</sup> Ратов С.М. Роль режиссера в прошлом нашего театра// Библиотека «Театра и искусства». 1905. Кн. XIII – XIV. С. 23.

Данченко. Но в любом случае коренной переворот в театральном искусстве произошел на рубеже XIX и XX веков – когда театр актерский становился театром режиссерским, и, прежде всего, это было связано с изменениями функций постановщика спектакля и директора труппы.

Безусловно, этот процесс не был одномоментным и был подготовлен развитием театральной сферы на протяжении всего XIX века. Проанализируем, как это происходило в России.

Одним из ранних свидетельств появления в России «нового» режиссера является особое письмо Е.С. Семеновой от 23 февраля 1826 года в связи с предполагаемой постановкой «Андромахи» П. А. Катенина, в котором шла речь о необходимости привлечения к постановке спектакля особого лица, способного объединить все элементы представления и согласовать все творческие усилия. «Нужен, – считала Семенова, – человек, любящий театр, просвещенный, чувствующий силу игры, знающий драматическую часть и могущий отдать сам себе отчет в верности своих распоряжений»<sup>1</sup>. Велась речь о режиссере, который вырабатывал законы единства построения спектакля, об изучении роли. По задумке, такой режиссер должен был освободить ведущего актера от чрезмерной нагрузки, чтобы исполнение не зависело от случайностей.

Данное письмо обнаружило свою двойственность: идея «режиссера», который руководил постановкой спектакля, опиралась на эстетику классицизма, а в трактовке и пояснении шла речь о романтическом театре, где спектакль опирался на «первого» актера, все же остальные лица признавались маловажными и второстепенными. Такой подход нельзя признать режиссерским, но уместно говорить о предрежиссерской эпохе: постепенно начала складывалась благоприятная почва для становления режиссерского театра и приобретения режиссером новых функций.

Желание Семеновой найти и привлечь именно такой «тип» режиссера в театральную сферу не было новым, но было попыткой сделать его официальным

---

<sup>1</sup> Альтшуллер А.Я. Мнение актрисы Катерины Семеновой об улучшении драматических представлений// Театр. 1952. №11.С. 138-139.

лицом. В театре появилась плеяда «просвещенных дилетантов», не имевших реальных средств и полномочий воплотить в жизнь новые требования к режиссеру, к подобным энтузиастам можно отнести Ф.Ф. Кокошкина, возглавлявшего московскую сцену, П. И. Тюфякина, управлявшего дирекцией московских театров, и др. У данного «типа» режиссера перечень обязанностей включал в себя решение административных и творческих вопросов, а педагогический аспект оставался затронутым лишь фрагментарно. Особое место в ряду режиссеров той эпохи занял А.А. Шаховский, который существенно расширил перечень своих обязанностей, сделав большой шаг по направлению к появлению режиссерского театра.

А. А. Шаховский в беседе с писателем П. А. Смирновым, присутствовавшим на репетиции пьесы «Двумужница, или За чем пойдешь, то и найдешь» и задавшим драматургу вопрос, почему он не поручает половину своих хлопот режиссеру, рассуждал о том, каким должен быть театральный режиссер: высокообразованным и сведущим во всех аспектах театральной жизни, улавливать потребности публики, учить и воспитывать актеров, являться безусловным авторитетом в театре<sup>1</sup>.

Стоит отметить, что еще не существовало системы воспитания актера, обычно велась индивидуальная работа с ведущим актером постановки, а все остальные исполнители «подстраивались» под его игру.

В начале XVIII столетия в театральном пространстве страны доминировали императорские труппы, но в 1824 году труппа Петровского театра разделилась на оперную и драматическую, создав Большой и Малый театры и положив начало существованию открытых, публичных сценических площадок. Помимо театральной школы Санкт-Петербурга (с 1779 года), находившийся в ведении Дирекции императорских театров, в 1809 году было основано Московское театральное училище, впоследствии названное в честь самого знаменитого его

---

<sup>1</sup> У истоков режиссуры: Очерки из истории русской режиссуры конца XIX – начала XX века: Труды Ленинградского государственного института театра, музыки и кинематографии/ Ред. кол.: С. В. Владимиров, Ю. К. Герасимов, Н. В. Зайцев и др. Л., 1976. С. 23.

преподавателя – М.С. Щепкина. Именно во многом благодаря деятельности М. С. Щепкина, в русский театр пришел реализм, были заложены основы реалистической школы актерского искусства, выходящей, за пределы существующих в то время «классических» шаблонов. Пришествие реализма на театральную сцену привнесло много свежих идей в культурную среду, ведь формировался новый сценический материал, который отличался популярностью и востребованностью.

Основы реалистической школы актерского искусства, деятельность М. С. Щепкина, открытие Московского театрального училища способствовали появлению новых требований к подготовке актера и выстраиванию специального процесса его обучения.

Возникновение первых театральных учебных заведений, постепенное накопление элементов научного знания в сфере культуры и театральной области оказали влияние на смещение акцентов в организации театрального процесса. Происходило постепенное осмысление устройства театра, где особое внимание уделялось месту актера и режиссера. Складывалось восприятие и формирование «актерства» как сферы профессиональной деятельности, которая требовала специальной подготовки, формирования способности работать с учетом новых требований времени. Открытие первых театральных училищ обусловило постановку и решение вопросов организации учебного процесса, принципов профессионально-творческого становления актёра, формирование и развитие его личности творца, «мастера» сцены, транслятора культурных ценностей.

Вэтом времени театр стал достаточно массовым и публичным явлением. Актер Василий Каратыгин, поэт и переводчик Павел Катенин и другие представители творческого «цеха» стали говорить о «профессионализации» подготовки актера: его мастерство достижимо только постоянными репетициями, продумыванием и анализом своей роли, замысла драматурга, чтением и анализом большого количества литературы<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Родина Т. М. Русское театральное искусство в начале XIX века / Отв. ред. Н. Г. Зограф. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1961. С. 228.

П. Катенин выделял естественность и простоту в качестве основных достоинств драматического искусства, но не имел склонности переоценивать самостоятельную силу этой простоты и естественности. Он писал: «Нужно знать средства и границы искусства — одними пользоваться, из других не выступать; только тогда искусство до обмана подойдет к натуре и удовлетворит вкус просвещенный...»<sup>1</sup>.

Задача воспитания актера заключалась для Катенина в том, чтобы научить его сочетать поэтический огонь, пылкость чувств, естественность сценического поведения со строгим отбором выразительных средств, облагороженных «вкусом просвещенным» и оправданных общими требованиями трагедии как героического жанра<sup>2</sup>.

Влияние на расширение функций режиссера оказали внутренние творческие изменения в театре: произошло изменение системы «амплуа», ставшей более разнообразной, дифференцировались исполнители трагедии и драмы, появилось амплуа «гримов». Изменения в системе амплуа влияли на режиссерскую целостность спектакля, так что резонно встал вопрос об изменении актерского подхода к игре. Существенную роль в осмыслении и решении этой проблемы в российском театре сыграл М.С. Щепкин. Он предложил новый подход к роли, утверждая, что актер должен уметь представлять характеры любого жанра. М.С. Щепкин из множества выдающихся деятелей культуры и искусства впервые сформулировал и частично систематизировал законы актерской профессии, утверждая, что «актерство не баловство, а серьезная работа», не имеющая ничего общего со «случайным вдохновением», реформировал весь педагогический процесс в подготовке будущего актера, определил и конкретизировал развитие театральной педагогики<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Катенин П. А. Размышления и разборы//Литературная газета. 1830. № 4, 9, 10, 11, 19, 20, 21. Цит. по: С. Бертенсон. П. А. Катенин. СПб., 1909. С. 54.

<sup>2</sup> Родина Т. М.Русское театральное искусство в началеXIX века/ Отв. ред.Н. Г. Зограф. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1961. С.228

<sup>3</sup> Игнатова И. Б., Борзенко Д. А. Педагогические воззрения М. С. Щепкина// Теория и практика общественного развития. 2011. №2. С. 169.

Щепкин существенно повысил планку требований к социальной роли актера, ведь актеры – это «не лицедеи, а воспитатели общества»; призывал уделять усиленное внимание «внутренней» технике, эмоциям и настрою актера; говорил о важности органического взаимодействия актера и театральной труппы; анализировал и использовал воззрения других представителей театральной сферы<sup>1</sup>.

В своей деятельности М. Щепкин выявил важные тенденции в театре его времени, уловил и использовал закономерности в развитии передовой общественной идеологии и эстетических воззрений эпохи.

По словам современников, Михаил Семенович осуществлял контроль над коллективом актеров, руководил их подготовкой к спектаклю (вплоть до нанесения грима), считал важным выстраивать подробные репетиции, где тщательно прорабатывались все роли, чтобы ярче показать характер каждого персонажа. Сценическая школа для молодых актеров опиралась на сложившийся опыт, накапливая отдельные теоретические осмысления и постепенно складываясь в систему. Принципы работы с актерами (принципа ансамбля и принцип творческого общения), которые выдвинул М. С. Щепкин, постепенно стали широко использовать в своей профессиональной деятельности и другие.

Особенности работы режиссера того периода времени позволяют говорить о многообразии его обязанностей, но последовательная система работы режиссера, пути и способы работы с актерами вплоть до конца XIX века не были проработаны. Идея объединения руководства всеми сторонами театрального процесса возникла, но не находила окончательного оформления. По сути, режиссер оставался одним из участников театральной труппы, свободный от какой-либо роли и контролирующей актеров, правильность их работы. Если же актеры во время репетиций вполне справлялись со своими обязанностями, то в режиссере отпадала необходимость. Однако в последние десятилетия XIX века на

---

<sup>1</sup> Родина Т. М. Русское театральное искусство в начале XIX века / Отв. ред. Н. Г. Зограф. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1961. С. 260.

почве интеллектуальных изысканий в театральной среде сложились условия для возникновения режиссерского театра.

Необходимо отметить, к концу XIX – началу XX в. контексте широких социальных и культурных преобразований начались революционные преобразования и в театральной сфере. Театр «присвоил» себе новые социальные функции: заявил о себе как о «просветительском проекте» по формированию общественного сознания, воспитанию и перевоспитанию масс в русле новых общественно-политических идей и иной нравственности, стал неотъемлемым инструментом социализации – посещая театральные постановки, человек, преломляя увиденное через свой индивидуальный опыт, усваивал ценности, знания и модели поведения, принятые в новой общности. Таким образом, театр активно «вторгся» в поле «культурного производства» – прежде всего, производства идей и смыслов. Он приобретал все большее культурное значения, расширял поле своей деятельности и мог влиять на формирование эстетических вкусов, сознания и мышления все большего числа людей. Новая роль театра породила многочисленные авангардные течения, сформировался широкий спрос населения на разнообразные «продукты» театрального творчества.

В России начало собственно режиссерского театра было положено открытием в 1898 году Московского Художественного театра, программа которого отражала принципы, проповедуемые парижским «Свободным театром» А. Антуана и берлинской «Свободной сцены» О. Брама. Это принципы: ансамблевости, подчинения всех компонентов спектакля единому замыслу, достоверности в воссоздании исторического или бытового антуража<sup>1</sup>. Поскольку МХТ основывался уже на новых творческих принципах, это потребовало иной организации коллектива (по сравнению с актерским театром) и подчинение общего творческого процесса режиссерскому замыслу. «Мы протестовали, – писал К. С. Станиславский, – и против старой манеры игры, и против

---

<sup>1</sup> Рудницкий, К. Л. Русское режиссерское искусство, 1908-1917: монография / К. Л. Рудницкий; отв. ред. Е. И. Горячкина-Полякова, О. М. Фельдман. М.: Акад. наук СССР, ВНИИ искусствознания. 1990. С. 67.

театральности, и против ложного пафоса рекламации, и против актерского наигрыша, и против дурных условностей постановки, декораций, и против премьерства, которое портило ансамбль, и против всего строя спектаклей, и против ничтожного репертуара тогдашних театров»<sup>1</sup>.

После открытия МХТ активизировались опыты и поиски в области режиссуры и подготовки актера, весомый вклад в которые сделали студии МХТ.

В 1920 году открылся Театр РСФСР 1-й под руководством Вс.Э. Мейерхольда, а в 1921 году – высшие режиссерские мастерские на базе театра. По словам Э. Гарина в мастерских имелось два факультета – актерский и режиссерский, но ученики посещали занятия обоих. На курсах высших режиссерских мастерских Мейерхольд осуществлял творческие поиски и выявлял основы собственного режиссерского метода.

Не менее любопытным явлением в становлении режиссерского театра стала деятельность М. А. Чехова, который в 1922 году встал во главе 1-й студии МХТа, преобразованной затем в 1924 году во 2-й МХАТ. На базе студии Михаил Александрович осуществлял исследования и творческие поиски развития актерского мастерства. В 1936 году в Англии им была открыта театральная школа (Devonshire, Dartington Hall), где нашли практическое применение теоретические разработки системы актерского мастерства. С 1939 года он жил в США, куда и «переехала» созданная им театральная школа.

Движение театра от актерского к режиссерскому смещало акценты и обуславливало появление новых функций внутри обеих театральных специальностей – и режиссера, и актера. Можно говорить о выстраивании четких границ и профессионализации деятельности того и другого. Этот процесс, конечно, был достаточно длительным и нелинейным.

К началу XX века практика профессиональной подготовки актера приобрела новые черты, обусловленные новыми задачами, которые ставили режиссеры – теперь полновластные хозяева сценического действия.

---

<sup>1</sup> Синельников Н. Н. Шестьдесят лет на сцене: Записки. Харьков, 1935. С. 63.

При быстром увеличении в стране числа театров, причем театров самого разного уровня, направленности и характера, возникла задача обучения сравнительно большого количества актеров. Немаловажную роль в этом сыграл процесс урбанизации, когда стремительно увеличившееся городское население испытывало потребность в развлекательном искусстве.

Достаточно часто исследователи не включают театральное искусство в поле, описываемое категорией «масс-культура» и «культурные индустрии». Безусловно, феномен театрального действия можно рассматривать и как единичное явление, которое априори неповторимо. Но полагаем, что все-таки говорить о «культиндустрии» театра на рубеже XIX - XX вв. допустимо: театр помогал интегрировать широкие слои населения, удовлетворял их потребности в особом роде «продукции». Подчеркнем усилившуюся коммодификацию в данной области, которая выразилась в том, что театр стал сферой человеческой деятельности, обретшей денежную стоимость, начал массово производить, многократно воспроизводить и продавать свой «товар» – театральные представления. Театр, подобно другим сферам «культурных индустрий», создавал продукты с «символической креативностью», где особую роль играл широкий охват публики и ее дальнейшая инкультурация.

Таким образом, можно утверждать, что возникновение и развитие режиссерского театра повлияло на изменение имеющихся и возникновение новых функций у актера и режиссера, то есть стало *фактором* появления педагогической составляющей режиссерской профессии.

## **Глава 2. Основные компоненты педагогического наследия выдающихся российских режиссеров: общее и особенное**

### **2.1. Система К. С. Станиславского: цель, принципы, содержание и методы профессиональной подготовки актера**

Знаменательным событием в развитии театрального искусства в России стало открытие в 1898 году Московского художественного театра, основанного К.С. Станиславским и В.И. Немировичем-Данченко. В ходе легендарной встречи, летом 1897 года, они сформулировали задачи театрального дела, которые отвечали требованиям времени, и разделили обязанности: Немирович-Данченко сосредоточился на «литературной части» и организационных вопросах, а Станиславский – на художественной. Немирович-Данченко много говорил и писал о необходимости обновления театра, адаптации сцены к новым художественным направлениям и жизненной реальности, для чего требовались принципиально иные актеры, воспитанные по новой системе и новым режиссером. Свое представление о сущности режиссерской профессии Немирович-Данченко описал следующим образом: «...режиссер – существо трехликое:

- 1) режиссер-толкователь; он же – показывающий, как играть; так что его можно назвать режиссером-актером или режиссером-педагогом;
- 2) режиссер-зеркало, отражающее индивидуальные качества актера, и
- 3) режиссер – организатор всего спектакля»<sup>1</sup>.

Творческие изыскания Станиславского также потребовали пересмотреть и скорректировать взгляды на сущность режиссера и необходимые знания и умения, которыми тот должен был обладать. Особую важность он придавал требованию «изучения актера во всех отношениях», то есть психологического, физиологического и педагогического аспектов его деятельности. Станиславский выделял в работе режиссера, главным образом, способность и умение наставлять

---

<sup>1</sup> Немирович-Данченко В. И. Театральное наследие. Т. 1. М., 1952. С. 256.

актера, учить и открывать в нем скрытое: «Он – режиссер–учитель, режиссер–психолог, режиссер–философ и физиолог. Он, как никто, знает физическую и духовную природу артиста, он понимает почтенную и трудную роль акушера, повивальной бабки, помогающих творчеству самой природы, и он отдал себя в услужение ей. Когда нужно, он умеет прятать и показывать себя...»<sup>1</sup>.

Во главу своих поисков Станиславский поставил исследование системы элементов творческого самочувствия актера, под которыми он подразумевал естественные законы природы. Выделенные Константином Сергеевичем задачи отличались высокой сложностью и новизной, вследствие чего процесс исследования растянулся на долгие годы, а проблема методологического синтеза не нашла окончательного разрешения.

В своих изысканиях Станиславский определял цель сценического искусства как создание «жизни человеческого духа роли и в передаче этой жизни на сцене в художественной форме»<sup>2</sup>. В связи с этим требовался иной, особый актер, к которому формулировались и предъявлялись новые требования.

Станиславский находился в постоянном состоянии творческого поиска, ставил новые задачи как на актерском, так и режиссерском поприще, совмещая два этих направления деятельности. В 1898 году в МХТе состоялась постановка трагедии «Царь Федор Иоаннович», а также была осуществлена легендарная постановка чеховской «Чайки», подготовка к которым натолкнула Станиславского на идеи о преобразовании творческого и педагогического процесса работы. В дальнейшем эти идеи получили свое развитие: аспекты индивидуальной работы с актерами, особый принцип сценического общения, названный впоследствии «объект вне актера» и др. Многие актерские работы Константина Сергеевича признавались критиками шедеврами: Астров в «Дяде Ване» (1899), Штокман в пьесе Г. Ибсена «Доктор Штокман» (1900), Вершин в «Трех сестрах», дуэт которого с Машей (актриса О. Книппер-Чехова) вошел в сокровищницу мировой сценической лирики, и пр.

---

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Статьи, речи, беседы, письма. М.: Искусство, 1953. С. 502.

<sup>2</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 9 т. Т. 9. М.: Искусство, 1998. С. 25.

В 1902 году при постановке «На дне» М. Горького обозначилось противоречие в режиссерских подходах Станиславского и Немировича-Данченко, что в последствии выразилось в открытии студий МХТа, педагогических и творческих экспериментах. Противоречие в творческих воззрениях привело к тому, что с 1906 года режиссеры стали работать отдельно, «прежде за режиссерским столом сидели оба режиссера, часто работая над одной и той же постановкой. Теперь каждый», – пояснял Станиславский, – «имел свой стол, свою пьесу, свою постановку. Это не было ни расхождение в основных принципах, ни разрыв, – это было вполне естественное явление: ведь каждый художник или артист, для того чтобы работать вполне успешно, должен в конце концов выйти на тот путь, к которому толкают его особенности его природы и таланта. Разъединение наших путей, совершившееся ко времени нашей художественной зрелости, действительно дало возможность каждому из нас лишь полнее проявить себя»<sup>1</sup>.

Константин Сергеевич продолжил работу в МХТе, где осуществлял поиск новых театральных форм, разрабатывал творческие основы реалистического театра, поставил «Жизнь человека» Л. П. Андреева (1907), «Синюю птицу» М. Метерлинка (1908) и др.

Станиславский находился в постоянном состоянии творческого поиска, ставил новые задачи на актерском поприще, ища пути построения «системы», которая дала бы возможность творить не только в минуты вдохновения. Необходимо отметить, что вся атмосфера творческого искания была для Станиславского – актера и режиссера – полем практической деятельности, на котором органично вырастала и плодотворно развивалась его система работы с актером. Следует помнить, хотя взгляды Станиславского изложены теоретически, рождены они были театральной практикой; режиссер вывел их из своего опыта деятельности для решения конкретных актерских и режиссерских задач при постановке спектаклей.

---

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собраний сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1988. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / Ком. И. Н. Соловьевой. С. 382

Сохранились и опубликованы записи и мемуары, в которых запечатлены диалоги Станиславского и Немировича-Данченко, обсуждавших, каким же должен быть новый актер, и размышления, как этого добиться. Это такие тексты, как «Из прошлого» (1936) Вл. И. Немировича-Данченко; а также переписка Владимира Ивановича с представителями театральной сферы, которая была опубликована после смерти режиссера<sup>1</sup>.

Создавая новый театр, Станиславский столкнулся с отсутствием специально организованного процесса воспитания и обучения актера. Фрагментарно, разумеется, существовали разработки, выделенные принципы, методы, но логически выстроенной и обоснованной системы не имелось, также отсутствовала необходимая литература. Все это создавало «барьер» на пути решения новых творческих задач. В своих мемуарах Станиславский отмечал, что большинство артистов только воображают, что подлинно живут, пыжятся ощущать, но на самом деле не ощущают своего бытия. Надо быть чрезвычайно точным и строгим при оценке своего собственного «бытия» на сцене. Не надо забывать, что разница между подлинным ощущением жизни роли на сцене и просто какими-то случайными и воображаемыми ощущениями огромна<sup>2</sup>. Константину Сергеевичу пришлось обратиться к режиссерским изысканиям прошлого, и немало в этом ему помогли педагогические идеи М. С. Щепкина, его программа «сценического реализма». При изучении наследия великих артистов, таких как М. С. Щепкин, М. Н. Ермолова, Т. Н. Федотова, А. Н. Ленский и пр., Станиславский выявил не только сущность и составляющие элементы творческой деятельности актера, но также важность законов и условий, при которых актер учится создавать образ и вызывать необходимые эмоции у зрителей. Таким образом, Константин Сергеевич стал первым режиссером, который сознательно пытался систематизировать и проанализировать не только творческую составляющую театральной сферы, но и

<sup>1</sup> Немирович-Данченко В. И. Избранные письма: В 2 т. М.: Искусство, 1979./ Сост. В. Я. Виленкина, коммент. Н. Р. Балатовой, С. А. Васильевой и др. Ежегодник Московского художественного театра за 1943 год. М.: Издание Музея Художественного Академического Театра СССР им. М. Горького, 1945. 836 с.

<sup>2</sup> Ильин М. А. Общение в концепции актерского искусства К. С. Станиславского // Вестник СПбГУ. Серия 15: Искусствоведение. 2011. №2. С.34-49 – С. 34

аспекты профессиональной подготовки актера. Позднее Г. А. Товстоногов утверждал: «Никто, кроме Станиславского, не открыл объективные законы поведения человека на сцене, никто, кроме Станиславского, не пытался найти сознательный путь к актерскому подсознанию»<sup>1</sup>.

Выросшую из практики актерской и режиссерской деятельности теорию, Станиславский изложил в публикациях «Моя жизнь в искусстве» (1928)<sup>2</sup> и «Ответ критикам» (Советское искусство, 27 декабря 1932). Свои труды Станиславский постоянно дополнял, формулируя и описывая основы режиссерской и актерской деятельности. Необходимо отметить, что большое количество черновиков, мемуаров, писем было издано после смерти великого режиссера.

Принято считать, что Станиславский создал оригинальную «систему» воспитания и обучения актера, однако он сам считал ее скорее учением, чем жестко регламентированной догмой. Система Станиславского указывала путь дальнейшего развития и совершенствования театрального искусства, в ней были разработаны основы театра, обязательные, как для актера, так и для режиссера реалистической школы. Но эта «обязательность» не загоняла творческий процесс в жесткие рамки, а лишь помогала создать необходимые предпосылки для раскрытия творческой индивидуальности. Особо подчеркнем, что система формировала в актере способность к индивидуальному творчеству.

«Текущий», творческий по своей сути, характер *системы* Станиславского наложил существенный отпечаток на способы ее вербализации и письменного изложения (что создает и особые сложности для исследователя). Станиславский столкнулся с необходимостью формирования терминологического аппарата для описания процесса профессиональной подготовки актера, и, вместе с тем, суметь соблюсти меру – «тонкую» творческую сферу не загнать в сухие научные рамки. Константин Сергеевич писал: «Терминология, которой я пользуюсь в этой книге, не выдумана мною, а взята из практики от самих артистов. Они на самой работе

<sup>1</sup> Товстоногов Г.А. Зеркало сцены. Кн. 1. О профессии режиссера. Л., 1984. С. 45.

<sup>2</sup> Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1988. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / Коммент. И. Н. Соловьевой. 622 с.; Т. 1. Моя жизнь в искусстве.

определили свои творческие ощущения в словесных наименованиях. Их терминология ценна тем, что она близка и понятна начинающим... У нас свой театральный лексикон, свой актерский жаргон, который вырабатывала сама жизнь. Правда мы пользуемся также и научными словами, например «подсознание», «интуиция», но они употребляются нами не в философском, а в самом простом, общежитейском смысле»<sup>1</sup>.

Итак, постараемся осуществить «педагогическое прочтение» театральной системы К. С. Станиславского.

Сердцем, сутью театрального действия Константин Сергеевич всегда считал образ, создаваемый актером. Он писал: «Зрелище, пышная обстановка, богатая мизансцена, живопись, танцы, народные сцены радуют глаз и ухо. Они волнуют и душу, но не проникают так глубоко в нее, как переживания артистов. В них все дело в нашем искусстве. Не режиссерская постановка, а они вскрывают сердечные глубины артистов и зрителей для их взаимного слияния»<sup>2</sup>.

Исследуя сущность, элементы и этапы актерского творчества, Станиславский рассматривал «образ» как органическое существо, проходящее все этапы развития живого организма; а назначение театра видел в изображении бытия, жизни, а не отдельных персонажей пьес. Он полагал, что человеческие качества актера должны трансформироваться и перевоплощаться при помощи специальной психотехники, в результате чего получается сценический образ. Это позволяет говорить о появлении нового, особого существа – «артисто-роли», «человеко-роли», об особом творческом проживании актером жизни и судьбы персонажа<sup>3</sup>.

В соответствии с таким пониманием природы образа в своих трудах Константин Сергеевич выделял фундаментальное качество актера – «органическую потребность в высоких эмоциях»<sup>4</sup> и на этой основе определял *цель*

<sup>1</sup> Станиславский К.С. Собр. соч.: В 8 т. (М., 1954–1961): Том II. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. М., 1954. С. 6.

<sup>2</sup> Станиславский К. С. Статьи, речи, беседы, письма. М.: Искусство, 1953. С. 502—503.

<sup>3</sup> Ильин М. А. Общение в концепции актерского искусства К. С. Станиславского // Вестник СПбГУ. Серия 15: Искусствоведение. 2011. №2. С.34-49 – С. 35

<sup>4</sup> Беседы К. С. Станиславского в студии Большого театра в 1918–1922 гг. 3-е изд. М.: Искусство, 1952. С. 38.

профессионального воспитания актера: «Моя цель – заставить вас из самого себя заново создать живого человека. Материал для его души должен быть взят не со стороны, а из себя самого, из собственных эмоциональных и других воспоминаний, пережитых вами в действительности, из ваших хотений, внутренних “элементов”, аналогичных с эмоциями, хотениями и “элементами” изображаемого лица»<sup>1</sup>.

Одной из главных проблем, поднятых Станиславским, стало «учение о сценическом действии», которое, по его мнению, являлось главным выразительным средством актера. То есть нового актера, прежде всего, требовалось научить вести себя на сцене в рамках «искусства переживания».

Учение Станиславского предполагало не внешнее воспроизведение действия, а подлинное, продуктивное и целесообразное действие актера в обстоятельствах жизни роли. Такое действие представляло собой органический процесс, который осуществлялся при помощи ума, воли, чувства актера и всех его внутренних (психических) и внешних (физических) данных, называемых Станиславским элементами творчества (в равной мере они могут рассматриваться и как элементы органического действия)<sup>2</sup>.

В своем труде «Работа актера над собой» Станиславский выделил и описал *принципы*, которые должны регулировать учебно-воспитательный процесс в работе режиссера с актером. Это принципы: 1) «правда переживаний»; 2) «продумывание предлагаемых обстоятельств»; 3) «рождение текста «здесь и сейчас»; 4) «работа актера над своими собственными качествами»; 5) «взаимодействие с партнерами»; 6) «сверхзадача»<sup>3</sup>.

Выделенные принципы образовали целостную систему, находясь в непосредственной взаимосвязи друг с другом. Принцип «*правды переживаний*» требовал от актера не механически играть роль, а *проживать* ее по-настоящему,

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: в 8 т. М., 1954–1961. – т.4. – С. 332

<sup>2</sup> Сазонова В. А. Театральное наследие К. С. Станиславского и современный театр (к 150-летию со дня рождения К. С. Станиславского) // Вестник ТГУ. 2013. №3 (119). С.245-253 – с. 247.

<sup>3</sup> Станиславский К. С. Работа актера над собой. М.: Изд-во «Артист. Режиссер. Театр», 2008. С. 22

не изображать эмоции, а испытывать их. Подразумевалось, если актер может поверить во что-то, то сможет правильно сыграть роль, то есть *реально* прожить ее на сцене. Станиславский писал, что актер должен, находясь на сцене, постоянно помнить о правде переживаемых чувств и осуществляемых действий. Принцип *«продумывания предлагаемых обстоятельств»* предполагал изучение «трех кругов» жизненной ситуации персонажа: 1) исторического периода, особенностей страны и города, где разворачиваются события спектакля; 2) жизненной ситуации героя, его пола, возраста, особенностей характера; 3) ситуации текущего момента, где особое внимание уделяется окружающим деталям. Знание этих причин (а если в пьесе не указано, то, как писал Станиславский, следует придумать) позволит каждый раз актеру по-разному переживать чувства персонажа, но соблюдая принцип «правдивости». Актер должен захотеть сделать то или иное действие, что позволит ему стать естественным и оправданным; а в дальнейшем обеспечит ощущение «новизны» при каждом спектакле. Принцип *«рождения текста «здесь и сейчас»* говорит о том, что эмоция актера рождается непосредственно на сцене, и каждый раз играет и переживается по-разному. Принципы *«работы актера над своими собственными качествами»* и *«взаимодействия с партнерами»* нацелены на развитие и саморазвитие актера, когда тому необходимо развивать профессиональные качества и умения, а также учиться работать с партнерами на сцене, ведь взаимодействие являлось одним из важнейших элементов актерской игры, который позволял поддерживать «включенность» в творческий процесс. Последний принцип *«сверхзадачи»* особенно важен для режиссера, он определяет *цель* его работы, главную мысль всего произведения, которую необходимо донести до зрителя через спектакль. Для реализации этого принципа создается спектакль, актерский образ и происходит процесс работы над ними. «Сверхзадача» – это объединяющий принцип для системы Станиславского, в котором соединяются постановочные и моральные стремления участников спектакля. Данный принцип имеет непосредственное отношение к целеполаганию, поскольку цель является определяющим фактором педагогической системы, вокруг которого выстраиваются все элементы.

Эти принципы легли в основу педагогической системы К.С.Станиславского. Они, в свою очередь, определили цель и основные условия, способствующие развитию актера.

Само искусство актерской игры Станиславский делил на три составляющие *технологии* – ремесло, искусство представления и искусство переживания. «Ремесло» использовало готовые штампы, чтобы передать, но не пережить, соответствующую эмоцию. «Искусство представления» основывалось на том, что актер в репетиционном процессе испытывает подлинные переживания, которые создают формы их проявления, то есть на сцене актер воспроизводит форму, внешний рисунок роли. И лишь достигнув третьего уровня - «искусства переживания», актер во время самого спектакля испытывает настоящие переживания, не демонстрирует выученные штампы эмоций, а импровизирует, рождает эмоцию в процессе спектакля.

Данные технологии представляли собой своеобразную пирамиду, в которой овладение низшим уровнем искусства актерской игры позволило бы перейти к более высокому и сложному.

Станиславский в своих работах широко использовал термин «*технология*». Он никак не раскрывал и не обосновывал его, выбрав интуитивно, но это понятие было вписано им в создаваемую систему обучения и воспитания актера. Каждая ступень «пирамиды» актерского мастерства предполагала соответствующий уровень необходимого обучения. В контексте теоретических работ Станиславского каждая из трех «технологий» определила совокупность знаний и умений, которыми должен овладеть актер, и требуемых форм и методов обучения. Поэтому можно говорить о том, что Станиславский использовал понятие «технология» в значении, близком к современному – как совокупность форм, методов, способов, приёмов обучения, системно используемых в процессе образования и, как правило, приводящих к достижению прогнозируемого результата.

При использовании понятия «*технология*» в театральной сфере необходимо отметить, что наблюдается ряд признаков, свойственных педагогическому

пониманию этого термина: наличие четко сформулированной цели, алгоритм действий, который выражался в последовательном достижении уровней «актерской игры», сопоставление результатов в ходе учебного процесса с эталоном, а также коррекция на всех этапах учебного процесса.

В рамках технологий актерской игры Станиславский ввел и описал ряд *методов* специальной подготовки актера. Один из важнейших – *метод физических действий* – был разработан Константином Сергеевичем и нашел дальнейшее применение в профессиональной деятельности его учеников и последователей. В. О. Топорков (театральный режиссер и педагог) в своих трудах отмечал, что М. Н. Кедров, ученик К. С. Станиславского, осуществил постановку «Тартюфа» (1939), в своей дальнейшей режиссерской работе в МХАТе развивал «метод физических действий» и внедрял его в художественную практику театра, утверждал, что «метод этот вносит большую конкретность в работу актера. Он основан на нераздельном единстве физической и психической жизни человека и построен на правильной организации физической линии жизни актера на сцене. Смысл его в том, чтобы через правильное совершение физических действий, через их логику проникнуть в самые сложные, самые глубокие чувства и переживания, которые актер должен вызвать в себе самом, чтобы создать данный сценический образ»<sup>1</sup>.

Метод физических действий заключался в том, что актер должен был выполнить какие-либо действия, манипуляции или этюд без предметов, наличие которых лишь подразумевалось. В рамках реализации этого метода Станиславским были разработаны специальные упражнения (упражнения на память физических действий), которые впоследствии составили целый комплекс. К. С. Станиславский считал технику овладения беспредметными действиями крайне важной составляющей работы над ролью, поскольку подобные упражнения помогали актеру постичь «природу» - физиологическую основу - простейших физических действий, установить их логику и последовательность. Данные упражнения были направлены на развитие артистической техники, о которой

---

<sup>1</sup> Топорков В. О. К. С. Станиславский на репетиции: Воспоминания / Отв. ред. В. Н. Прокофьев, предисл. Н. Н. Чушкина. М.: Искусство, 1950. С. 9

мечтал Станиславский: уметь воспроизводить действия без предмета – это классический пример действия, полностью поставленного под контроль сознания. Возможность контроля этих действий доводит их до подлинной правды, и тогда в творчество входит органическая природа с ее подсознанием. Но метод Станиславского требовал многократного и постоянного повторения, ведь только так можно довести физические действия до автоматизма.

Стоит отметить, что «физическое действие» в понимании Станиславского имело психологическую составляющую и могло именоваться «психофизическим действием». «Метод физических действий» и другие режиссерско-педагогические методы являлись средством, которое помогало актеру идти от простого к сложному, что в итоге вело к раскрытию идейного конфликта произведения. Константин Сергеевич активно занимался во время репетиций с актерами, применяя целый комплекс упражнений, который не имел отношения к идейному раскрытию пьесы; подобные упражнения были обязательны и помогали раскрывать «сверхзадачу» театральной постановки.

Метод, разработанный Станиславским, помогал актеру освоить три уровня искусства игры. При выполнении физических упражнений актер получал «готовые штампы» для роли, осознавал, какие именно действия потребуются, и как они будут выглядеть, «нарабатывал» их (технология ремесла). В дальнейшем эти «штампы» становились умениями (технология представления) и создавали «базу» для свободного и органичного творчества (технология переживания). Важно отметить, что этот метод оказался достаточно универсальным и «воспроизводимым» в процессе профессиональной подготовки актера, что обеспечило его широкое и вариативное применение в театральной педагогике.

При разработке метода «памяти физических действий» Станиславский не боялся экспериментов при выстраивании репетиционного процесса, чтобы поставить актеров в необычные условия и сделать результат работы непредсказуемым. Константин Сергеевич по-разному осуществлял творческий процесс над каждой театральной постановкой, что отразилось на многогранности его «системы», которая постоянно развивалась.

Представляет немалый интерес внимание Станиславского к «общению», которое выступало важным элементом выстраивания плодотворного процесса профессиональной подготовки актера; поскольку актер играет роль в системе определенных сценических отношений, которые проявляются в общении.

Константин Сергеевич утверждал: «Если в жизни правильный, сплошной процесс общения необходим, то на сцене такая необходимость удесятерится. Это происходит благодаря природе театра и его искусства, которое сплошь основано на общении действующих лиц между собой и каждого самим собою»<sup>1</sup>.

Особого внимания требовала адаптация актеров в течение творческого процесса, их приспособление друг к другу, а также диалог как особая форма общения, что подчеркивал Константин Сергеевич в своих трудах: «...При общении нам мало одних слов; они слишком протокольны, мертвы. Чтоб оживить их, нужно чувство, а чтоб вскрыть его и передать объекту общения, необходимы приспособления. Они дополняют слова, досказывают недосказанное», позволяют актеру «рельефнее выявить свое внутреннее чувство и общее состояние»<sup>2</sup>.

При формировании «системы» Станиславский столкнулся с необходимостью применения основ этики, не как раздела философии, а узкоспециализированного театрального понятия. В своих заметках о театральной этике режиссер писал, что актер должен подчиняться этическим законам общества, но также не забывать об артистической этике. Этика обозначалась как важнейшая часть театрального искусства, составляющая философии и методики, поскольку она является действенным инструментом для создания творческой атмосферы и условием коллективного творчества.

Театральная этика затрагивала нравственные аспекты профессиональной деятельности актера: дисциплина, отрицание которой могло привести к уничтожению творческих помыслов и внести серьезные проблемы в осуществление творческого и репетиционного процесса; регулирование взаимоотношений между различными участниками театрального коллектива

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: в 8 т. М., 1954–1961. т. 2. С. 252

<sup>2</sup> Там же. С. 282

(режиссер, актеры, гримеры и пр.) во время постановки спектакля; этика актера, которая помогала ему выстраивать рабочую деятельность с учетом соблюдения творческой атмосферы. Можно утверждать, что Константин Сергеевич уловил связь между этическим и эстетическим в творчестве.

В практическом смысле этические принципы Станиславского, по мнению Е. С. Ковалева, можно разделить на несколько следующих значимых блоков:

- «1. Этика по отношению к искусству.
2. Этика по отношению к себе.
3. Этика в отношениях с партнерами (коллективное творчество).
4. Этика сотворчества (по отношению к поэту, художнику, режиссеру, костюмеру).
5. Этика по отношению к театру в целом.
6. Этика обращения с публикой»<sup>1</sup>.

Станиславский разработал принципы, регулирующие учебно-воспитательный процесс подготовки актера с опорой на психические процессы, учел этическую составляющую профессиональной подготовки актера и театрального творчества.

Положив начало изучению творческой и профессиональной подготовки актера, Станиславский спровоцировал многочисленные споры о приоритете, сущности и взаимодействии компонентов своей системы. В различных школах, которые выстраивали профессиональную подготовку актера на основе «системы», ведущими становились различные ее элементы.

В процессе создания своей «системы» Станиславский исследовал элементы актерского мастерства, тем самым описав существующую природу актерского творчества. Необходимо отметить, что теоретическое и практическое становление и развитие системы профессиональной подготовки актера было тесно связано с деятельностью МХТ и театральных студий, в которых происходили

---

<sup>1</sup> Ковалев Е. С. Этика актера в театральной практике К. Станиславского (СССР) и Р. Болеславского (США) в 1911-1938 годах: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05/ Ковалев Е.С. Иваново, 2016. 24 с. – С. 17-19

многочисленные эксперименты, практическая проверка, корректировка и обоснование каждого элемента *системы* профессиональной подготовки актера.

Знаменательным явлением развития культурной сферы России первых десятилетий XX века стало основание театральных студий, которые стали местом экспериментальной проверки теоретических положений и режиссерских новаций, полем открытий фундаментальных принципов творчества. Первоначально возникая как площадки апробации новых режиссерских идей и концепций, театральные студии детерминировали активный поиск в области педагогики – нужны были совершенно иные подходы для организации в них учебно-воспитательного процесса.

Понятие «студия» восходит к латинскому «*studium*», что значит «занятие», и к итальянскому «*studio*» – «старание», «изучение»<sup>1</sup>. Педагогические функции первые студии при МХТе приобретали постепенно и во многом стихийно - они выполняли роль «лабораторий», в которых экспериментальным путем нащупывались педагогические элементы организации творческого процесса и профессиональной подготовки актеров. Впоследствии этот процесс вылился в самоопределение и самоутверждение многих учеников студий как самостоятельных творцов и театральных педагогов.

В 1905 году Станиславский предложил Мейерхольду возглавить недавно открытую студию на Поварской, которая выступила в качестве экспериментальной лаборатории и просуществовала недолго. Константин Сергеевич оценивал итоги существования студии неоднозначно, но полагал, что проделанная работа, учет совершенных ошибок в дальнейшем мог существенно помочь при организации последующих студий и поиске направлений развития театральной сферы. В 1913 году Станиславским была открыта 1-я студия МХТ, фактическим ее руководителем стал Л. А. Сулержицкий (1872-1916), одним из направлений деятельности был именно «учебный аспект». По замыслу Константина Сергеевича

---

<sup>1</sup> Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / ред. Чудинов А. Н. Спб.: Издание книгопродавца В. И. Губинского, 1910. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/34508/СТУДИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/34508/СТУДИЯ)

студия ставила две главных задачи: 1) профессиональную подготовку актера; 2) изучение приемов и сущности творческого процесса, выработку приемов и методов формирования творческих навыков. Необходимо отметить, что задуманное не удалось выполнить в полном объеме, а «система» обрела формализованные черты несколько позднее; студия подготовила больше количество выдающихся деятелей театральной сферы (Е. Б. Вахтангов, Л. А. Сулержицкий, Б. С. Сушкевич и др.), которые впоследствии развивали, дополняли и конкретизировали компоненты процесса профессиональной подготовки актера.

Необходимо отметить особенности педагогической работы Сулержицкого в студии, по воспоминаниям современников, он уделял особое внимание воспитательно-педагогической работе режиссера с актерами, ставя ее перед режиссерской и считая более нужной.

Станиславский писал: «Сулер был хорошим педагогом. Он лучше меня умел объяснить то, что подсказывал мне мой артистический опыт. Сулер любил молодежь и сам был юн душой. Он умел разговаривать с учениками, не пугая их опасными в искусстве научными мудростями. Это сделало из него отличного проводника так называемой “системы”, он вырастил маленькую группу учеников на новых принципах преподавания... Сулер, сам того не зная, был воспитателем молодежи»<sup>1</sup>.

Сулержицкий изначально не имел отношения к сценическому делу и во многих педагогических вопросах и организации учебного процесса руководствовался интуицией. Бирман С. Г. (одна из выдающихся актрис 1-й студии МХТ) отмечала в своих мемуарах: «Сулержицкий никогда не произносил слов: «система Станиславского», хотя весь проникся ею. Он упорно и будто по собственной инициативе искал новых подходов к творчеству, искал планомерно, поэтому хотя и смутно, но все же что-то забрезжило и в нашем сознании»<sup>2</sup>.

Сулержицкий поначалу воспринимал «систему» не как метод формирования и развития творческих способностей актера, отработки техники актерского

---

<sup>1</sup> Станиславский. К. С. Собрание сочинений, т. 5, М.: «Искусство», 1958. С. 536.

<sup>2</sup> Бирман С. Г. Путь актрисы. 2-е изд. М.: ВТО, 1962. С. 31.

мастерства, а как способ установления и совершенствования мирозерцания актера, поскольку полагал, что технику актера развить невозможно, но можно сформировать личностные качества, которые помогут «посредственному» актеру стать «хорошим».

Очень точно сказал о Сулержицком П. А. Марков в статье «Сулержицкий — Вахтангов — Чехов»: «Его личность далеко не исчерпывалась его сценическим делом. ... Он был в равной мере учителем жизни и учителем сцены. Впрочем, учителем жизни более, чем учителем сцены. Учительство, проповедничество лежало в существе его таланта, таков он был и по отношению к тем, с кем работал, — к актерам, и по отношению к тем, кто следил за спектаклем, — к зрителям. Смысл и значение всего его дела на театре заключались в том, что он пронизал сценическое искусство особенными, нетеатральными, внеэстетическими струями. Это не могло не передаваться зрителям, когда они смотрели, как играют актеры, сгруппировавшиеся вокруг этого странного и вдохновенного человека»<sup>1</sup>.

Сулержицкий умело воздействовал на мотивационную сферу актеров в своей студии, заряжая и вдохновляя их творческую работу. Актер, по его мнению, должен был являться этическим и морально-нравственным образцом, дабы представлять должный авторитет на сцене и в жизни; что привело к дополнению правил «этики» поведения актера. Сулержицкий подробно занимался вопросами внутреннего состояния актера, его мотивационной сферы, а «техническую сторону» творческой и постановочной работы с актерами отдал в разработку молодым режиссерам – Е. Б. Вахтангову, Б. М. Сушкевичу и Р. В. Болеславскому.

Сулержицкий давал общую идейно-художественную концепцию студийной постановки. Он раскрывал перед студийцами «душу» пьесы, как рассказывал об этом Михаил Чехов, и одновременно раскрывал души самих исполнителей всех ее ролей, от главных до эпизодических<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Марков П. А. Правда театра, М.: Искусство, 1965. С. 225.

<sup>2</sup> Алперс Б. В. Театральные очерки: В 2 т. М.: Искусство, 1977. Т. 2. Театральные премьеры и дискуссии. С. 21-22

Сулержицкий учил актеров студии не просто верить в происходящее на сцене, а «верить в жизнь».

В процессе творческой деятельности 1-й студией МХТ были выработаны принципы, регулирующие процесс профессиональной подготовки актера: необходимость взаимосвязи этического и эстетического воспитания; неразрывность искусства и жизни студийцев, то есть связь обучения с реальной жизнью; постоянное саморазвитие и самосовершенствование; принцип «духовного ордена» - т.е. обожествление искусства, представление о системе подготовки актера как о двери в свободу творческого познания и самоопределения.

Педагогические идеи и образовательные практики 1-й студии внесли существенный вклад в развитие в России системы профессиональной подготовки актера, в становление специальной театральной педагогики.

2-я студия МХТ была создана в 1916 году и просуществовала до 1924 года, основная труппа актеров перешла в МХТ. На ее базе ставили спектакли как молодые (И. Судаков, М. Кедров и др.), так и опытные режиссеры (Е. Б. Вахтангов и др.), но отличительной особенностью этой студии был именно педагогический аспект – воспитание актеров. Немирович-Данченко, осуществлявший реорганизацию студии после смерти ее руководителя В. Мчеделова в 1924 году, в писал Н. Хмелеву, что именно 2-я студия, сохранив «традиции метрополии», вырастила наибольшее число индивидуальных дарований, которые влились в труппу МХТа<sup>1</sup>.

В 1913 году группа студентов из разных московских учебных заведений решила основать драматическую студию, в которой ставить спектакли по «системе» Станиславского, а руководителем студии стал Е. Б. Вахтангов. В 1920 году данная студия стала именоваться 3-й студией МХТ, под руководством Евгения Багратионовича осуществлялся поиск и постановка современных пьес, процесс профессиональной подготовки актеров, формирования у них творческих навыков,

---

<sup>1</sup> Немирович-Данченко В. И. Избранные письма: В 2 т. М.: Искусство, 1979. Т. 2: 1910 – 1943 / Сост. В. Я. Виленкин, комм. Н. Р. Балатовой, С. А. Васильевой и др. С. 344

уточнения компонентов педагогического процесса и пр. После смерти Вахтангова в 1922 году сформировался художественный совет студии (Ю. Завадский, Б. Захава, Кс. Котлубай и пр.), и она продолжила дальнейшую работу.

Еще одним опытом в данной сфере была оперная студия Станиславского при Большом театре, открытая в 1919 году. Ее целью было освобождение актера от театральных штампов через овладение оперным искусством. Такой поворот был обусловлен кризисом МХТ; неудачной, по мнению Станиславского, работой 2-й студии, а также разным пониманием «системы» каждым режиссером и, как следствие, создание собственного варианта развития. Именно в этот период появилась публикация М. А. Чехова «О системе Станиславского», затем в печати последовала его полемика с Е. Б. Вахтанговым. Все это раздражало Станиславского: его система превращалась в «моду», использовалась бездумно, становилась штампом. Создав оперную студию, Константин Сергеевич получил возможность доработать систему, избегая излишнего вмешательства своих учеников.

Большой интерес представляют записи К. И. Антаровой (ученицы К.С. Станиславского, оперной певицы и педагога), в них отражены основные направления работы этой студии.

Особое внимание уделялось *вопросу профессионального отбора* творческих кадров при наборе в студию и вследствие этого выдвигались требования к режиссеру разглядеть «индивидуальность» и склонность к творческой деятельности. «Студийцы» должны были развивать в себе способность к осознанному *самоопределению*, поскольку «человек-артист должен понять, что нет извне действующих и влияющих на творчество причин, а есть только один импульс творчества – это каждым в себе носимые творческие силы»<sup>1</sup>.

Особое внимание уделялось личностному саморазвитию и формированию необходимых для театральной сферы качеств как у актера, так и у режиссера, что

---

<sup>1</sup> Антарова К. А. Беседы К. С. Станиславского // Антарова К. А. На одной творческой тропе. – М., 1998. С. 352.

выразилось в изучении этических вопросов; внедрению личностного подхода, поскольку каждый ученик воспринимался как творческая индивидуальность.

Станиславский определял «воспитанность» актера как «не только конгломерат внешних манер, шлифовку ловкости и красоты движений, которые могут быть выработаны тренингом и муштрой, но двойную, параллельно развивающуюся силу человека, результат внутренней и внешней культуры который создает из него самобытное существо»<sup>1</sup>.

В 1924 году оперной студии Станиславского был присвоен статус государственной, в 1926 году она стала студией-театром, а в 1928 преобразовалась в государственный оперный театр им. Станиславского. Педагогический и творческий опыт организации работы данной студии уникален, поскольку была собрана вся полученная информация и собрана в целостную систему профессиональной подготовки актера.

Деятельность студий МХТ представляет собой знаменательное явление в развитии театральной сферы и формировании системы профессиональной подготовки актера. Можно говорить о том, что «студийная режиссура рождалась на стыке театра и школы: студии и студийцам нужен был не просто театральный постановщик или педагог актерского мастерства, а режиссер «широкого профиля»<sup>2</sup>. Студийное движение постоянно развивалось, сделав значительный вклад в развитие теоретической мысли, формирование не только нового театра, отвечающего требованиям времени, но и комплекса этических, профессиональных требований к актеру, в том числе методов воспитания подобного актера и формирования всех компонентов целостного процесса профессиональной подготовки. Студии менялись, ставя различные цели своей работы, но сама мысль о студийном воспитании актера оказалась полезной для театральной сферы. Будет уместным утверждать, что студийное движение

---

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1990. Т. 3. Работа актёра над собой. Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения: Материалы к книге / Общ.ред. А. М. Смелянского, вступит. ст. Б. А. Покровского, коммент. Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского. С. 205

<sup>2</sup> Студийные течения в советской режиссуре 1920 – 1930-х годов: Сборник научных трудов / Ред.-сост. В. М. Миронова, отв. ред. Д. И. Золотницкий. Л.: 1983. С. 5.

способствовало апробации педагогических идей режиссеров, проверки на практике, корректировании и дальнейшем распространении в театральной сфере. В студийном движении органично соединились театр и педагогика, репетиционный процесс успешно реализовывал педагогические функции.

Необходимо отметить, что для Константина Сергеевича применение «системы» и отдельных ее элементов являлось не самоцелью, а средством анализа пьесы и воспитания актера, формирования в нем необходимых умений и навыков – творческого начала. Система стала средством развития психологического театра, помогала бороться с формализмом. Станиславский требовал изучения системы не по отдельным элементам, что могло привести к раздробленности знания, а только комплексно, ведь только так актер мог достичь творческого состояния, в котором и осуществлял творческую деятельность. При создании системы Константин Сергеевич намеренно старался избегать сухого научного языка, обосновывая свою позицию необходимостью отсутствия излишней «научности» и стремлением в простой форме выстраивать процесс воспитания актера.

Станиславский, начиная свое исследование, не ставил целью создать систему профессиональной подготовки актера, он хотел выявить сущность, компоненты и охарактеризовать особенности актерского творчества, его педагогических основ. Система стала закономерным результатом этой деятельности.

При помощи «системы» Станиславский не просто оснащал актера технологически, а вел по пути духовного преобразования, учил служению искусству. К актеру он всегда предъявлял жесткие требования, и, по оценкам современников, рабочий процесс с Константином Сергеевичем выдерживали немногие, но они получали ни с чем не сравнимый опыт работы, качественно преобразовали свой технологический «арсенал». Многие актеры выделяли особую атмосферу творчества, которая помогала максимально раскрыть и развить имевшийся талант.

Он добивался всегда простого, ясного, логически-последовательного, органического поведения актера на сцене, полного слияния актера с образом. Но именно эти, казалось бы, такие простейшие задания оказывались в то же время

трудно выполнимыми, так как требовали от актеров совершенной артистической техники, предельной правдивости, искренности и глубины реалистического воплощения<sup>1</sup>.

Станиславский требовал от актеров постоянного изучения нового, оттачивания психотехники и актерских навыков, провозглашал систематический труд на всю жизнь, ставил задачи повышенной сложности, которые требовали от актера качественного повышения уровня исполнительского мастерства. По воспоминаниям его современников, Константин Сергеевич считал необходимым учиться всю жизнь, чтобы избежать профессионального «застоя», и каждому, даже самому именитому актеру полагал обязательным возвратиться к учебе через определенный период профессиональной деятельности.

Работу над своим детищем Константин Сергеевич вел всю жизнь, корректируя и уточняя различные ее компоненты, но закончить не сумел, во многом это объясняется глобальностью и сложностью замысла, для реализации которого требовалось большое количество времени. В течение профессиональной деятельности Станиславский концентрировал внимание на различных компонентах системы, но сумел выявить наметившиеся противоречия в своем творении и попытался разрешить, тем самым обеспечив фундаментальную целостность «системы» и избежав рационализма. Творческие и педагогические метания Станиславского, особенно в последние годы жизни, не удивляли его коллег по театральной сфере, но необходимо отметить, что Константин Сергеевич не успел мотивировать свои воззрения. При создании «системы» Станиславский учитывал психологические аспекты работы с актером, особенности его личности, жизненные обстоятельства и пр.

Театральный режиссер и педагог Н. В. Демидов подчеркивал цель профессионального воспитания актера, которую имел в виду Станиславский: он всегда и неизменно хотел видеть на сцене только одно — подлинную искренность и беспредельную правду, т. е. *жизнь* на сцене или, говоря другими словами,

---

<sup>1</sup> Топорков В. О.К. С. Станиславский на репетиции: Воспоминания/ Отв. ред. В. Н. Прокофьев, предисл. Н. Н. Чушкина. М.: Искусство, 1950. 191 с. – С. 8

*процесс, а не результат.* В разных выражениях, напрямую и косвенно, открыто и между строк Станиславский повторяет об этом чуть ли не на каждой странице<sup>1</sup>.

Все творческие и педагогические изыскания Станиславского при формировании и выстраивании системы профессиональной подготовки актера были направлены на достижение именно этой цели, которая могла корректироваться, но оставалась постоянной – научить актеров «подлинной жизни на сцене». В связи с этим Константин Сергеевич осуществлял постоянный поиск методов, приемов и форм работы с актером, некоторые из них отбраковывались или корректировались для обеспечения наибольшей эффективности.

В заключении отметим, что Станиславский и Немирович-Данченко при осуществлении творческого процесса постановки спектакля могли с легкостью «отложить» систему при необходимости. Константин Сергеевич утверждал, система требовалась режиссеру и актеру лишь для того, чтоб помочь отшлифовать навыки и умения и найти оптимальное творческое состояние; а едва оно найдено – «система не нужна и может испортить дело». Станиславский рассматривал свое творение как средство, при помощи которого театр и актерское искусство осуществили качественный рывок в развитии.

Педагогическое наследие К. С. Станиславского оказало определяющее влияние на систему профессиональной подготовки актера в России и в мире, обозначило новую веху развития творческих начал любого человека, определило становление педагогики театра. Подводя итог, выделим его ключевые положения:

1) учение Станиславского о подготовке актера обладало необходимыми характеристиками и включало в себя основные компоненты *педагогического процесса*: цели и содержание образования, принципы его организации, методы профессионального обучения и воспитания;

---

<sup>1</sup> Демидов Н. В. Творческое наследие: В 3 [4] т. СПб.: Гиперион, 2004. Т. 1. Кн. 1: Искусство актера в его настоящем и будущем. Кн. 2: Типы актера / Под.ред. и с предисл. М. Н. Ласкиной. 421 с. – С. 399

2) для нового «психологического театра», соответствующего меняющимся культурно-историческим условиям, требовался актер, обладающий высоким уровнем знаний литературы, философии, психологии, владеющий двигательными техниками, соблюдающий этические нормы и правила – как в своем социальном служении, так и во взаимодействии с партнерами;

3) реализация данных требований определила принципы построения репетиционного процесса: «правда переживаний»; «продумывание предлагаемых обстоятельств»; «рождение текста здесь и сейчас»; «работа актера над своими собственными качествами»; «взаимодействие с партнерами»; «сверхзадача»;

4) «искусство актерской игры», его сущность и структурные компоненты были названы «технологией», для овладения которой предложен ряд методов обучения актера творческой деятельности (прежде всего, метод физических действий, обеспечивающий реалистичность театрального представления);

5) потребность в апробации выдвинутых положений, их исследование и коррекция для дальнейшего применения в подготовке актера обусловили открытие студий МХТ – своеобразных экспериментальных площадок не только театрального, но и педагогического плана.

## **2.2. Биомеханика Вс. Э. Мейерхольда: подготовка актера «условного театра»**

Первые десятилетия XX века ознаменовались появлением концепции «условного театра», который возник в противовес реалистическому, особенно, натуралистическому театру. Разработка «условного театра» началась в русле символизма, как течения в искусстве и литературе с образами, обладающими поэтической многозначностью. Значительный вклад в развитие данного театрального направления внесли драматурги – М. Метерлинк, Б. Бьернсон и др.; режиссеры – А. Аппиа, М. Рейнхард, Г. Крэг и др. В дальнейшем вопросы, посвященные разработке «условного театра» возникали внутри разных направлений искусства (футуризм, функционализм и т.д.). Однако для

драматургов и режиссеров вопросы «условности» были сопутствующими, и их исследование не выходило за рамки конкретного эстетического направления. Фундаментальная разработка «условного театра» связана с именем Вс.Э. Мейерхольда (Карл Казимир Теодор Майергольд, 1874-1940).

Известный критик, заведующий театральным отделом газеты «Правда», Б. Гусман в статье «На переломе» (1926) разделил деятельность Мейерхольда на три неравномерных по времени периода: 1. Тезис – дореволюционная деятельность; 2. Антитезис – послеоктябрьские постановки, до «Д. Е.»; 3. Синтез – дальнейшие постановки<sup>1</sup>.

В 1896 году Мейерхольд перешел с юридического факультета Московского университета на 2-й курс Театрально-музыкального училища Московского Филармонического общества в класс В. И. Немировича-Данченко, в 1898 году после его окончания поступил в труппу МХТ. Всеволод Эмильевич играл в спектакле «Царь Федор Ионаннович», ставшим первым для Московского общедоступного театра (МХТ). В дальнейшем Мейерхольд продолжал актерскую работу, сыграв в «Венецианском купце» принца Арагонского (1898) и Треплева в «Чайке» (1898), Иоанна Грозного в «Смерти Иоанна Грозного» (1899), Тузенбаха в «Трех сестрах» (1901) и других.

В 1901 году, перед уходом из МХТа Мейерхольд писал А. П. Чехову, что «не может спокойно предаваться творчеству, когда кровь кипит и зовет к борьбе», он «хочет пламенеть духом времени», а не «предаваться чистому искусству»<sup>2</sup>.

Мейерхольд, прошедший обучение и становление в русле «реалистического» театра, постепенно приходил к мысли, что театр должен строиться на иных, не психологических основаниях. Перемена позиции потребовала от Мейерхольда серьезного уровня полемики: противостояние высокому художественному авторитету Станиславского требовало столь же высокого художественно-теоретического авторитета, который предстояло приобрести в процессе творческих и педагогических изысканий.

---

<sup>1</sup> Театральный Октябрь: Сборник 1. Л.; М., 1926. С. 74-75

<sup>2</sup> Литературное наследство, Т. 68. Чехов. М., 1960. С. 442.

В 1902 году Мейерхольд покинул МХТ по причине творческих разногласий со Станиславским и организовал с А. С. Кошеверовым группу актеров в Херсоне, которая стала называться «Новая драма» («Товарищество новой драмы»), и за период 1902-1905 года ими было поставлено около 200 спектаклей. В 1905 году Мейерхольд был приглашен Станиславским в театр-студию при МХТена Поварской. Всеволод Эмильевич разделял воззрения Станиславского на театр и возлагал большие надежды на «великую миссию театра, который мог сыграть громадную роль в перестройке всего существующего»<sup>1</sup>, однако утверждал, что «современные формы драматического искусства давно уже пережили себя и не могут удовлетворить интеллигентного зрителя»<sup>2</sup>. В 1908 г. он писал о студиях: «Свежие соки на свежевспаханной земле. Свои творческие ростки новые люди начнут лелеять не при “больших театрах”. В ячейках (“студиях”) зародятся новые идеи. Отсюда выйдут новые люди. Опыт показал, что “большой театр” не может стать театром исканий, и попытки поместить под одной крышей законченный театр для публики и театр-студию должны терпеть фиаско. Уже настало время: студии заживут своей жизнью самостоятельно, независимо, они начнут свою работу не при театрах, а явят собой новые школы, из которых вырастут новые театры»<sup>3</sup>.

Мейерхольд в процессе руководства студией отчитывался Станиславскому в специальных рапортах-протоколах репетиций, в которых вырисовывалось направление работы, выразившееся в установке «реализм и быт отжили свой век. Настало время для ирреального на сцене, ведь требовалось изображать не самую жизнь, как она в действительности протекает, но так, как мы ее смутно ощущаем в грезах, в видениях, в моменты возвышенных подъемов»<sup>4</sup>. Можно утверждать, что в данный период времени творческие разногласия между двумя режиссерами получили окончательное оформление. Станиславский желал сохранить и

---

<sup>1</sup> Литературное наследство, Т. 68. Чехов. М., 1960. С. 442.

<sup>2</sup> Цит. по: "Театр и искусство", 1905, № 21. С. 334.

<sup>3</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи, письма, речи, беседы, ч. 1. М.: Искусство, 1968. С. 110.

<sup>4</sup> Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1988. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / Коммент. И. Н. Соловьевой. С. 284.

преобразовать традиции реалистического, психологического театра в процессе студийной работы, а Мейерхольд собирался построить «новый театр», совершив «революцию современной сцены»<sup>1</sup>.

Всеволод Эмильевич осуществлял постановку пьес «Смерть Тентажиля» М. Метерлинка и «Шлюк и Яу» Г. Гаупмана, но после генеральной репетиции Станиславский отказался от идеи их постановки. Можно утверждать, что именно в этот период времени произошло окончательное расхождение их творческих и педагогических взглядов.

Опыт студии на Поварской, которая просуществовала недолго, с мая по октябрь 1905 года, Станиславский оценивал неоднозначно, полагая, что в ее организации было допущено большое количество ошибок. Мейерхольд же, несмотря на неудачный итог работы студии, существенно обогатил свой профессиональный режиссерский и педагогический опыт и начал путь к формированию собственной системы профессиональной подготовки актера – «биомеханике».

Студия на Поварской выступила первым экспериментальным местом, где исследовались границы творчества, осуществлялся поиск новых путей развития театральной сферы, а также проверялись теоретические воззрения режиссеров. В дальнейшем Станиславский отмечал, анализируя работу студии: «Талантливый режиссер пытался закрыть собою артистов, которые в его руках являлись простой глиной для лепки красивых групп, мизансцен, с помощью которых он осуществлял свои интересные идеи. Но при отсутствии артистической техники у актеров он смог только демонстрировать свои идеи, принципы, искания, осуществлять же их было нечем, не с кем, и потому интересные замыслы студии превратились в отвлеченную теорию, в научную формулу. Еще раз я убедился в том, что между мечтаниями режиссера и выполнением их — большое расстояние и что театр прежде всего для актера, и без него существовать не может, что новому искусству нужны новые актеры, с совершенно новой техникой»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> В. Э. Мейерхольд. Статьи, письма, речи, беседы, ч. 1. М., Искусство, 1968. С. 110.

<sup>2</sup> Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1988. Т. 1. Моя жизнь в искусстве /Коммент. И. Н. Соловьевой. С. 362

Театральная студия изначально была рождена потребностью режиссуры в эксперименте, лабораторном опыте, в поисках и проверке новых форм, способов, приемов постановки и актерской игры, в совершенствовании сценического мастерства<sup>1</sup>. Однако натолкнулась на необходимость решать специфические педагогические задачи – новым режиссерским идеям нужен был по-новому подготовленный актер.

В 1906 году В. Комиссаржевская пригласила Мейерхольда на должность режиссера в Драматический театр, первый сезон в котором выдался весьма плодотворным: 13 спектаклей. В 1907 году Всеволод Эмильевич поставил «Балаганчик» А. Блока, который и явился началом «условного» театра в России. В период 1907-1918 годах Мейерхольд работал в Императорских театрах, началась его активная педагогическая деятельность: он преподавал в театральной школе К. Даннемана, на музыкально-драматических курсах Б. Полока, а в 1913 году открыл собственную студию.

Революция 1917-го года вызвала кардинальные перемены во всех сферах жизни общества (экономика, политика, образование, культура и пр.), в том числе она стала толчком для поисков и коренного преобразования театральной сферы, что выразилось в творческих исканиях новых приемов актерской игры, аспектов режиссерской деятельности. Революционные потрясения стали важным факторами в формировании «условного театра» Мейерхольда. Во многом его эксперименты имели целью создание нового театра, приближенного к народу и имеющего остро-политический оттенок.

В 1918 году Мейерхольд вступил в РКП(б), одним из первых среди театральных деятелей. Революцию театральную Мейерхольд не отделял от революции политических и социальных форм. В этом его коренное отличие от других театральных новаторов (напр., А. Я. Таирова, Ф. Ф. Комиссаржевского и Макса Рейнгардта). В этот период времени он руководил Инструкторскими курсами по обучению мастерству сценических постановок и Школой актерского

---

<sup>1</sup> Студийные течения в советской режиссуре 1920 – 1930-х годов: Сборник научных трудов / Ред.-сост. В. М. Миронова, отв. ред. Д. И. Золотницкий. Л.: 1983. С. 5.

мастерства, на которых *впервые* преподавалась «биомеханика». Мейерхольд сблизился с В. В. Маяковским и поставил «Мистерию-буфф» (1918); с сентября 1920 года по февраль 1921 года по приглашению наркома просвещения А. С. Луначарского возглавлял Театральный отдел Наркомпроса (ТЕО). Необходимо отметить, что в 1920 году Всеволод Эмильевич как раз пытался провести в практическую плоскость программу «Театрального октября», которая предлагала реформу театра на основе происходящих изменений по всех сферах культуры. Но в 1921 году Мейерхольд был освобожден от должности руководителя ТЕО ввиду урезания государственного финансирования и изменений в социокультурной среде.

В 1920 году Всеволод Эмильевич встал во главе театра РСФСР-1, который основал будучи еще главой ТЕО; в 1923 году данный театр стал называться ТИМ (театр имени Мейерхольда), а в 1926 году получил статус государственного. На базе этого театра Мейерхольд занимался активной преподавательской деятельностью.

Еще раз упомянем, что важную роль в формировании концепции «условного театра» сыграли эстетические разногласия и творческий разрыв Мейерхольда с К.С.Станиславским, к этому времени уже приобретшим мировую известность в качестве режиссера реалистического направления. Мейерхольд обрушился на метод сценического реализма, которому ранее отдал несколько лет своей работы во МХТе, критикуя его психологические основы.

Он считал, что «психология по целому ряду вопросов не может прийти к определенному решению. Строить здание театра на положениях психологии все равно, что строить дом на песке: он неизбежно рухнет. Всякое психологическое состояние обуславливается известными физиологическими процессами. Найдя правильное разрешение своего физического состояния, актер приходит в то положение, когда у него появляется «возбудимость», заражающая зрителей,

втягивающая их в игру актера (то, что мы раньше называли «захватом») и составляющая сущность его игры»<sup>1</sup>.

Мейерхольд полагал психологические основания для фундаментальной основы театральной школы недостаточными, считая, что любая психологическая реакция вторична, она является следствием физического действия, и потому необходимо прежде всего изучать физическое действие, его алгоритм и основы.

«Ведь весь смысл, вся сущность революции театра в том и заключаются, чтобы высвободить театр из-под ига других искусств, завладевших театром, раскрепостить театр от гнета литературы и психологизма, декоративной живописности и проч. Словом *ретеатрализовать театр*, вернуть театру утраченную им в XIX в. театральность, превратить театр из слуги и иллюстратора литературы — в самостоятельное искусство.

*Носителем театрального мастерства является актер.* Вот почему вся задача раскрепощения театра сводится — в конечном счете — к созданию нового актера»<sup>2</sup>.

Мейерхольд желал фундаментально перестроить театр под влиянием социокультурной ситуации, исторической особенности эпохи. Как следствие для этого потребовались новые принципы построения режиссерского процесса, театра и «новый» актер, к которому было необходимо выработать четкий перечень требований, то есть сформулировать *цель* профессиональной подготовки актера. Весомым фактором являлось и стремление обрести высокий творческий и педагогический авторитет как у К. С. Станиславского.

Всеволод Эмильевич полагал, что «при существовавших системах игры («нутро», «переживания», которые, являясь по существу одним и тем же, разнятся в методах, которыми они достигаются: первое через посредство наркоза, второе — гипноза), эмоция всегда так захлестывала актера, что он никак не мог отвечать за свои движения и голос, контроль отсутствовал, и за удачу или неудачу своей

<sup>1</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. М.: Искусство, 1968. Т. 2. С. 489.

<sup>2</sup> Крыжицкий Г. К. Режиссерские портреты / Предисл. С. А. Воскресенского. М.; Л.: Театропечать, 1928. С. 31

игры актер, конечно, не мог ручаться. Лишь некоторые маститые актеры интуитивно угадывали правильный метод игры», что было недопустимо, ведь качество театральной постановки зависело от «случая»<sup>1</sup>.

В рамках его концепции идеи условного театра произошла «депсихологизация» актерской игры, и, как следствие, - превращение актера в «марионетку», обладающую прежде всего внешней выразительностью и не предполагающую внутреннего содержания.

Основой игры актера Мейерхольд считал «рефлекторную возбудимость - сведение до минимума процесса осознания задания («время простой реакции»)»<sup>2</sup>. Он писал: «Лицо, обнаружившее в себе наличие необходимых способностей к рефлекторной возбудимости, может быть или стать актером и согласно тем или иным природным физическим данным занимать в театре одно из амплуа: должность, определяемую сценическими функциями, ей присвоенными»<sup>3</sup>.

В последнем периоде своей деятельности Мейерхольда синтетически объединил приемы натурализма, условности, конструктивизма и пр., отвечая на все упреки в эклектизме, что комбинированное использование методов, приемов, идей позволяло создать новые театральные устои и разрушить старые.

В 1928 году ГосТиМ едва не был закрыт: Мейерхольд отправился за границу, где гастролировал с театром и лечился, но в назначенный срок в страну не приехал. В связи с тем, что в данный период времени не вернулся из поездки М.А. Чехов, руководивший 2 МХТ, и руководитель Московского Государственного Еврейского театра (ГОСЕТа) А. М. Грановский, то Луначарский выказал подозрение, что Мейерхольд собрался покинуть Советский Союз. Это подозрение было ошибочным – Всеволод Эмильевич вернулся в Москву раньше, чем ликвидационная комиссия успела расформировать ГосТиМ.

<sup>1</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи, письма, речи, беседы / Ком. А. В. Февральского: В 2 ч. М.: Искусство, 1968. Ч. 2. (1917 – 1939). С. 489-490.

<sup>2</sup> Мейерхольд: К истории творческого метода: Публикации. Статьи. СПб.: КультИнформПресс, 1998.С.32.

<sup>3</sup> Там же. С. 42.

В 1934 году была поставлена «Дама с камелиями», которая произвела негативное впечатление на И. В. Сталина, и критика обрушилась на Мейерхольда с разгромными рецензиями. Приказу о закрытии театра предшествовала статья в «Правде» в декабре 1937 года председателя Комитета по делам искусств П.М. Керженцева «Чужой театр», в которой Мейерхольд обвинялся в создании в театре «антиобщественной атмосферы, подхалимства, зажима самокритики, самовлюбленности», а в конце задавался вопрос «нужен ли советскому искусству и зрителю такой театр»<sup>1</sup>.

7 января 1938 года Комитет по делам искусств принял постановление о ликвидации ГосТиМа, "театр им. Мейерхольда в течение всего своего существования не мог освободиться от чуждых советскому искусству, насквозь буржуазных формалистических позиций"<sup>2</sup>. Станиславский не побоялся пригласить опального режиссера в оперный театр, который Мейерхольд возглавил после смерти великого мэтра 7 августа 1938 года.

В 1939 году Мейерхольд разработал план выступления студентов института им. Лесгафта на параде физкультурников, которое стало его последней режиссерской работой.

Мейерхольд чутко улавливал эксперименты и нововведения во всех сферах культуры, особо выделяя и осмысливая взаимосвязь театральной сферы и кино. Всеволод Эмильевич полагал, что театр должен перенимать лучшие и необходимые достижения кино, которые способны помочь ему преобразовать театральную сферу в новых условиях. «Основная задача Государственного театра имени Вс. Мейерхольда (ГосТиМа) в плане техническом заключалась в том, чтобы постараться кинофицировать сцену: сделать ее столь подвижной, и в итоге стремительно менять картину за картиной»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Головникова О. В. Документы РГВА о трагической судьбе В. Э. Мейерхольда // Вестник архивиста: журнал. М.: 2008. № 6. URL: [www.vestarchive.ru/arhivnye-dokumenty/1222-dokumenty-rgva-o-tragicheskoi-sydbve-ve-meierholda-k-90-letiu-rossiiskogo-gosydarstvennogo-voennog.html](http://www.vestarchive.ru/arhivnye-dokumenty/1222-dokumenty-rgva-o-tragicheskoi-sydbve-ve-meierholda-k-90-letiu-rossiiskogo-gosydarstvennogo-voennog.html)

<sup>2</sup> О ликвидации театра им. Вс. Мейерхольда // Правда: газета. М.: 8 января 1938. № 8 (7333).

<sup>3</sup> Февральский А. В. Пути к синтезу: Мейерхольд и кино. М.: Искусство, 1978. С. 152.

Стоит отметить, что театральной средой заимствовались у киноактеров приемы профессиональной игры, ракурсы, мимическая игра, умение без слов выражать свой замысел, в том числе возникла необходимость в изучении и применении приемов театра пантомимы.

Мейерхольд пристально следил за эволюцией кино, его стремительным развитием: «Борьба между кино и театром только еще намечается. Куда пойдет один конкурент, куда другой? Совершенно очевидно, что театр драматический не сдает своих позиций, он уже накануне того, когда вот-вот получит в свое распоряжение сцену, технически так оборудованную, чтобы театр мог вступить в открытый бой с кино не на живот, а на смерть. Театр уже идет и еще пойдет дальше по пути кинофикации, а кино, боюсь, что споткнется о то, о чем я уже говорил: актер, который будет участвовать в говорящем фильме, в один прекрасный день почувствует, что теряет международную аудиторию, и ему захочется вернуться к немому кино. Нужно избирать и показывать со сцены такие темы, сюжеты и образы, чтобы трепетал в зрительном зале жизнерадостный подъем. Ни в театре, ни в кино наши режиссеры не добиваются этого»<sup>1</sup>.

Мейерхольд пытался осуществить серьезную перестройку театральной сферы, находился в постоянных творческих поисках, исследуя театральную и различные культурные сферы. Особое внимание он уделял «основаниям» театра, что выразилось в создании собственной системы профессиональной подготовки актера, основанной на достижениях физиологических наук. Главенствовавшее направление «реалистического» театра (который уравнивался с натуралистическим) стало восприниматься Мейерхольдом как один из возможных, но не единственных «полусов» его развития<sup>2</sup>.

Театр Мейерхольда обладал рядом характерных признаков и был ориентирован на «свою» публику. Важнейшей характеристикой в концепции Мейерхольда была условная природа театра, главным приемом ее подчеркивания – простота. Она

---

<sup>1</sup> Февральский А. В. Пути к синтезу: Мейерхольд и кино. М.: Искусство, 1978. С. 158-159

<sup>2</sup> Колесникова А. А. Условный театр В. Мейерхольда до 1917 года: рождение и трансформация // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. №27. С. 41

проявлялась при помощи системы дикции и интонации, нового принципа оформления сцены и особого мизансценирования тела. В игре актера главными выразительными средствами стали лицо-маска, «застывший жест» и позы-паузы, так называемые «стоп-кадры». Особую роль в творческом процессе Мейерхольд возлагал на режиссера, который был обязан координировать действия всех участников организации спектакля.

Полагаем необходимым вспомнить слова В. Н. Соловьева (театральный режиссер и педагог) о позиции Мейерхольда по поводу актерской техники и школ, в которых осуществлялась профессиональная подготовка. По словам Соловьева, будучи сам актером, он (Мейерхольд) ясно сознавал необходимость согласования актерской техники с новыми требованиями, предъявленными к театру нарождающимися жанрами драматической литературы. Он понимал, что существующие школы актерской игры — “эмоциональная” и так называемая “психоаналитическая” — не в состоянии разрешить многих вопросов, выдвигаемых теоретиками и практикой театра<sup>1</sup>.

Имеющиеся школы подготовки актера Мейерхольд считал недостаточными, не отвечающими требованиям того времени, цель подготовки актера была им скорректирована, поскольку он считал, что актер должен был знать и уметь гораздо больше. Возникшее противоречие представлялось возможным разрешить изобретением новой системы подготовки актера, восполнявшей выявленные пробелы. Мейерхольд в личной переписке с Комиссаржевской признавался, что считает важным подготовить и ввести на театральную сцену «своих» актеров, чтобы обеспечить лучший уровень театра.

Важной вехой в творческих и педагогических исканиях Мейерхольда стала его работа в студии МХТ, на Поварской. В проекте новой драматической студии при МХТ было заявлено, что «театр должен быть скитом. Актер должен быть раскольником. Творить одиноко, вспыхивать в экстазе творчества на глазах у всех.

---

<sup>1</sup> Мейерхольд В. Э. Переписка: 1896 – 1939 / Сост. В. П. Коршунова, М. М. Ситковецкая. М.: Искусство, 1976. С. 125

И потом опять в свою келью! Келья не в смысле отчуждения от общества, а в смысле умения священнодействовать в творческой работе»<sup>1</sup>.

Основными приемами в работе с актером были показ и беседа. Для воплощения режиссерского замысла Вс. Э. Мейерхольду был нужен сознательный интеллектуально развитый актер-личность<sup>2</sup>.

К. С. Станиславского привлекали эксперименты Вс. Э. Мейерхольда, проводимые в студии: «...новизна и необычайность использования выразительных возможностей живописного и музыкального построения спектакля, перспективы широкого и целостного использования синтетической природы театрального искусства. Ему были близки преодоления сценических форм, ограниченных рамками бытового правдоподобия, поиски, связанные с выходом за их пределы»<sup>3</sup>.

Мейерхольд разделял взгляды Станиславского на значимость роли режиссера в воспитании актера нового театра, но во все компоненты педагогической системы по подготовке такого актера внес существенные изменения.

В своих научных изысканиях Всеволод Эмильевич сформулировал принципы, регулировавшие творческую деятельность, и вложил новое содержание в понятие «искусство актерской игры».

В данном понятии Мейерхольд выделял следующие компоненты: 1. *Большая мера обобщения*. Данный компонент основывался на том, что ни зритель, ни актер не должны были забывать, что на сцене воспроизводится театральное действие, а не воплощается «элемент жизни». 2. *Импровизационность* проявлялась в том, что актер создавал образ на сцене не по заранее данным параметрам в сценарии, а «здесь и сейчас», то есть импровизируя во время спектакля. 3. *Передача актером не образа, а своего отношения к образу*. Актеру следовало создавать на сцене образ персонажа пьесы так, чтобы не допускать возможности его (образа) двойственной трактовки зрителем. 4. *Прием предыгры. Движение рождает слово*.

<sup>1</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. Ч. 2. 1917–1939. М., 1968. С. 90

<sup>2</sup> Сазонова В. А. В. Э. Мейерхольд и его театральное наследие // Вестник Тамбовского университета. Серия Филологические науки и культурология. 2015. №1 (1). С. 83

<sup>3</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. Ч. 2. 1917–1939. М., 1968. С. 11

Этот компонент состоял в том, что перед произнесением реплики актер делал пластические телодвижения, чтобы придать зрелищность представлению. Телодвижения и жесты должны вызвать эмоцию в сознании актера, которая трансформируется в слово. 5. *Актер должен «зеркалить» - слышать и видеть себя со стороны.* Актер не должен *проживать* свою роль и испытывать эмоции, но должен *играть* роль, контролируя свои слова и действия. 6. *Синтетичность* актера воплощалась в его способности владеть голосом и дикцией, умении двигаться на сцене и т.д. 7. *Создание социального образа маски* основывалось на представлении о персонаже как о социальном объекте, то есть, когда актер играл свою роль, то должен был показывать социальные установки, убеждения, свойственные представителю того или того слоя общества. 8. *Действие актера строилось по цепочке: намерение – осуществление – реакция.* Необходимым свойством актера является способность к рефлекторной возбудимости. Человек, лишенный этой способности, актером быть не может<sup>1</sup>. Игра актера состояла из нескольких этапов на сцене, а каждый этап - из трех фаз: 1) намерение – осознание и осмысление полученного задания; 2) осуществление – переход актера к циклу рефлексов (волевых, миметических, голосовых), то есть само действие, реализация задания на сцене; 3) реакция – подготовка актером собственного организма к воплощению следующего этапа роли.

Мейерхольд описал следующие принципы, необходимые для осуществления такого рода творческой деятельности: *принцип карнавализации.* Его сущность заключалась в использовании приемов цирка, площадного балагана с их сатирой и фарсом, деление героев пьесы на положительных и отрицательных, а также в использовании натуралистических деталей, которые сближали театр с жизнью; *принцип злободневности* и актуальности проявлялся во включении в режиссуру спектакля событий сегодняшнего дня; *принцип активизации зрительского зала* был связан с приемами воздействия на зрителя, превращающими его в соучастника спектакля (для этого во время театрального действия на сцене

---

<sup>1</sup> Мейерхольд В. Э., Бебутов В. М., Аксенов И. А. Ампула актера. М.: ГВЫРМ, 1922. 15 с. URL: <http://teatr-lib.ru/Library/Emplois/Emplois/>

присутствовали декорации в минимально необходимом объеме, само действие нередко могло переноситься в зал и пр.); *принцип поляризации жанров* заключался в том, что не существовало чистых жанров, каждая театральная постановка содержала в себе черты разных жанров.

Данные принципы стали исходящими идеями, регулирующими творческую деятельность режиссера и организацию творческого процесса. Составляющие актерской игры определили знания и умения, которыми должен был овладеть актер, и обусловили цель его профессиональной подготовки для «условного театра». При помощи указанных принципов Мейерхольд обосновывал понятие «содержание актерской игры» и формулировал методы обучения.

Для обозначения системы упражнений, направленных на развитие физической готовности тела актера к немедленному включению в творческий процесс, Мейерхольд ввел термин «театральная биомеханика». «*Биомеханика* стремится экспериментальным путем установить законы движения актера на сценической площадке, прорабатывая на основе норм поведения человека тренировочные упражнения игры актера», - писал он<sup>1</sup>.

Биомеханика требовалась в процессе профессиональной подготовки актера, чтобы научить того двигаться на театральной сцене осознанно, процессу зарождения эмоции и трансформации в движение. Необходимо отметить, что для этого, по мнению Мейерхольда, требовалось основательно изучать нервную систему человека, используя достижения естественных наук.

Он полагал, что, говоря о физиологии движений, нельзя брать телесные движения без всякого изучения сложного внутреннего механизма, который является комплексом нервной системы. Новому актеру надлежит поставить перед собой сложную работу не только тренировать свои движения по определенной системе — начало так называемого классического танца, весь тот тренаж, который дается балетным танцовщикам, затем приемы акробатики, которые помогают ему расправлять и мышцы и кости, и, наконец, умение группировать

---

<sup>1</sup> Февральский А. В. Десять лет театра Мейерхольда. М.: Федерация, 1931. С.21.

свое тело при всевозможных движениях, но ему еще, кроме всего, надо заняться изучением своего нервного аппарата, чем, к сожалению, совершенно не занимается современный актер. Все движения наших физических механизмов зависят от основного, главного центра, головного мозга<sup>1</sup>.

Мейерхольд в своих трудах утверждал, что изучение «физиологической основы движений» должно происходить осознанно, поскольку все действия и приемы требуют понимания и «осмысления перед применением»<sup>2</sup>.

При создании метода биомеханики Мейерхольд не объяснил его, предложенные им теоретические формулировки в этой области остались неясными и носили, в основном, полемический характер по отношению к «теории переживания» Станиславского. Режиссер действовал скорее на уровне интуиции. Постараемся «перевести» его идеи на язык педагогики.

Биомеханика Мейерхольда опиралась на психологическую концепцию У. Джеймса (первичность физической реакции по отношению к эмоциональной), на рефлексологию В. М. Бехтерева и исследования И. П. Павлова. На создание данного метода также оказали влияние идеи Ф. У. Тейлора об оптимизации труда.

В 1918 году преподавание «биомеханики» было введено на курсах сценического мастерства Мейерхольда и Леонида Вивьена в Санкт-Петербурге. Она использовалась как своеобразная гимнастика для актеров. После переезда в Москву в начале 20-х гг. Всеволод Эмильевич стал преподавать «биомеханику» как систему сценического движения в ГВТМе (Государственные высшие театральные мастерские). Ее Мейерхольд считал главным предметом, а все остальные (танец, акробатика, фехтование и пр.), по его мнению, являлись подсобными, помогающими раскрыть физические основы движения.

В рамках идей «биомеханики» актер рассматривался Мейерхольдом не как личность, а как биологический организм, использующийся в качестве элемента театрального зрелища. Режиссер считал биомеханику особой наукой, в которой

---

<sup>1</sup> Мейерхольд: К истории творческого метода: Публикации. Статьи. СПб.: КультИнформПресс, 1998. С. 44

<sup>2</sup> Там же. С. 23-24

описывался характер движений, обусловленных биологической конструкцией организма, также изучался миметизм (явление подражания).

Всеволод Эмильевич полагал, что биомеханику можно рассматривать с двух сторон: 1) как механику физического воспитания человека, 2) как метод актерской игры. Для актерской игры необходимо: 1) возбудимость, 2) ориентация и правильное расположение себя во времени и пространстве соотношений с окружающими, 3) правильное органическое звучание голоса. Средствами получения возбудимости в старом театре были: а) наркоз, б) нервный самогипноз, в) неорганизованное физическое возбуждение<sup>1</sup>.

Мейрхольд подчеркивал, что поскольку творчество актера есть творчество пластических форм в пространстве, то он должен изучить механику своего тела. Это ему необходимо, потому что всякое проявление силы (в том числе и в живом организме) подчиняется единым законам механики (а творчество актером пластических форм в пространстве сцены, конечно, есть проявление силы человеческого организма). Основной недостаток современного актера — абсолютное незнание законов *биомеханики*<sup>2</sup>.

Для того чтобы научить актера двигаться естественно, безукоризненно владеть своим телом, Мейерхольд углубился в изучение «законов движения». Кроме того, необходимо было изменить актера «изнутри», переделать его психофизическую сущность. Актер должен был относиться к себе, как к материалу, который следовало поддерживать в форме и изучать, особое внимание уделяя развитию «нервного аппарата». Роль актера в рамках идей биомеханики сводилась к воспроизведению циклов элементов (намерение, осуществление, реакция). Этюды при обучении помогали отработать сознательный характер игры, а также являли собой определенный алгоритм действия, во время которого учитывались рефлекторные импульсы, определяющие движение от одного элемента к другому. Эмоции актера формировались при его активном осознании творческого задания

---

<sup>1</sup> Эйзенштейн о Мейерхольде: 1919 – 1948 / Сост., подгот. текста статьи и коммент. В. В. Забродин. М.: Новое издательство, 2005. С. 129

<sup>2</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. М.: Искусство, 1968. Т. 2. С. 488.

и пластического состояния, ведь, по словам Мейерхольда, положение тела влияло на эмоции и интонации, речь становилась итогом пластического и эмоционального действия. В выразительности речи выделялись и отрабатывались ее компоненты – скорость, ритм, акценты, тембр и мелодика.

Многие современники упрекали Мейерхольда в попытке создания «пустого» актера, бездумно следующего приказам режиссера. Но Всеволод Эмильевич иначе описывал важность самостоятельности актера и его умения действовать неординарно: «Искусство должно базироваться на научных основаниях, все творчество художника должно быть осознанным. Искусство актера заключается в организации своего материала, то есть в умении правильно использовать выразительные средства своего тела. В актере совмещаются и организатор и организуемый (то есть художник и материал). Формулой актера будет такое выражение:  $N=A_1+A_2$ , где  $N$  – актер,  $A_1$  – конструктор, замышляющий и дающий приказание к реализации замысла,  $A_2$  – тело актера, исполнитель, реализующий задания конструктора ( $A$  первого). Актеру нужно так натренировать свой материал – тело, чтобы оно могло мгновенно исполнять полученные извне (от актера, режиссера) задания»<sup>1</sup>.

Мейерхольд утверждал, что основные сложности в игре актера состояли в том, что он являлся инициатором, организовывал «материал», то есть собственный организм. Подобное сочетание двойственных функций представляло сложность.

Стоит отметить, что Мейерхольд рассматривал актера как субъекта творческого процесса, который не только учился методам, приемам у режиссера, но и был способен сгенерировать новое на театральной сцене, а также обладал развитой мотивацией.

Биомеханика стала для Всеволода Эмильевича действенным средством, особой «технологией», которая позволила сформировать «нового актера», обладающего набором умений и личностных качеств, необходимых для обеспечения творческих замыслов режиссера. В рамках этой технологии он создал комплекс

---

<sup>1</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. М.: Искусство, 1968. Т. 2. С. 487 - 488.

упражнений для физического развития актера: упражнения для разминки (использовались перед началом занятия по биомеханике), чтобы подготовить тело актера к физическим действиям и избежать травм; упражнения на освобождение от «зажимов» (требовалось научить актера снимать последствия нервного напряжения в любой ситуации, в том числе и перед выходом на сцену) и т. д. Стоит отметить, что созданные Мейерхольдом тренировочные биомеханические этюды (упражнения) имели четкую структуру, а в дальнейшем театральные педагоги разрабатывали комплексы упражнений для решения различных задач, например, тренинг на баланс и координацию, разработанный Н. В. Карповым. Эти блоки упражнений позволяли добиться актеру идеального владения своим телом, сбалансированности малейших движений, контроль над скоростью движения, его инерцией, – словом, всего того, что нужно для более сложных упражнений и для сценической игры в целом.

В трудах Мейерхольда и его учеников использовались различные обозначения для «биомеханики» - система, метод, технология. Биомеханика начиналась как набор отдельных упражнений для подготовки актера, но постепенно Всеволод Эмильевич обосновал ее теоретически, конкретизировал приемы и задачи, а в дальнейшем, в своей педагогической деятельности, он превратил ее в целостную технологию.

На протяжении всего XX века в сфере театральной критики и теории театра существовало большое количество различных – зачастую полярных – взглядов на идеи и деятельность Мейерхольда. Нередко утверждалось, что теоретически концепция условного театра и профессиональной подготовки актера была слабой, ее компоненты имели фрагментарное описание. Так, А. В. Луначарский отмечал, что Всеволод Эмильевич «сам не понимает, о чем пишет и на каких принципах строит свой театр»<sup>1</sup>. В принципиальной полемике с Мейерхольдом находились и приверженцы психологического театра. Наиболее определенную и активную позицию занимала театральный и литературный критик Л. Я. Гуревич (1866-

---

<sup>1</sup> Луначарский о Мейерхольде: Штукарство // Еженедельник академических театров. 1924. № 15. С. 8.

1940), которая признавала лишь МХТ, и отвергала режиссерские методы (и М. Рейнхардта, и Г. Фукса, и Н. Евреинова), и театральную концепцию символизма, и идеи Ф. Ницше, она причисляла Мейерхольда со времени его работы в Драматическом театре В. Ф. Комиссаржевской к «декадентам», скептически воспринимала его мировоззрение, хотя хвалила как актера (что, кстати, было свойственно всем, кто принадлежал к МХТ). Гуревич — критик «режиссерского» поколения — определяла эстетическую основу и особенности построения спектаклей режиссера, но неизменно противопоставляла им принципы психологического театра, часто весьма тенденциозно<sup>1</sup>.

Развернулась серьезная полемика по поводу взглядов Мейерхольда на театральную сферу и процесс профессиональной подготовки актера; многие его современники, как режиссеры, так и театральные критики, считали ошибочными взгляды Всеволода Эмильевича, ведущими театр в неправильном направлении.

Весьма интересной стала полемика Мейерхольда и А. Н. Бенуа (историка и театрального критика) по поводу школы профессиональной подготовки актера.

А. Н. Бенуа являлся критиком и теоретиком МХТ, до отъезда в эмиграцию он был крупнейшим оппонентом Мейерхольда. Резко отрицательной рецензией на «Дон Жуана» Бенуа отверг кардинальные составляющие мейерхольдовского театра: условность, театр маски, традиции площадного зрелища, традиционализм в трактовке классики, новое соотношение литературного текста и театрального ряда, разрыв с психологическим правдоподобием, принципы решения сценического пространства, обращение к ренессансным, романтическим, восточным традициям, соотношение дидактического и эстетического воздействия на зрителя<sup>2</sup>.

Ответ Мейерхольда был представлен в печати: в статье 1912 года «Балаган» он высказался об основаниях своего театра — и на примере своих спектаклей, и в связи с методом МХТ, и в общем теоретическом плане. Данная полемика

---

<sup>1</sup> Мейерхольд: К истории творческого метода: Публикации. Статьи. СПб.: КультИнформПресс, 1998. С. 181

<sup>2</sup> Там же. С. 182

продолжилась в периодической печати и личной переписке, происходило бурное обсуждение концепции «условного театра», ее состоятельности и принципов организации театральной сферы, физиологического основания, а также форм и методов работы Мейерхольда с актерами. Эти споры были прообразом и реальным началом обсуждения сути мейерхольдовского метода, которое переросло в дискуссии 1930-х годов о формализме<sup>1</sup>.

20 июня 1939 года Мейерхольда арестовали в Ленинграде, после месяцев допросов он подписал признание в том, что был завербован для участия в антисоветской работе в 1922 году. 1 февраля 1940 года Военная коллегия Верховного суда приговорила Мейерхольда «к высшей мере уголовного наказания с конфискацией имущества». Всеволод Эмильевич был реабилитирован посмертно в 1955 году.

Сегодня общепризнано, что биомеханика Мейерхольда стала одним из самых серьезных достижений театральной практики и теории в первой половине XX века, найдя применение в работе актера и режиссера, на репетициях и при постановке спектаклей.

В заключение выделим ключевые аспекты педагогического наследия Вс. Э. Мейерхольда:

1) на основе концепции «условного театра» Вс. Э. Мейерхольд сформулировал иные, отличные от имевшихся школ, требования к воспитанию актера, то есть выдвинул принципиально иную *цель* профессиональной подготовки: овладение актером *физиологическими основами движения* на базе высокого уровня знания естественных наук; в этой связи предложил ряд принципов, регулирующих творческую деятельность режиссера и организацию им творческого и педагогического процесса;

2) изменение Мейерхольдом понятия «искусство актерской игры» оказало влияние на перечень *знаний и умений*, по его мнению, необходимых актеру: знание особенностей «условного театра», определяющих манеру исполнения;

---

<sup>1</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи, письма, речи, беседы / Ком. А. В. Февральского: В 2 ч. М.: Искусство, 1968. Ч. 1. (1891 – 1917). С. 181

умение добывать необходимые для игры сведения с учетом современного социокультурного, информационного и технического развития; понимание физиологического механизма рождения эмоции из движения и умение реализовать этот механизм; способность структурировать и алгоритмизировать игру с выделением специальной задачи каждого этапа;

3) особым явлением в концепции «условного театра» явилась «биомеханика» - технология (в трудах Мейерхольда и его учеников обозначалась как «метод», «средство», «технология»), позволяющая формировать «нового актера» посредством комплекса специальных физических упражнений. Тренировочные биомеханические этюды имели четкую логику, последовательность и структуру. В преподавательской и режиссерской деятельности Мейерхольда биомеханика была апробирована и получила оформление как теоретическая концепция. На этой основе в дальнейшем театральные педагоги разработали комплексы упражнений для решения различных задач сценического движения.

Проведенный нами анализ педагогических взглядов К. С. Станиславского и Вс. Э. Мейерхольда позволяет говорить о двух полюсах развития театральной педагогики. Следующее поколение режиссеров дополняло и конкретизировало накопленные ими знание и опыт, развивая сферу подготовки актера.

### **2.3. Подготовка актера: метод М. А. Чехова**

В 20-е гг. XX века в России остро встал вопрос по поводу смены театральных поколений. В Московском художественном театре происходили существенные перемены: 1-я и 3-я студии стали самостоятельными театрами. Плеяда талантливых учеников К. С. Станиславского переросла свой ученический статус и оказалась готова к собственной педагогической и творческой деятельности. Одним из ярких учеников Станиславского, приобретшим впоследствии мировую известность, оказался Михаил Александрович Чехов (1891-1955).

М. О. Кнебель писала: «Чехова следует понимать целостно, во всей сложности его характера и судьбы — став теоретиком, занявшись уже концу жизни

обобщением своего опыта, он не перестал быть художником, он остался им до конца жизни»<sup>1</sup>.

В 1907 году Чехов поступил в Театральную школу им. А. С. Суворина Малого театра, где его наставниками стали Б. С. Глаголин (режиссер-теоретик и артист) и В. В. Сладкопевцев (театральный педагог). Художественный совет школы отмечал большие способности Чехова в «игре выдающихся и комических ролей», после окончания школы он был принят в труппу, где сыграл большое количество ролей с сентября 1911 по апрель 1912 года. Михаил Александрович попал в МХТ в 1912 году по приглашению Станиславского, через год уже работал в 1-й студии под началом Е. Б. Вахтангова и Л. А. Сулержицкого.

Чехов совмещал работу в МХТ и в 1-й студии, а также начал карьеру киноактера, сыграв в фильме «Трехсотлетие царствования дома Романовых» (февраль 1913).

В 1916 году Чехов получил роль Треплева в «Чайке», постановку которой готовил Станиславский, начал репетиции, но впал в глубоко депрессивное состояние (оно было обусловлено тяжелыми семейными обстоятельствами - развод и самоубийство двоюродного брата В. И. Чехова). В 1918 году Михаил Александрович открыл частную актерскую студию в своей квартире, и по воспоминаниям М. О. Кнебель, «потом он говорил, что выздоровел только благодаря своей работе с нами. Я думаю, что так оно и было. Ему нужен был контакт с молодыми, здоровыми, влюбленными в его творческую индивидуальность людьми»<sup>2</sup>.

Студия Чехова не преобразовалась в театр, возможно, из-за отсутствия такого желания у режиссера. Кнебель отмечала, что ему требовались актеры, «сумевшие впитать процесс его творческих исканий», помочь в творческих и педагогических экспериментах. Отдельно необходимо отметить, что в занятиях Чехова «не было последовательности, нужной для систематического роста», но зато через эти

<sup>1</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т./ Редакц. Коллегия Н. Б. Волкова и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 7.

<sup>2</sup> Кнебель М. О. Вся жизнь / Ред. Н. А. Крымова, Предисл. П. А. Маркова. М.: ВТО, 1967. С. 59.

занятия Мария Осиповна поняла, что «творческая личность педагога — огромная формирующая сила»<sup>1</sup>.

Занятия в студии Чехова были посвящены изучению и практической апробации первого раздела системы Станиславского - отработке и изучению элементов «творческого самочувствия», целью исследовательского процесса стала «психотехника актера». По воспоминаниям Кнебель, «Чехов в годы возникновения своей студии был *подлинным учеником Константина Сергеевича*». Она отмечала, как глубоко он воспринимал мысли Станиславского, на занятиях в студии разрабатывались основные элементы системы, через этюды осуществлялся поиск «творческого самочувствия»<sup>2</sup>.

В 1919 году студию Чехова посетил Станиславский, отметивший много положительных моментов в ее работе.

Находясь в поисках своего пути, Михаил Александрович опубликовал в 1919 году две статьи – «О системе Станиславского» и «О работе актера над собой»<sup>3</sup> – в них он пытался объяснить, что такое «система» и почему она так необходима в подготовке актера. Данные статьи были встречены со скепсисом театральными режиссерами и педагогами: Е. Б. Вахтангов выступил с жесткой критикой, написав статью «Пишущим о системе Станиславского»<sup>4</sup>. Он указывал на серьезные недочеты в публикации Чехова, подчеркивал, что не стоило, писать о методической системе Станиславского, пока этого не сделал он сам. Вахтангов отмечал, что изложение столь сложной системы не может быть коротким, на 3-4 страницы, а также выказывал сомнения в направленности статьи – теоретическая или практическая. Не менее серьезной критике подверглась логика изложения, особо подчеркнута бессистемность и непоследовательность текста<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Кнебель М. О. Вся жизнь / Ред. Н. А. Крымова, Предисл. П. А. Маркова. М.: ВТО, 1967. С. 59.

<sup>2</sup> Там же. С. 59-60

<sup>3</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т./ Редакц. Коллегия Н. Б. Волкова и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 31.

<sup>4</sup> Евгений Вахтангов: Сборник/ Сост., Комм. Л. Д. Вендровская, Г. П. Каптерева. М.: ВТО, 1984. С. 300

<sup>5</sup> Там же. С. 302-303

Станиславским данные статьи были встречены крайне негативно, «он был разгневан. Ученик нарушил «авторское право» своего учителя, опубликовал то, что публиковать мог только Станиславский»<sup>1</sup>. По словам М. О. Кнебель, полемика в печати между Вахтанговым и Чеховым не представляла особого интереса, важным являлось другое: «в чеховских статьях поражала синтезирующая работа актерского ума и глубина проникновения в новые театральные идеи. Молодой Чехов не был теоретиком. Но ему было свойственно стремление *понять*. Понять то, что (он чувствовал это всем своим существом) отвечало творческой природе актера, развить ее и совершенствовать»<sup>2</sup>.

Публикация статей и последовавшая за ней полемика подтолкнули Чехова к осмыслению и обоснованию собственной системы подготовки актера.

В российской театральной традиции понятие «система», как правило, использовалось и используется по отношению к творению К. С. Станиславского. В журнале «Мнемозина», посвященном истории театра и анализу режиссерских школ и подходов, встречалось утверждение о педагогическом творении М. А. Чехова: иные актерские школы, созданные в XX веке, обладали творческими, методологическими особенностями и особой, отличающей их организацией педагогического процесса. И по присущей им многоаспектности, и по внутреннему единству, и по глубине освоения природы сценического искусства они могут претендовать на то, чтобы считаться целостными системами<sup>3</sup>. На наш взгляд, это относится в том числе к педагогическому наследию М. Чехова.

В 1920 году Чехов начал преподавать в студиях Пролеткульта и Ф. И. Шаляпина, в том же году участвовал со Станиславским в подготовке пьес «Ревизор» Н. В. Гоголя и «Эрик XIV» А. Стринберга (режиссер Е. Б. Вахтангов, премьера произошла 29 марта 1922 и, по свидетельству критиков, произвела ошеломляющее впечатление именно игрой Чехова). В. В. Лужский (театральный

<sup>1</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т. / Редакц. Коллегия Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 7

<sup>2</sup> Там же. С. 7

<sup>3</sup> Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века. [Вып. 3] / Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2004. С. 495

актер), писал в дневнике по поводу постановки «Ревизора»: «...громадный успех, такой, какого не видел еще ни один актер на сцене МХАТ». В октябре состоялась премьера, в рецензии отмечалось: «Быть может, в первый раз за все те восемь десятилетий, которые насчитывает сценическая история Ревизора на русской сцене, явлен наконец-то тот Хлестаков, о котором писал сам Гоголь» («Вестник театра»)<sup>1</sup>.

Чехов считался «идеальным актером, который полностью усвоил основы системы», а в дальнейшей деятельности преподавал ее, пропустив через собственное творческое восприятие и актерский опыт. Однако Станиславский, хотя и считал Михаила Александровича одним из лучших своих учеников, был не согласен с тем, какой поворот в сценических и педагогических исследованиях Чехова получила его система.

Отправной точкой создания системы Чехова стало его несогласие с принципами Станиславского, регулирующими учебно-воспитательный процесс работы режиссера с актером.

Станиславский считал, что актер должен идти к роли «от себя», «от искренней веры в то, что все происходящее в пьесе происходит именно с ним, с актером», в результате чего возникало состояние «я есмь», то есть учитывал «правду переживаний»<sup>2</sup>. Чехов полагал, что «я» актера не может служить в качестве материала роли, поскольку это приведет к «скуке» на сцене. Примечательно то, что Немирович-Данченко был несогласен с данным элементом системы Станиславского, он полагал, что актер создает образ на театральной сцене, когда достаточно «обогащен авторским замыслом». Немирович-Данченко утверждал, «мало – идти от себя», нужно «от себя» находить искомое самочувствие, которое диктует автор»; он опасался, что актер мог начать путать задачи, подменять главные второстепенными, и система Станиславского не помогала творческому

---

<sup>1</sup> Театральный портал о Михаиле Чехове URL: <http://mihail-chehov.ru/биография>

<sup>2</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т. / Редакц. Коллегия Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 10

развитию, ведь его «феноменальная интуиция раскрывала то, что рядовому актеру недоступно»<sup>1</sup>.

Чехов пришел к убеждению, что «я», о котором говорил его учитель, может привести актера к натурализму. Полагаем, что позиция Чехова была ближе к позиции Немировича-Данченко<sup>2</sup>.

По мысли Чехова, это «я» является носителем эгоистического актерского сознания. Художественный же образ представляет собой нечто очищенное от обыденных чувств актера – мир образов существует вне нас. Это убеждение вылилось в увлечение Чехова антропософией.

Антропософия являлась, своего рода, ответвлением теософии и как самостоятельное философское учение оформилось в 1912 году в трудах Рудольфа Штейнера, как «путь познания, стремящийся привести духовное в человеке к духовному во Вселенной»<sup>3</sup>. Ее целью было исследование методов саморазвития и духовного самопознания с помощью мышления человека.

По воззрениям Штейнера, антропософия представляла собой союз религии и науки, «внесение Бога в науку и природы в Религию, и таким образом духовное оплодотворение искусства и жизни». При помощи антропософии оказалось возможным внести научную методологию в изучение явлений сверхчувственного порядка, выстроить четкую связь между религией и наукой, обычный человек, изучая данное философское направление, мог развивать способности к познанию «высшей материи».

Доподлинно неизвестно, какие причины заставили Чехова обратиться к антропософии, но произошло это в 1921 году, когда он с режиссером МХАТа В. Н. Татариновым изучал теософскую и индийскую литературу. В 1923 году Чехов познакомился с Р. Штайнером в Дорнах, слушал его лекции. Однако впечатления о встрече не нашли отражения в воспоминаниях артиста. З. М. Мазель, близко

<sup>1</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т. / Редакц. Коллегия Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 11

<sup>2</sup> Там же. С. 10

<sup>3</sup> «Anthroposophische Leitsätze» («Тезисы антропософии», Библ. № 26 в Полном собр. трудов. В русском переводе: Р. Штейнер. Антропософские руководящие положения. М., 1996. 140 с. - С. 9.

знавший М. А. Чехова с 1917 года, свидетельствует: «Он не рассказывал мне подробно об этой встрече, но одну его фразу я помню точно: „После встречи со Штайнером я понял все величие духовной жизни человека“»<sup>1</sup>.

С. М. Эйзенштейн весьма скептически отзывался об антропософских взглядах М. А. Чехова, считая их несерьезными, но неожиданное увлечение философским направлением переросло у Михаила Александровича в фундаментальное основание для построения его собственной системы подготовки актера.

Во 2-й студии МХАТа он организовал антропософскую группу и, по воспоминаниям современников, увлек почти всех студийцев. Влияние на Чехова идей антропософии подверглось неоднозначной оценке современников – актеров и режиссеров: одни считали антропософию спасительницей Михаила Чехова, «выведшей его из духовного кризиса и, быть может, спасшей от безумия», открывшей для него новые пути в искусстве; другие же были уверены в том, что «Рудольф Штайнер своим изощренным рационализмом погубил стихийный гений Михаила Чехова»<sup>2</sup>.

В мемуарах Чехова сохранились лишь упоминания о том, что антропософия имела серьезное значение для его театрального творчества. Но, по всей видимости, именно увлечение этим философским направлением позволило ему органично соединить «рутинную деятельность» актера с поиском «тонких материй». В этом и заключалось главное отличие создаваемой Чеховым системы – работа с образами. У Станиславского образ был *результатом* работы, если она проделывалась успешно; а у Чехова образы стали скорее *процессом* - ежедневным материалом работы.

<sup>1</sup> Цит. по: *Иванов В.* [Вступительный текст к публикации: Лекции Рудольфа Штайнера о драматическом искусстве в изложении Михаила Чехова. Письма актера к В. А. Громову] // Мнемозина. Вып. 2. С. 90.

<sup>2</sup> Лекции Рудольфа Штайнера о драматическом искусстве в изложении Михаила Чехова. Письма к В. А. Громову. Публ. С. В. Казачкова и Т. Л. Стрижак. Вст. текст В. В. Иванова. Комментарий С. В. Казачкова, Т. Л. Стрижак и В. Г. Астаховой / Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века. Вып. 2 / Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: «УРСС», 2000. С. 85-142. – С. 85

В своей книге «Путь актера» Чехов писал: «Ко времени заграничной поездки театра (лето 1922) мои художественные идеалы уже оформились с достаточной ясностью», он полагал, что нашел отправную точку пути, который позволял «быть актером» и «идти за Христом», примирить театр и антропософию<sup>1</sup>.

В 1922 году Чехов встал во главе 1-й студии МХТ, которая в 1924 была преобразована во 2-й МХТ. В процессе постановки спектаклей «Гамлет» (1924) и «Петербург» (1925) Михаил Александрович активно занимался теоретическими и практическими изысканиями, осуществлением педагогических экспериментов, целью которых было «вывести театр из художественно-мировоззренческого тупика». «Оставаться в театре в качестве актера, *просто* играющего ряд ролей, для меня невозможно потому, что я уже давно изжил стадию увлечения отдельными ролями, – писал Чехов труппе МХАТ 2 из Берлина в 1928г., сразу же после своего отъезда из России. – Меня может увлекать и побуждать к творчеству только *идея нового театра в целом, идея нового театрального искусства*»<sup>2</sup>.

Необходимо упомянуть о том, что Чехов серьезно подходил к развитию системы Станиславского, «обращал внимание на то, что, когда актер мысленно следит за человеком, созданным фантазией, его физический аппарат уже сам собой, без участия воли включается в работу. Актер представлял голос образа – и испытывал желание «попробовать тот или иной тембр этого голоса»; он видел жест образа и в дальнейшем, внутри актера рождалось стремление к этому жесту. Видя «походку» образа, актер, еще не начав творческий процесс, уже приспособливал ноги для аналогичных движений»<sup>3</sup>.

На начальном этапе своей творческой деятельности Чехов выступал как «талантливый и самообытный ученик» К. С. Станиславского, который распространял и «проводил в массы» теоретические положения системы великого метра. Но по мере накопления сценического опыта и, что немаловажно, опыта педагогического Чехов изменял и модернизировал систему Станиславского,

<sup>1</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т. / Редакция Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. М.: Искусство, 1995. Т. 1. Воспоминания. Письма. С. 100

<sup>2</sup> Там же. С. 336

<sup>3</sup> Там же. С. 30

которая активно им трансформировалась и постепенно переросла в собственную *концепцию* и *подход* к подготовке и воспитанию актера.

М. А. Чехов выдвинул идею создания сценического образа актера, отличную от Станиславского – концепцию имитации. В ее рамках актеру надлежало создать образ в воображении, а потом имитировать внутренние и внешние качества. Михаил Александрович выявлял основы *самовоспитания* психотехники у актеров, считая, что им необходимо тщательно исследовать творческий процесс, создавал комплексы этюдов и упражнений.

В своем труде «О технике актера» Чехов выделил и описал принципы, регулирующие организацию репетиционного процесса на новых основаниях: 1) *Воображение и внимание*. Данный принцип требовал при организации репетиционного процесса уделять особое внимание образам персонажей, учил актера «активно ждать». Для его реализации был подготовлен целый комплекс упражнений, главной целью которого оказалось развитие воображения и, в конечном счете, достижение особого творческого состояния. 2) *Атмосфера*. Особое внимание уделялось созданию атмосферы, как средства особой связи между актером и зрителем во время театрального представления, рассматривались ее виды. 3) *Индивидуальное чувство действия с определенной окраской*. Этот принцип состоял в том, что давалась «определенная эмоциональная окраска» сценам или целым постановкам, что давало актеру информацию, как следовало двигаться на сцене, «не искать эмоции». 4) *Психологический жест*. Режиссер должен учитывать, что первичным будет жест, а лишь потом эмоции, которые он может вызвать. Специально для отработки этого, был создан комплекс упражнений, который помогал убрать лишний «натурализм», добавить красок и размаха технике актера. 5) *Воплощение образа и характерность*. Данный принцип предлагал воплощение образа актером не сразу, а постепенно, по частям, что помогало избежать перегрузки актера, его органов восприятия. Особое внимание уделялось характерности, описывались элементы характера и то, как актеру следовало анализировать и имитировать «характер» на сцене. 6) *Импровизация*. Особую важность и сложность в воспитании актера

представляет формирование в нем творческого начала, то есть «актера-творца». Существует актер, способный лишь на дословное воспроизведение текста и удачных приемов игры, выработанных на репетициях, но большей вариативностью и уверенностью, лучшей техникой игры будет обладать актер, способный на импровизацию. Все данные принципы находились в непосредственной взаимосвязи друг с другом.

Эти положения стали основой педагогической системы Чехова, помогли определить цель и условия для организации подготовки актера; а также определили разработку Чеховым особого комплекса упражнений и методов обучения.

Главной целью учебного (и репетиционного) процесса, по мнению Чехова, было не только формирование психотехники актера, но и достижение им особого состояния – «возбуждения творческого порыва». По словам Михаила Александровича, если актер начинал ощущать такое состояние, то ему следовало немедленно прекратить учебный процесс и заняться «творчеством», ведь это означало, что выполнение упражнений достигло успеха.

Одним из важнейших элементов в содержании обучения актера являлось овладение пластическим движением, поскольку именно через мимику, жест и движение актер достигал вершин своей техники. Чехов в своих трудах исследовал природу жеста, выделяя его психологическую основу: «жесты говорят о желаниях (воле), – писал он. – Если желание (воля) сильно, то и жест, выражающий его, будет сильным. Если же желание слабо и неопределенно – жест также будет слабым и неопределенным»<sup>1</sup>.

Серьезное внимание Михаил Александрович уделял психологической атмосфере творческого процесса, утверждая, что «искусство вообще относится к сфере чувств, и мы сделаем хорошее сравнение, если скажем, что атмосфера

---

<sup>1</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т. / Редакц. Коллегия Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 189.

есть *сердце* всякого художественного произведения, а, следовательно, и всякого спектакля»<sup>1</sup>.

В системе упражнений, предложенных Чеховым, прослеживается динамика овладения приемами игры от простых до самых сложных: репетиционный процесс разбивался на компоненты, переходить от одного к другому следовало шаг за шагом. Предлагалось начинать работу с простых упражнений на внимание, что должно было привести к улучшению игры актера: «бесформенность и расплывчатость исчезнут, и игра получит большую убедительность»<sup>2</sup>.

Большую роль в своей деятельности Чехов отводил этюдному методу, при помощи которого возможно добиться импровизационного состояния, свободного самочувствия, на языке искусства это означало борьбу в выстроенном конфликте по законам драматургии. Данный метод включал в себя отработку трех компонентов актерской психотехники: 1) воспитание творческой личности; 2) формирование внутренней психотехники; 3) развитие внешней техники. Чехов отмечал важность предварительной работы с актером – определение трех важных вопросов: кто мы (характеристика действующих лиц), кем приходимся друг другу (расстановка действующих лиц в конфликте), каковы обстоятельства (событийный ряд), в которых мы будем действовать, и, главное, что послужило отправной точкой конфликта, каково исходное авторское предлагаемое обстоятельство.

Вопросы, касающиеся стиля, Чехов рассматривал в связи с возможностью *коллективного* творчества. Чехов предложил ряд педагогических приемов воспитания актером в себе чувства стиля. Он полагал, что в коллективе, среди партнеров, это чувство, будучи верно направлено, развивается, становится качеством художника<sup>3</sup>.

Театральному коллективу Чехов придавал особую роль при подготовке и воспитании актера. Михаил Александрович писал, что «как бы ни был талантлив

<sup>1</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т. / Редакция Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 182.

<sup>2</sup> Там же. С. 174.

<sup>3</sup> Там же. С. 9.

актер, он не может в полной мере развернуть свое дарование, если внутренне изолирует себя от коллектива. Он должен развить в себе способность коллективной импровизации, восприимчивость к творческим импульсам других, повышенную степень активности и чувство стиля»<sup>1</sup>. Это помогло бы развитию театрального коллектива: формированию здоровой атмосферы, доброжелательности и атмосферы соревнования, что оказало бы влияние как на индивидуальное развитие психотехники актера, на его совершенствование, так и формирование сплоченного коллектива.

Критикуя и отрицая «систему Станиславского», Чехов, тем не менее, во многом опирался на воззрения и разработки своего учителя. Можно утверждать, что созданное Михаилом Александровичем практическое руководство являлось улучшенной версией системы подготовки актера психологического театра. При сравнении систем Станиславского и Чехова можно выделить ряд общих положений. Главным качеством актера оба режиссера считали воображение—ведь других качеств (как голос, внешние данные, гибкость тела и проч.), недостаточно. Разница заключалась в отношении к работе с образами. Станиславский считал образ конечным результатом актерской работы, если она проведена правильно и успешно, а Чехов – ежедневным материалом для непрерывной работы.

Исследуя вопросы актерской психотехники Чехов, обозначил свое несогласие со взглядами Станиславского, с его «я в предполагаемых обстоятельствах». Возникшее противоречие особо интересно тем, что оба театральных педагога аналогично представляли себе «конечный результат» деятельности актера. Но у Станиславского актер искал *сходство* между «я» и персонажем; а Чехов подчеркивал *различие* между «я» и персонажем, актер не искал внутри себя сходство с ним, а воплощал образ на сцене. Актер не играл персонажа, а «искал образ», действуя «по законам органики».

В книге «О технике актера» (1946) Чехов много места уделил воображению, описывал его сущность, механизм и сопутствующие психические и физические

---

<sup>1</sup> Чехов М. А. Литературное наследие: В 2 т. / Редакция Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. 2-е изд. испр. и доп. М.: Искусство, 1995. Т. 2. Об искусстве актера. С. 239.

процессы. «Процесс воображения является первым, важнейшим способом репетирования, – писал он. – Внимание, также представляющее собой процесс и сопутствующее воображению, призвано помочь актеру фиксировать, удерживать ускользающий образ во внутреннем видении». В центрированной на образ чеховской системе координат средства, «процессуальность» не может подменить собой цель. Образ содержит в себе всю полноту необходимого актеру идейного, эстетического, этического содержания, все связи, соединяющие его с миром пьесы и будущего спектакля. «Информация» эта открывается актеру не в рассудочном знании и не в эмоциональном переживании, а «видимо» и «слышимо», активно, наконец — в действиях и поступках образа. Ставя во главу угла понятие «образ», Чехов замыкает работу актера на тот самый сценический художественный результат, который не предусмотрен «процессуальной» системой Станиславского»<sup>1</sup>.

Чехов утверждал, что «личные переживания» актера субъективны, ограничивают его творческую свободу, а также техническое воплощение актерской техники, из-за чего действия актера на театральной сцене оказываются подчиненными не профессиональным умениям и навыкам актера, а его психологическим особенностям, в том числе темпераменту и эмоциям.

А. Кириллов отмечал: «Очевидно, что последовательный поход Чехова против «переживания» в пользу имитации воображаемого образа был для него программным. Подчиняя процесс результату, стремясь максимально объективировать их, отвергая переживание и перевоплощение ради воплощения, Чехов и в материале своего творчества, и в способе его организации, и в собственном педагогическом методе решительно отказывался от психологического жизнеподобия ради вымысла. На занятиях с актерами МХАТ 2, отвечая на вопрос о качествах, необходимых актеру для усвоения его метода, Чехов выделял два основополагающих: «нужно обладать фантазией, способной

---

<sup>1</sup> Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века. [Вып. 3] / Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2004. С. 505

проникать в мир образов», «нужно иметь данные, при помощи которых образ будет осуществлять себя»<sup>1</sup>.

По мнению Чехова, его система была проще и удобнее, не вела к «натурализму», помогала обеспечить объективное отношение к образу, не нужно было «выдавливать» или искать эмоции, не соответствующие образу. Это помогало избежать проблем, которые порождал психологический театр Станиславского: Чехов полагал, что «натурализм» разрушает сущность театрального искусства, поскольку актер никогда не сможет до конца перевоплотиться на театральной сцене и *стать* персонажем. Михаил Александрович писал: натурализм ведет сначала к животности, потом к грамофонности, т. е. обилию речевых штампов. Необходимо осознать законы, лежащие в основе речи, и, отдавшись им, воскресить через них искусство <(Geistigk[eit])>. В искусстве нужна правда, а не копия случайностей<sup>2</sup>.

В театральном альманахе «Мнемозина» А. Кириллов утверждал: «В процессе развития театрально-педагогических и теоретических взглядов Чехова очевидно обострение принципиального отказа актера от личностного аспекта в искусстве. Изгнание личных переживаний, недопущение личности в процесс воображения и воплощения образа – освобождение творческого процесса и внутреннего мира самого художника, от всего личного превращается у Чехова в некую манию, своего рода «идею фикс». Собственно, абсолютное отчуждение личности и определяет «религию» и «мистику» его системы»<sup>3</sup>.

Чехов находился в постоянном поиске, искал пути и возможности дальнейшего развития собственных театрально-педагогических знаний. А. Кириллов отмечал в статье «Театральная система Михаила Чехова» подобную динамику

<sup>1</sup> Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века. [Вып. 3] / Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2004. С. 507

<sup>2</sup> Лекции Рудольфа Штайнера о драматическом искусстве в изложении Михаила Чехова. Письма к В. А. Громову. Публ. С. В. Казачкова и Т. Л. Стрижак. Вст. текст В. В. Иванова. Комментарий С. В. Казачкова, Т. Л. Стрижак и В. Г. Астаховой//Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века. Вып. 2/ Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: УРСС, 2000. С. 85-142. - С. 94.

<sup>3</sup> Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века. [Вып. 3] / Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2004. С. 510

теоретических взглядов Михаила Александровича, мы полагаем данное замечание, представляющим определенный интерес.

К осознанию собственной системы Чехов пришел постепенно: через понимание и изучение актерского творчества, происходил его постепенный рост от актера «системы Станиславского» до создателя собственной уникальной системы актерской подготовки.

Чехов уделял жесту и звуку, их построению и эстетической яркости достаточно большое внимание, анализировал и выделял глубинные связи между компонентами актерской игры, синтезируя необходимые для этого средства. Михаил Александрович вводил такие понятия как «психологический жест», «поющий жест», «жеста буквы», «видимой речи»; сформулировал требования «ваяния воздуха силами речи». Также необходимо отметить возникновение чеховских формул: «в жестах заключено слово», «жест обуславливает слово»<sup>1</sup>.

В процессе изучения актерской психотехники Чехов выделял фундаментальные понятия, трактовал их и выявлял взаимосвязь. Это оказалось необходимым для определения структурных компонентов и выстраивания процесса преподавания.

Чехов считал свой метод эффективным при наличии достаточного времени на организацию репетиционного процесса, в ходе которого режиссер мог осуществлять непосредственное воспитание актера. Данный метод позволял добиться наличия у актера «импровизационного состояния» без потери сосредоточенности на партнере и активного взаимодействия с ним.

Как известно, сам К. С. Станиславский утверждал, что его система, объективная и единственно верная, не выдумана, а взята из самой Природы. В объективности своего театрального метода был уверен и М. А. Чехов<sup>2</sup>.

Необходимо отметить, что Чехов (как и его учитель Станиславский) не считал созданную им педагогическую систему единственно возможной и окончательной, полагая, что она нуждается в дальнейшей разработке и усовершенствовании.

---

<sup>1</sup> Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века. [Вып. 3] / Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2004. С. 514

<sup>2</sup> Там же. С. 500

В заключение выделим ключевые аспекты педагогического наследия М. А. Чехова:

1) педагогическая концепция М. А. Чехова базировалась на «системе» Станиславского и обладает значительным сходством с ней в определении цели, содержания образования, принципов и методов обучения актера;

2) важнейшей особенностью педагогической системы подготовки актера «по Чехову» являлась ее опора на антропософские идеи Рудольфа Штейнера, которые вносили научную методологию в изучение театрального искусства, помогали научно обосновать явления «тонкой материи»;

3) предложена «концепция имитации»: в отличие от системы К. С. Станиславского создаваемый актером образ являлся динамичным материалом повседневной работы;

4) создан комплекс упражнений для формирования «актерской психотехники», центр комплекса - этюдный метод.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование основных компонентов, положений, характеристик педагогических взглядов и деятельности выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX вв., проведенное на основе анализа литературы и источников – мемуарного и эпистолярного жанров, публицистических статей, публичной переписки и др., позволило нам прийти к следующим основным выводам.

Проведенный анализ терминологического поля дал возможность определить центральным понятием исследования «педагогическое наследие», понимаемое как исторически сложившаяся и культурно обусловленную целостность педагогических аспектов теоретических трудов и деятельности российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX вв.

Анализ социокультурной ситуации XIX века в России показал, что сложилась особая ситуация, определяемая рядом *условий*, оказавших существенное влияние на формирование наследия выдающихся российских режиссеров:

- изменения в культурном поле: появление новых течений в литературе (творчество В. Г. Белинского, Ф. М. Достоевского, Н. В. Гоголя и др.), живописи (К. П. Брюллов, И. Н. Крамской, И. Е. Репин и др.), возникновение национальной музыкальной школы (А. Н. Верстовский, М. И. Глинка и др.), – все это привело к формированию реализма как стиля и метода в искусстве, а также обусловило внимание театра к актуальным вопросам социальной жизни и проблемам современности;

- переосмысление роли театра в преобразованиях страны, его социальной миссии, обусловленное развитием общественно-политической мысли и общественных движений (западники и славянофилы, народничество, социал-демократические течения и т.д.);

- развитие естественных наук (физиологии, экспериментальной и практической психологии, психологии творчества) – исследования в области когнитивных процессов сознания человека, эксперименты по определению порогов ощущений

и пр., благодаря чему были заложены основы научного понимания и эффективного использования механизмов сценического движения и речи;

- осмысление отечественными философами феномена творчества (Вл. С. Соловьев о соотношении искусства и творчества; Н. А. Бердяев о художнике-теурге и категории свободы в творчестве; П. А. Флоренский об исторических и религиозных аспектах искусства и др.), нашедшее свое отражение в театральной сфере при переосмыслении задач сценического искусства, творческом начале профессии актера и режиссера, особой социальной миссии театра.

Проведенный анализ процесса возникновения и развития в России режиссерского театра позволил говорить о нем как о значимом факторе для появления и расширения педагогических функций в профессиональной деятельности режиссера, динамике его функциональных обязанностей.

В конце XIX – начале XX века в театральной сфере произошел ряд серьезных перемен, что выразилось в возникновении ряда театральных течений, появлении плеяды режиссеров, осуществлявших творческие и педагогические эксперименты.

Основы процесса профессиональной подготовки актера были заложены К. С. Станиславским. Его учение (самоназвание – «система») включало в себя основные характеристики и компоненты *педагогического процесса*: цели и содержание образования, принципы его организации, методы профессионального обучения и воспитания. Для создаваемого Станиславским нового «психологического театра» требовался актер, «проживающий» свою роль, и, следовательно: обладающий высоким уровнем знаний литературы, философии, психологии, владеющий двигательными техниками, соблюдающий этические нормы и правила в своем социальном служении и во взаимодействии с партнерами. Реализация данных требований определила принципы построения репетиционного и педагогического процессов: «правда переживаний»; «продумывание предлагаемых обстоятельств»; «рождение текста здесь и сейчас»; «работа актера над своими собственными качествами»; «взаимодействие с партнерами»; «сверхзадача». Искусство актерской игры, его сущность и структурные компоненты были названы Станиславским «*технологией*», для

овладения которой им был предложен ряд методов обучения актера творческой деятельности, прежде всего метод «физических действий». Выдвинутые положения были апробированы, развиты и скорректированы в деятельности театральных студий МХТ – экспериментальных площадках не только театральных, но и педагогических.

Вс. Э. Мейерхольд на основе концепции «условного театра» выдвинул иные, отличные от имевшихся школ, требования к воспитанию актера и сформулировал особую *цель* его профессиональной подготовки: овладение *физиологическими основами движения* на базе высокого уровня знания естественных наук. В этой связи был предложен ряд принципов, регулирующих творческую деятельность режиссера и организацию им творческого и педагогического процесса: «условная природа театра» и карнавализация театрального действия; злободневность и активизация зрительского зала; «депсихологизация» актерской игры; опора на физиологическую природу движения; конструктивизм и импровизационность. Мейерхольдом определен перечень *знаний и умений*, необходимых актеру: знание особенностей «условного театра» как действия социальных ролей и масок; умение добывать необходимые для игры сведения с учетом современного социокультурного, информационного и технического развития; понимание физиологического механизма рождения эмоции из движения и умение реализовать этот механизм; способность структурировать и алгоритмизировать игру с выделением специальной задачи каждого этапа (намерение – осуществление – реакция). Главным компонентом в концепции Мейерхольда являлась «*биомеханика*» – технология, позволяющая формировать «нового актера» посредством комплекса специальных физических упражнений (тренировочных биомеханических этюдов).

Важнейшей особенностью подготовки актера, предложенной М. А. Чеховым, являлась ее опора на антропософские идеи Рудольфа Штайнера, которые внесли научную методологию в изучение театрального искусства, позволили научно обосновать явления, факты, процессы педагогики театра, сформулировать методы саморазвития и духовного самопознания актера и режиссера. Чеховым была

сформулирована «концепция имитации» (образ как динамичный материал повседневной работы актера и режиссера), основанная на следующих принципах организации репетиционно-педагогического процесса: развитие воображения и внимания актера; создание атмосферы, как средства особой связи между актером и зрителем; предварительная заданность «эмоциональной окраски» сцены; опора на «психологический жест»; импровизация. Для формирования «актерской психотехники» был разработан комплекс упражнений, центральным компонентом которого являлся этюдный метод.

Экспликация основных компонентов педагогических взглядов и деятельности выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в. позволила нам говорить об их «педагогическом наследии», которое контекстуально обладает рядом общих положений: специальная профессиональная подготовка актера определена как отдельная и необходимая педагогическая задача режиссера; дифференциация этой подготовки в зависимости от авторской концепции театра; выделены и сформулированы принципы репетиционно-педагогического процесса; особое место в подготовке актера занимает теоретическая составляющая (знания философии, психологии, литературы и проч.); разработаны особые технологии (методы, приемы, средства) физического, психического, интеллектуального совершенствования и самосовершенствования актера.

Педагогическое наследие выдающихся российских режиссеров конца XIX – первой трети XX в. важно и актуально для современной педагогической науки и образовательной практики. В том числе оно востребовано в контексте формирования профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов в сфере культуры. Режиссеры, руководители театральных, музыкальных, хореографических коллективов должны обладать педагогическими знаниями, апробированными практическими умениями и профессионально значимыми личностными качествами, опирающимися на систематизированный и теоретически осмысленный педагогический опыт.

Однако традиционное содержание разделов педагогических дисциплин (дидактика, теория воспитания, педагогические технологии и т.п.) не дает прочной и очевидной связи между творческой составляющей профессий в сфере культуры и наукой об образовании. Зачастую наблюдается оторванность (дистанция), и студенты, будущие специалисты в области культуры, воспринимают педагогическое знание как рутинную учебную деятельность, не умея соотносить собственное профессиональное направление подготовки и педагогику.

По нашему мнению, изучение педагогического наследия выдающихся российских режиссеров – средство, которое может решить данную проблему. В этом случае педагогическое знание приобретает более концептуальный и целенаправленный характер, стимулирует познавательный интерес и в содержательном плане обогащает профессиональную подготовку студентов – будущих деятелей культуры: обеспечивает связь между специальностью и педагогикой, оказывает влияние на формирование личности будущего режиссера, руководителя любительского творческого коллектива и стимулирует профессиональный интерес к учебной и исследовательской работе в рамках педагогических дисциплин.

Результаты проведенного исследования были использованы нами для модернизации дисциплины «Основы педагогики» профессионального модуля 02, МДК 02.01 «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин» основной профессиональной образовательной программы специальности 51.02.01 «Народное художественное творчество» по виду: «Театральное творчество».

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 51.02.01 «Народное художественное творчество (по видам)» указаны результаты освоения данного профессионального модуля: «уметь пользоваться специальной литературой, делать педагогический анализ используемых произведений; организовывать и вести учебно-образовательный процесс в творческом коллективе; знать этапы

истории педагогики; требования к личности педагога, методы работы с творческим коллективом»<sup>1</sup>.

Целью курса «Основы педагогики» является: «овладение теоретическими и практическими основами методики обучения творческим дисциплинам в соответствии с видом специальности, необходимым для дальнейшей деятельности в качестве руководителей преподавателей в любительских творческих коллективах в учреждениях культуры и в образовательных учреждениях, реализующих программы дополнительного образования в области культуры и искусства»<sup>2</sup>.

В процессе работы в ГПОУ ТО «Тульский областной колледж культуры и искусства» нами были внесены следующие изменения в учебную программумодуля: скорректировано ее психолого-педагогическое содержание; сформирован перечень тем курсовых работ с учетом специфики направления профессиональной подготовки; предложены новые формы и способы организации самостоятельной работы студентов.

Для реализации программы мы использовали такие формы деятельности, как научно-исследовательская работа студентов, комплекс заданий для семинарских занятий и самостоятельной работы, ролевые игры, написание курсовых работ. Были внесены изменения и уточнения в содержание лекционных занятий: специфика театральных школ, особенности подготовки актера, цели, содержание, формы и методы работы режиссера с актером и др. В модуль включены семинарские занятия и коллоквиумы, а также индивидуальные консультации по написанию курсовых работ. Изменение содержания профессионального модуля затронуло формы самостоятельной работы студентов: изучение трудов режиссеров, статей критиков; анализ научных статей, посвященных

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 51.02.01 Народное художественное творчество (по видам): утв. приказом Минобрнауки №1382 от 27.10.2014. URL: <http://qoo.by/1d6F>

<sup>2</sup> Примерная основная образовательная программа среднего профессионального образования по специальности 071501 Народное художественное творчество (по видам) URL: <http://qoo.by/1d6O>

педагогическим аспектам деятельности российских режиссеров; конспектирование и письменные ответы на опорные вопросы.

При выполнении курсовых заданий учитывалась профессиональная направленность обучения, в нашем случае специальность «Народное художественное творчество» по виду: «Театрального творчества». Учет профессиональной направленности обучения позволил: повысить практическую значимость педагогических дисциплин и мотивировать студентов к их изучению; обеспечить построение межпредметных связей с профилем подготовки. Темы курсовых работ имели практико-ориентированный характер и способствовали формированию соответствующих профессиональных и общепрофессиональных компетенций: формирование способности к углублению, обобщению и систематизации информации; повышение мотивации, осознание значимости профессиональной деятельности; готовность будущих специалистов к творческой реализации полученных знаний, опыта исследовательской работы в дальнейшей профессиональной деятельности; формирование способности к развитию и самореализации.

При написании курсовых работ главной сложностью для студентов было выявление и описание именно педагогических аспектов деятельности режиссеров, умение сосредоточиться не на анализе тех или иных сценических произведений, а на особенностях работы режиссера с актером. Во время процедуры публичной защиты представилась возможность отметить, что у студентов появился интерес к исследуемым вопросам, возникали оживленные дискуссии и споры не только по режиссерским аспектам деятельности великих предшественников, но и по их педагогическим идеям.

Модернизация педагогического модуля позволила устранить оторванность педагогического знания от профессиональной деятельности будущих специалистов в области культуры, научила студентов соотносить педагогику и режиссуру, обеспечила достижение поставленных результатов обучения. Что подтверждает практическую значимость нашей работы.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Адорно, Т. Диалектика просвещения. Философские наброски/ Т. Адорно, М. Хоркхаймер// Гуманитарные технологии. Информационно-аналитический портал. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5521/5525>(дата обращения 15.01.2016).
2. Алперс, Б. В. Театральные очерки: в 2 т./ Б. В. Алперс; вступ. ст. Н. С. Тодрия. – М.: Искусство, 1977. – Т. 2: Театральные премьеры и дискуссии. – 519 с.
3. Альтшуллер, А. Я. Мнение актрисы Катерины Семеновой об улучшении драматических представлений/ А. Я. Альтшуллер// Театр. – 1952. – №11. – С. 138-139.
4. Антарова, К. А. На одной творческой тропе. Беседы К. С. Станиславского/ К. А. Антарова. – М.: Грааль, Гармония, 1998. – 352 с.
5. Антонова, О. А. Игровое пространство образования: школьная театральная педагогика/ О. А. Антонова// Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – №12. – С. 335-344.
6. Артемьева, Е. А. Культурный феномен МХТ и американская сцена/ Е. А. Артемьева// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №39. – С. 35-39.
7. Бахманн-Медик, Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре/ Д. Бахманн-Медик; пер. с немецкого С. Ташкенова. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 504 с.
8. Бегишева, Ф. Т. Предпосылки формирования театрализации / Ф. Т. Бегишева // Вестник КазГУКИ. – 2010. – №2. – С. 40-44.
9. Беленчук, Л. Н. История отечественной педагогики/ Л. Н. Беленчук. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2005. – 184с.
10. Белозерцев, Е. П. Образование. Историко-культурный феномен/ Е.П. Белозерцев. - Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 880с.
11. Бердяев, Н. А. Свобода творчества/ Н. А. Бердяев// Библиотека Якова Кротова. URL: [http://www.krotov.info/library/02\\_b/berdyaev/1945\\_461.htm](http://www.krotov.info/library/02_b/berdyaev/1945_461.htm)(дата обращения 03.05.2014.).

12. Бердяев, Н. А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека)/ Н. А. Бердяев. – М.: изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. – 358 с.
13. Биккулова, И. А. Феномен русской культуры Серебряного века: учебное пособие/ И. А. Биккулова. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 228 с.
14. Бим-Бад, Б. М. История и теория педагогики. Очерки/ Б.М. Бим-Бад. – Изд-е 2-е. - М.: Юрайт, 2016. – 274с.
15. Бирман, С. Г. Путь актрисы/ С. Г. Бирман. – 2-е изд. – М.: ВТО, 1962. – 292 с.
16. Богданов, И. А. Опыт и инновации: о некоторых проблемах театрального образования/ И. А. Богданов// ТРУДЫ СПБГИК. – 2012. – №194. – С. 18-26.
17. Богуславский, М. В. Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании/ М.В. Богуславский// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №1. – С. 9-17.
18. Богуславский, М. В. Системный характер реформ российского образования XVIII – XX вв.// Очерки системной педагогики: Сб. науч. тр. М., 2008. – С. 20–42.
19. Большаков, А. В. Современные концепции творчества/ А. В. Большаков// Аналитика культурологии. – 2007. – №9. – С. 21-27.
20. Борзенко, Д. А. Влияние просветительско-педагогической деятельности субъектов театральной культуры конца XVIII-XIX веков на современное образование: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Борзенко Дмитрий Александрович – Белгород, 2012. – 24 с.
21. Борзенко, Д. А. История становления и развития театральной педагогики в России/ Д. А. Борзенко// Web-ресурс научно-практических конференций. URL: [http://www.confcontact.com/2010alyans/ped6\\_borzen.php](http://www.confcontact.com/2010alyans/ped6_borzen.php) (дата обращения: 16.02.2015).
22. Борзенко, Д. А. Театрально-педагогическое воспитание личности актера в контексте современного образования/ Д. А. Борзенко// Теория и практика общественного развития. – 2011. – №3. – С. 192-194.
23. Буров, А. Г. Режиссура и педагогика / А. Г. Буров. – М.: Сов. Россия, 1987. – 160 с.

24. Валукин, М. Е. Метод физических действий К. С. Станиславского в хореографии/ М. Е. Валукин// Вестник МГУКИ. – 2010. – №3. – С. 219-226.
25. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика/ Ю. В. Василькова. – М.: Академия, 2004. – 448с.
26. Вахтангов, Е. Б. На пути к Турандот: [воспоминания] / Евгений Вахтангов. – М.: ZEBRA E, 2010. – 361, [3] с., [8] л. ил., портр.
27. Вера Федоровна Комиссаржевская: Письма актрисы, воспоминания о ней, материалы/ ред. сост. А. Я. Альтшуллер. – М.: Искусство, 1964. – 423 с.
28. Виноградов, В. В. Воззрение/ В. В. Виноградов// История слов. URL: <http://qoo.by/15zi>(дата обращения: 23.03.2016).
29. Вислова, А. В. Культурные индустрии и театр/ А. В. Вислова// Культурологический журнал. – 2012. – №1. – С. 11.
30. Всеволодский-Гернгросс, В. Н. История русского театра/ предисл. и общ.ред. А.В. Луначарского. В 2 т. - Т. 1-2. Л.; М.: Театропечать, 1929. - 576, 512 с.
31. Ганелин, Е. Р. «Студийность» в современной театральной педагогике. Тезисы на актуальную тему/ Е. Р. Ганелин// Вестник СПбГУ. – Серия 15: Искусствоведение. – 2013. – №2. – С.54-58.
32. Головникова, О. В. Документы РГВА о трагической судьбе В. Э. Мейерхольда/ О. В. Головникова// Вестник архивиста: журнал. – М.: 2008. – № 6. URL: [www.vestarchive.ru/arhivnye-dokumenty/1222-dokumenty-rgva-o-tragicheskoi-sydbe-ve-meierholda-k-90-letiu-rossiiskogo-gosydarstvennogo-voennog.html](http://www.vestarchive.ru/arhivnye-dokumenty/1222-dokumenty-rgva-o-tragicheskoi-sydbe-ve-meierholda-k-90-letiu-rossiiskogo-gosydarstvennogo-voennog.html)(дата обращения: 19.07.2016).
33. Гордеев, П. Н. Совещание театральных деятелей 29-30 марта 1917 г.: дискуссия о судьбах русского театра в эпоху революции/ П. Н. Гордеев// Вестник ВолГУ. – Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. – 2014. – №3. – С. 16-25.
34. Гуревич, А. Я. О кризисе современной исторической науки// Вопросы истории. – 1991. – №2. – С.26-31.

35. Даль, В. И. Режиссер/ Толковый словарь живого великорусского языка/ под ред. В. И. Даля. – М.: Толковый словарь Даля онлайн, 2008. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=36545> (дата обращения: 20.05.2015).
36. Данилов, С. С. История русского драматического театра: очерки: [курс, читанный в Ленинградском государственном театральном институте, в Молотовском государственном педагогическом институте и в Молотовской областной театральной студии: напечатано на правах рукописи в качестве пособия для учащихся Молотовской областной театральной студии при Молотовском драматическом театре]/ С. С. Данилов; Молотов.драмат. театр; [отв. ред. К. Державин]. - Молотов: [Типография областного издательства "Звезда"], 1944. - 612 с. URL: <http://arch.permculture.ru/handle/permculture/79> (дата обращения 16.07.2016).
37. Демидов, Н. В. Творческое наследие: в 3 [4] т. / Н. В. Демидов. – СПб.: Гиперион, 2004. – Т. 1. – Кн. 1: Искусство актера в его настоящем и будущем. – Кн. 2: Типы актера/ под.ред. и с предисл. М. Н. Ласкиной. – 421 с.
38. Дёмин, В. П. О перспективах развития художественного образования (доклад на заседании президиума РАО 27.01.2010г.)// Проблемы современного образования. – 2010. – №1. – С.26-32.
39. Джурова, Т. С. Концепция театральности в творчестве Н. Н. Евреинова/ Т.С. Джурова. - СПб.: Издательство СПбГАТИ, 2010. – 158 с.
40. Евгений Вахтангов: Сборник/ сост., ред. авт. коммент. Л. Д. Вендровская, Г. П. Каптерева; худож. В. Н. Михайлов/ Евгений Вахтангов. — М.: Всерос. театр, о-во, 1984. – 571с.
41. Егоров, С. Ф. Классическая русская педагогика XIX века: история и современность/ С. Ф. Егоров// Педагогика. – 2002. – №4. – С. 63-69.
42. Ершов, П. М. Режиссура как практическая психология/ П. М. Ершов. – М.: Мир искусства, 2010. – 408 с.
43. Захава, Б. Е. Вахтангов и его студия/ Б. Е. Захава. – 3-е изд. - М: ООО «РА Арсис-Дизайн», 2010. - 304 с., 61 илл.

44. Захава, Б. Е. Мастерство актера и режиссера. - Изд. 3-е, испр. и доп. Учеб. пособие для институтов культуры, театральных, и культ.-просвет. училищ. – М.: Просвещение, 1973. – 233с.
45. Зноско-Боровский, Е. А. Русский театр началаXX века/ Е. А. Зноско-Боровский. – М.: Навона, 2014. – 560 с.
46. Иванов, В. В. Вступительный текст к публикации: Лекции Рудольфа Штайнера о драматическом искусстве в изложении Михаила Чехова. Письма актера к В. А. Громову/ В. В. Иванов// Мнемозина. – Вып. 2. – М.: Эдиториал УРСС, 2006. – С. 85.
47. Иванов, Е. В. О сущности педагогической идеи и специфике ее изучения в новгородских исторических источниках/ Е. В. Иванов// Вестник НовГУ. – 2014. – №79. – С. 39.
48. Игнатова, И. Б., Борзенко, Д. А. Педагогические воззрения М. С. Щепкина/ И. Б. Игнатова, Д. А. Борзенко// Теория и практика общественного развития. – 2011. – №2. – С. 168-172.
49. Идея// Философский энциклопедический словарь/ гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев и др. - URL: <http://qoo.by/163p>(дата обращения: 17.03.2017).
50. Ильёв, В. А. Использование творческого наследия К. С. Станиславского в профессиональном педагогическом творчестве/ В. А. Ильёв// Во времени истории и в пространстве культуры: к 30-летию института. - Пермь, 2005. - С. 128-141.
51. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности/ Е. П. Ильин. – Спб: Питер, 2009. – 434 с.
52. Ильин, М. А. Общение в концепции актерского искусства К. С. Станиславского/ М. А. Ильин// Вестник СПбГУ. – Серия 15: Искусствоведение. – 2011. – №2. – С. 34-49.
53. История художественного образования в России: проблема культуры XX века. – М.: Издат. дом Российской академии образования, 2003. – 375 с.

54. История художественного образования в России XX века. В лицах, фактах, событиях, произведениях художественного творчества детей и подростков. Т. 1–2./ сост. Н. Н. Фомина, ред. Ю. В. Голобков. – М.: Педагогика, 2002. – 474 с.
55. Катенин, П. А. Размышления и разборы/ П. А. Катенин// Литературная газета. – 1830. – № 4, 9, 10, 11, 19, 20, 21.
56. Каширин, А. Ю., Назарова, Ю. В. Этические элементы в системе К. С. Станиславского и современная этика актера/ А. Ю. Каширин, Ю. В. Назарова// Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2016. – №4 (20). – С. 23-28.
57. Квач, В. В. О возможностях развития учителем своего исторически прогнозирующего мышления: [исследования историко-методического наследия на примере исследования букварей и книг для чтения] / В. В. Квач // Сибирский учитель. – 2004. – № 5. – С. 5-8.
58. Кнебель, М. О. Вся жизнь/ М. О. Кнебель; ред. Н. А. Крымова, предисл. П. А. Маркова. – М.: ВТО, 1967. – 584 с.
59. Кнебель, М. О. О действенном анализе пьесы и роли/ М. О. Кнебель. – М.: Искусство, 1982. – 119 с.
60. Кнебель, М. О. Поэзия педагогики/ М. О. Кнебель; вступит.ст. Г. А. Товстоногова, ред. Н. А. Крымова. – М.: Всероссийское театральное общество, 1976. – 528 с.
61. Ковалев, Е. С. Этика актера в театральной практике К. Станиславского (СССР) и Р. Болеславского (США) в 1911-1938 годах: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05/ Ковалев Егор Сергеевич. – Иваново, 2016. – 24 с.
62. Колесникова, А. А. «Условный театр» В. Мейерхольда до 1917 года: рождение и трансформация/ А. А. Колесникова// Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – №27. – С. 41.
63. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии/ И.А. Колесникова. – СПб.: Детство – Пресс, 2001. – 358 с.
64. Коптев, Л. Н. Станиславский о «Человеческом духе роли»/ Л. Н. Коптев// Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2013. – №156. – С. 126-136.

65. Корнилова, С. В., Слущкая, Е. А. Театральное образование как аспект современного культурологического образования: проблемы и перспективы развития/ С. В. Корнилова, Е. А. Слущкая// Теория и практика общественного развития. – 2013. – №1. – С. 254-256.
66. Корольков, А. А. Духовная антропология и тенденции современного образования/ А. А. Корольков// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – С.58-65.
67. Корольков, А. А. Духовный смысл русской культуры / А. А. Корольков. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006 (СПб.: Береста). - 739 с., [1] л.
68. Корнетов, Г. Б. Предмет и объект истории педагогики// Историко–педагогический журнал. – 2012. – №1. – С. 34–52.
69. Корнетов, Г. Б. Антропологическая интерпретация историко–педагогического процесса// Теоретические и прикладные проблемы педагогической антропологии: материалы III Междунар. научно–практич. конф. (18-20 октября 2006 г., СГПИ)/ под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь: СГПИ; Сервисшкола, 2006. – 520 с.
70. Костерина, А. Б. Антиномии русского театра/ А. Б. Костерина// Вестник ОГУ. – 2003. – №3. – С. 32-34.
71. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап/ В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М: Академия, 2006. - 394 с.
72. Краевский В. В., Кумарин В. В., Полонский В. М. и др. Междисциплинарные исследования в педагогике: (Методол. анализ) / Под ред. В. М. Полонского; Рос.акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и межд. исслед. в образовании. – М.: ИТПИМИО, 1994. - 228 с.
73. Кристи, Г. Воспитание актера школы Станиславского/ Г.В. Кристи. – М.: Искусство, 1968. – 456 с.
74. Крук, Д. С. История развития детского театра в России/ Д. С. Крук// Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2017. – №1 (24). – С. 49-60.
75. Крыжицкий, Г.К. Режиссерские портреты/ Крыжицкий Г.К.; предисл. С. А. Воскресенского. – М.; Л.: Театринопечать, 1928. – 103 с.

76. Крылов, Г. А. Наследие/ Г. А. Крылов// Этимология слов. Словари и энциклопедии. URL: <http://qoo.by/15zk> (дата обращения: 24.03.2016).
77. Кузина, Е. Е. Игровая природа упражнений Михаила Чехова/Е. Е. Кузина// Вестник СПбГУ. – Серия 15: Искусствоведение. – 2011. – №2. – С. 50-58.
78. Кузнецова С. В., Быстрицкая Е. В. Потенциал театральной педагогики в профессиональном образовании учителя/ С. В. Кузнецова, Е. В. Быстрицкая// Вестник ОГУ. – 2017. – №10 (210). – С. 88-91.
79. Лаврухин, А. В. Волшебная сила искусства/ А. В. Лаврухин. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 304 с.
80. Лекции РудольфаШтайнера о драматическом искусстве в изложении Михаила Чехова. Письма актера к В.А. Громову/ вступ. текст В. В. Иванова, публ. С. В. Казачкова и Т. Л. Стрижак// Мнемозина. Вып. 2. М.: УРСС, 2000. – С. 85-142.
81. Лесакова, Н. И. Пограничность искусств в творчестве Вс. Мейерхольда/ Н. И. Лесакова// Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №2. – С. 236-240.
82. Лещинский, А. А. Танец в системе профессионального становления актера драматического театра в России: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01/ Лещинский Антон Анатольевич. – Москва, 2016. – 24 с.
83. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII - начало XIX века)/ Ю. М. Лотман. – СПб: Искусство — СПб, 2003. – 496 с.
84. Лукацкий, М. А. Историко–педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска/ М. А. Лукацкий// Историко–педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 34-50.
85. Лукацкий, М. А. Педагогическая семиология: горизонты становления / М. А. Лукацкий// Новое в психолого–педагогических исследованиях. Научно–практический журнал. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2015. – № 3 (39). – С. 23-31.
86. Луначарский, А. В. Луначарский о Мейерхольде: Штукарство/ А. В. Луначарский// Еженедельник академических театров. – 1924. – № 15. – С. 8.

87. Марков, П. А. Правда театра/ П. А. Марков. – М.: Искусство, 1965. – 542 с.
88. Маркова, С. В. Трансформация биомеханики Вс. Э. Мейерхольда в современной театральной культуре/ С. В. Маркова// Культурная жизнь Юга России. – 2014. – №3. – С. 16-17.
89. Медведь Э.И., Данелян В.Р., Киселева О.И. Формирование духовно-нравственной культуры подростков в условиях детской театральной студии// Среднее профессиональное образование. – 2018. – №3. – С. 9-13
90. Мейерхольд, В. Э., Бебутов, В. М., Аксенов, И. А. Ампула актера/ В.Э. Мейерхольд, В. М. Бебутов, И. А. Аксенов. – М.: ГВЫРМ, 1922. – 15 с.
91. Мейерхольд, В.Э. Мейерхольд: К истории творческого метода: Публикации. Статьи/ В. Э. Мейерхольд. – СПб.: КультИнформПресс, 1998. – 247 с.
92. Мейерхольд, В. Э. Переписка: 1896 – 1939/ В. Э. Мейерхольд; сост. В. П. Коршунова, М. М. Ситковецкая. – М.: Искусство, 1976. – 464 с.
93. Мейерхольд, В. Э. Статьи, письма, речи, беседы/ В. Э. Мейерхольд. – ч. 1. – М.: Искусство, 1968. – 792 с.
94. Мейерхольд, В. Э. Статьи, письма, речи, беседы/ В. Э. Мейерхольд; ком. А. В. Февральского. – в 2 ч. – М.: Искусство, 1968. – Ч. 2. (1917 – 1939). 586 с.
95. Миронова, М.В. Трам: Агитационный молодежный театр 1920-1930-х годов. – М.: Искусство, 1977. – 128 с.
96. Мирончук, Е. В. Принципы педагогической системы К. С. Станиславского в формировании профессиональной компетентности студентов будущих учителей/ Е. В. Мирончук// Наука и школа. – 2013. – №6. – С. 29-31.
97. Мнемозина: Документы и факты из истории отечественного театра XX века [Вып. 3]/ ред.-сост. В. В. Иванов. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2004. – 640 с.
98. Мошкова, Л.В. Подходы к коцептуализации историко–педагогического знания в отечественной науке 90–х гг. XX века/ Л. В. Мошкова// Труды каф.педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 4. – М., 2001. – С. 24-26.

99. Мухина, В. С. Уникальный феномен интонирования, присущий человеку, и его воплощение в науках/ В. С. Мухина// Развитие личности. – 2015. – №3. – С. 41-53.
100. Найденко, М. К., Найденко, Е. А. Нравственные аспекты театральной культуры в системе К. С. Станиславского/ М. К. Найденко, Е. А. Найденко// Культурная жизнь Юга России. – 2016. – №4. – С. 49-51.
101. Неклюдова, М. Г. Традиции и новаторство в русском искусстве конца XIX - начала XX вв./ М. Г. Неклюдова. – М.: Искусство, 1991. – 395 с.
102. Некрасова, Л. М. История развития театральной педагогики в России в трудах Института художественного образования/ Л. М. Некрасова// Институт художественного образования и культурологии Российской Академии образования. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/istoriya-razvitiya-teatralnoy-pedagogiki-v-rossii-v-trudah-instituta> (дата обращения: 12.11.2015).
103. Некрасова, Л. М. Театральная педагогика: становление и развитие/ Л. М. Некрасова// Научные школы в педагогике искусства. – М.: Издат. Дом РАО, 2008. – С. 143-150.
104. Немирович-Данченко, В. И. Театральное наследие/ В. И. Немирович-Данченко. – Т. 1. – М.: Искусство, 1952. – 442 с.
105. Немирович-Данченко, В. И. Избранные письма/ В. И. Немирович-Данченко; сост., вст. ст. В. Я. Виленкина, коммент. Н. Р. Балатовой и др. – в 2 т. – Т. 1: 1879 – 1909. – М.: Искусство, 1979. – 608 с.
106. Немирович-Данченко, В. И. Избранные письма/ В. И. Немирович-Данченко; сост. В. Я. Виленкин, коммент. Н. Р. Балатовой и др. – в 2 т. – Т. 2: 1910 – 1943. – М.: Искусство, 1979. – 742 с.
107. Никитина, А. Б. Театр, где играют дети, в поисках собственной идентичности: Дис... канд. искусств / А.Б. Никитина. – М., 2002. – 269 с.
108. Никитина, А. Б. Школьная театральная педагогика в контексте современного российского образования/ А. Б. Никитина //Учительская газета. – 2012. – №. 50.
109. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды /Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 349 с.

110. Овчинников, А. В. Историография взаимодействия власти и общества в развитии общего образования в России XIX—XX вв./ Г. Козлова, А. Овчинников// Пространство и время. Альманах. – 2015. – Т.8. – вып.1. Пространство и время образования – URL: [http://www.j-spacetime.com/actual%20content/t8v1/t8v1\\_PDF/2227-9490e-aprovr\\_e-ast8-1.2015.21-Козлова\\_Овчинников.pdf](http://www.j-spacetime.com/actual%20content/t8v1/t8v1_PDF/2227-9490e-aprovr_e-ast8-1.2015.21-Козлова_Овчинников.pdf) (дата обращения 18.09.2017).
111. Опарина, Н.А. Формирование сценарно-режиссерских навыков педагога дополнительного образования как условие повышения уровня его профессионального мастерства// Наука и школа. – 2018. - №1. – С. 87-94
112. Опарина, Н.А., Левина, И.Д, Кайтанджян, М.Г. Воспитательные функции театрализованных праздников в индустрии креативного досуга// Социально-культурное взаимодействие вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры// Сб. научных трудов кафедры социально-культурной деятельности института культуры и искусств Московского городского педагогического университета. - Москва, 2018. - С. 176-184.
113. Опарина, Н.А., Карпова, Н.В. Исторические аспекты использования средств театрализации в современном досуге// Среднее профессиональное образование. – 2017. – №12. – С. 30-34.
114. Левина, И. Д. Приоритетные направления реализации концепции преподавания предметной области «искусство» в Российской Федерации// Современный ученый. – 2017. – Т.1. – №1. – С. 146-151.
115. О ликвидации театра им. Вс. Мейерхольда/ Приказ Комитета по делам искусств при Совнаркомом СССР// Правда: газета. – М.: 8 января 1938. – № 8 (7333).
116. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. - М.: Педагогика, 1976. – 600с.
117. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. - М.: Педагогика, 1991. – 448с.

118. Очерки русской культуры XIX века/ под ред. Л. Д. Дергачева, Л. В. Кошман и др. – в 4 т. – Т.4: Общественная мысль. – М.: изд-во Моск.ун-та, 2003. – 528 с.
119. Павлова, О. А. «Условный театр», мифологемы Просвещения и культовый театр как основы манипулятивной утопии В. Э. Мейерхольда/ О. А. Павлова// Пушкинские чтения. – 2011. – №XVI. – С. 82-90.
120. Педагогические взгляды в психологии – педагогика/ Психология. URL: <http://www.psypublic.ru/terms/141.htm> (дата обращения: 09.03.2016).
121. Педагогика искусства. Сборник материалов I Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого/ сост. Никитина А. Б., Климова Т.А. – М.: МАКС Пресс, 2013. – 481 с.
122. Песочинский, Н. В. Проблемы актерского искусства в театральной концепции В. Э. Мейерхольда (1920-1930 годы): диссертация ... кандидата искусствоведения: 17.00.01/ Песочинский Николай Викторович. – Л., 1983. – 227 с.
123. Пискунов, А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / А. И. Пискунов. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
124. Пичугина, В. К. История педагогики в современную эпоху/ В.К. Пичугина, В.Г. Безрогов// Педагогика. – 2016. – №. 8. – С. 104–112.
125. Плотникова, К. П. Современные проблемы театрального образования/ К. П. Плотникова// Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – №5 (9). – С. 27-29.
126. Полищук, В. Б. Книга актерского мастерства. Всеволод Мейерхольд/ В. Б. Полищук. – М.: АСТ, 2010. – 224 с.
127. Попов, М. Режиссер/ М. Попов// Словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. Словари и энциклопедии на Академике.URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwwords/31201/РЕЖИССЕР](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwwords/31201/РЕЖИССЕР) (дата обращения: 12.09.2017).

128. Примерная основная образовательная программа среднего профессионального образования по специальности 071501 Народное художественное творчество (по видам)/ Государственное профессиональное образовательное учреждение Тульской области «Тульский областной колледж культуры и искусства». - URL: <http://qoo.by/1d6O> (дата обращения: 02.08.2016).
129. Ратов, С.М. Роль режиссера в прошлом нашего театра/ С. М. Ратов// Библиотека «Театра и искусства». – Кн. XIII – XIV. – 1905. – С. 23.
130. Режиссер// Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. Т. 1 - 2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов/ Словари и энциклопедии на Академике. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson\\_old/7929/Режиссер](https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_old/7929/Режиссер) (дата обращения: 10.09.2017).
131. Режиссер// Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона/ ред. И. Е. Андреевский, К. К. Арсеньев, Ф. Ф. Петрушевский. – СПб.:изд-во Семеновская типолитография (И. А. Ефрон), 1890—1907/ Словари и энциклопедии на Академике. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz\\_efron/86623](http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/86623) (дата обращения: 11.10.2015).
132. Родина, Т. М. Русское театральное искусство в начале XIX века/ Т. М. Родина; отв. ред. Н. Г. Зограф. – М.: Издательство Академии Наук СССР, 1961. – 352 с.
133. Ростова, Н. В. К особенностям отечественной режиссуры в театре и кинематографе на начальном этапе ее становления (на рубеже XIX-XX вв.)/ Н. В. Ростова// Вестник ТГПУ. – 2010. – №5. – С. 83-91.
134. Рудницкий, К. Л. Мейерхольд/ К. Л. Рудницкий. – М.: Искусство, 1981. – 423 с.
135. Рудницкий, К. Л. Русское режиссерское искусство, 1908-1917: монография / К. Л. Рудницкий; отв. ред. Е. И. Горячкина-Полякова, О. М. Фельдман. – М.: Акад. наук СССР, ВНИИ искусствознания. – 1990. - 268 с.

136. Рудой, А. М. Этюд как важнейшая составляющая в процессе действенного анализа роли/ А. М. Рудой// IN SITU. – 2016. – №11. – С. 68-69.
137. Сагатовский, В. Н. Философские категории: авторский словарь/ В. Н. Сагатовский. – СПб.: СПбНИУ ИТМО, 2011. URL: <http://terme.ru/termin/faktor.html#item-36791> (дата обращения: 17.01.2018).
138. Сазонова, В. А. В. Э. Мейерхольд и его театральное наследие/ В. А. Сазонова// Вестник Тамбовского университета. Серия Филологические науки и культурология. – 2015. – №1 (1). – С. 83.
139. Сазонова, В. А. Театральное наследие К. С. Станиславского и современный театр (к 150-летию со дня рождения К. С. Станиславского)/ В. А. Сазонова// Вестник ТГУ. – 2013. – №3 (119). – С. 245-253.
140. Сазонова, В. А. Традиции и новаторство в преподавании современного актерского искусства/ В. А. Сазонова// Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – №4. – С. 160-165.
141. Селиванова Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитания (читая В. А. Караковского)// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017, № 1 (36), Т.2 . – С. 16-25.
142. Селиванова Н. Л., Баранов А.Е., Баранова Н. А., Шакурова М. В. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента. – М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. – 192 с.
143. Сериков, В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании/ В. В. Сериков// Образование и наука. – 2010. – №10. – С.30.
144. Сеченов, И. М. Физиология нервной системы/ И. М. Сеченов. – вып. 1. – М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1952. – 580 с.
145. Синельников, Н. Н. Шестьдесят лет на сцене: Записки/ Н. Н. Синельников. – Харьков: изд-во Харьковского гос. театра русской драмы, 1935. – 352 с.
146. Система// Философский словарь/ под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с

147. Скорик, Н. Л. Система Станиславского как базовый ориентир для сегодняшнего театра/ Н. Л. Скорик// Вестник МГУКИ. – 2015. – №4 (66). – С. 112-117.
148. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка/ под ред. Чудинова А. Н.// Словари и энциклопедии на Академике. -URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/34508/СТУДИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/34508/СТУДИЯ) (дата обращения: 10.09.2017).
149. Смелянский, А. М. Наши собеседники: Русская классическая драматургия на сцене советского театра 70-х годов/ А. М. Смелянский. – М.: Искусство, 1981. – 367 с.
150. Смелянский, А. М. Предлагаемые обстоятельства. Из жизни русского театра второй половины XX века/ А. М. Смелянский. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 1999. – С. 351.
151. Смолко, А. А. Метод действенного анализа: М. О. Кнебель и Г. А. Товстоногов/ А. А. Смолко// Вестник СПбГУ. – Серия 15: Искусствоведение. – 2011. – №4. – С. 81-87.
152. Соловьев, В. С. Общий смысл искусства/ В. С. Соловьев// Библиотека русской религиозно-философской и художественной литературы. URL: [http://www.vehi.net/soloviev/smysl\\_isk.html#\\_ftnref2](http://www.vehi.net/soloviev/smysl_isk.html#_ftnref2) (дата обращения: 27.10.2014).
153. Соловьев, В. С. Философские начала цельного знания/ В. С. Соловьев. – М: Проспект, 2014. – 148 с.
154. Станиславский, К. С. Беседы К. С. Станиславского в студии Большого театра в 1918–1922 гг./ К. С. Станиславский. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1952. – 180с.
155. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве// Станиславский К.С. Собр. соч.: В 9 т./ Ком. И. Н. Соловьевой. – Т. 1. – М.: Искусство, 1988. – 622 с.
156. Станиславский, К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания// Станиславский К. С. Собр. соч.: В 9 т./ Ред. и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский. – Т. 2. – М.: Искусство, 1989. – 511 с.

157. Станиславский, К. С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения// Станиславский К. С. Собр. соч.: В 9 т./ Собрание сочинений: В 9 т./ Общ.ред. А. М. Смелянского и др. – Т. 3. – М.: Искусство, 1990. – 508 с.
158. Станиславский, К. С. Работа актера над ролью// Станиславский К. С. Собр. соч.: в 9 т./Сост., вступит.ст. и коммент. И. Н. Виноградской и др. – Т. 4. – М.: Искусство, 1991. – 399 с.
159. Станиславский, К. С. Статьи, речи, воспоминания, художественные записи// Станиславский К. С. собр. соч.: в 9 т./ сост., вступит.ст., подгот. текста, коммент. И. Н. Соловьевой. – Т. 5, кн. 1. – М.: Искусство, 1993. –630 с.
160. Станиславский, К. С. Письма: 1918-1938// Станиславский К. С. собр соч.: в 9 т./ сост. И. Н. Виноградская и др. – Т. 9. – М.: Искусство, 1998. – 839 с.
161. Станиславский, К. С. Статьи, речи, беседы, письма/ К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1953. – 782 с.
162. Степанов, П.В. Развитие школы как воспитательной системы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2009. – 240 с.
163. Степанова И. В. Творческий дневник — традиционное средство театральной педагогики // Вестник ЧГАКИ. 2015. №3 (43). С. 84-89
164. Студийные течения в советской режиссуре 1920 – 1930-х годов: Сборник научных трудов/ ред.-сост. В. М. Миронова, отв. ред. Д. И. Золотницкий. – Л.: ИГМиК, 1983. – 134 с.
165. Студия// Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка/ ред. Чудинов А. Н.Спб.: Издание книгопродавца В. И. Губинского, 1910.URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/34508/СТУДИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/34508/СТУДИЯ) (дата обращения: 29.07.2016).
166. Сулержицкий, Л.А. Повести и рассказы; Статьи и заметки о театре; Переписка; Воспоминания о Л.А. Сулержицком / [Сост., ред., авт. вступ. статьи, с. 17-95, и коммент. Е.И. Полякова; [Науч.-исслед. комис. по изучению и изданию наследия К.С. Станиславского и Вл.И. Немировича-Данченко при МХАТ СССР им. М. Горького]. – М.: Искусство, 1970]. – 707 с.: ил.

167. Тазетдинова, Р. Р. Философские проявления синтеза искусств в создании актерского образа/ Р. Р. Тазетдинова// Вестник КазГУКИ. – 2017. – №4. – С. 86-89.
168. Театральный Октябрь: Сборник 1. – Л.; М., 1926. – С. 74-75
169. Театр и образование: Сборник научных трудов. – М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1992. – 70 с.
170. «AnthroposophischeLeitsätze» («Тезисы антропософии»)/ В русском переводе: Р. Штейнер. – Антропософские руководящие положения. – Библи. № 26 в Полном собр. трудов. – М., 1996. – 140 с.
171. Товстоногов, Г. А. О профессии режиссера/ Товстоногов Г. А. Зеркало сцены: В 2 кн./ Сост. Ю. С. Рыбаков. – Кн. 1. – 2-е изд. доп. и испр. – М.: Искусство, 1984. – 303 с.
172. Том 68: Чехов/ АН СССР. Отд-ние лит. и яз.; сбор материалов и первонач. ред. обработка их при участии Н. А. Роскиной; ред. работа по отд. разделам тома при участии К. П. Богаевской, Л. Р. Ланского и Н. Д. Эфрос; подбор ил. Н. А. Роскиной. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 974 с.
173. Топорков, В. О. К. С. Станиславский на репетиции: Воспоминания/ В. О. Топорков; отв. ред. В. Н. Прокофьев, предисл. Н. Н. Чушкина. – М.: Искусство, 1950. – 191 с.
174. У истоков режиссуры: Очерки из истории русской режиссуры конца XIX – начала XX века/ ред. кол.: С. В. Владимиров, Ю. К. Герасимов, Н. В. Зайцев и др. – СПб: Труды Ленинградского государственного института театра, музыки и кинематографии. – 1976. – 336 с.
175. Условия// Философский словарь/ Словари и энциклопедии на Академике. URL: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_dict/](https://gufo.me/dict/philosophy_dict/) (дата обращения: 17.03.2017).
176. Условия// Философская Энциклопедия. – в 5-х т. – М.: Советская энциклопедия, 1960-1970/ Словари и энциклопедии на Академике. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/7523/УСЛОВИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7523/УСЛОВИЯ) (дата обращения: 17.03.2017).
177. Учебный план основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования ГОУ СПО ТО «Тульский областной

колледж культуры и искусства» по специальности 071501 Народное художественное творчество (вид Театральное творчество)/ Государственное профессиональное образовательное учреждение Тульской области «Тульский областной колледж культуры и искусства». - URL: <http://qoo.by/1d6U> (дата обращения: 02.08.2016).

178. Ушаков, Д. Н. Фактор/ Д.Н. Ушаков// Толковый словарь Ушакова. – 1935-1940. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1074630> (дата обращения: 20.03.2017).

179. Февральский, А. В. Десять лет театра Мейерхольда/ А. В. Февральский. – М.: Федерация, 1931. – 100 с.

180. Февральский, А. В. Пути к синтезу: Мейерхольд и кино/ А. В. Февральский. – М.: Искусство, 1978. – 239 с.

181. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 51.02.01 Народное художественное творчество (по видам): утв.приказом Минобрнауки №1382 от 27.10.2014/ Государственное профессиональное образовательное учреждение Тульской области «Тульский областной колледж культуры и искусства». –URL: <http://qoo.by/1d6F> (дата обращения: 02.08.2016).

182. Филатова, Н.А. Евгений Вахтангов. Опыты театральной педагогики. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1990. - 120 с.

183. Флоренский, П. А. Обратная перспектива/ Флоренский П. А. – соч. в 4 т. – Т. 3. – М: Мысль, 1999. – С. 46-98.

184. Флиер, А. Я. Культурные индустрии в истории и современности: типы и технологии/ А. Я. Флиер// Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2012. – № 3 (май — июнь). URL: [http://zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Flier\\_Cultural-Industries/](http://zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Flier_Cultural-Industries/) (дата обращения: 05.02.2017).

185. Фомина, Н. Н. Художественное воспитание детей в культуре России первой половины XX в. :Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2002. – 467 с.

186. Хезмолдалш, Д. Культурные индустрии/ Д. Хезмолдалш; пер. с англ. И. Кушнаревой; под науч.ред. А. Михалевой. – М.: изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 456 с.
187. Черкасский, С. Д. Система Станиславского и метод Страсберга: опыт сравнительного анализа/ С. Д. Черкасский// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – №143. – С. 143-150.
188. Черкасский, С.Д. Проблема режиссерско-педагогической преемственности: формирование режиссерской школы М. В. Сулимова: диссертация ... кандидата искусствоведения: 17.00.01/ Черкасский Сергей Дмитриевич. – СПб, 2003. – 249 с.
189. Чернецкая, Н. И. К проблеме интеграции психологических теорий творческого мышления/ Н. И. Чернецкая// Вестник БФУ им. И. Канта. – №5. – 2009. – С. 45-50.
190. Чехов, М. А. Воспоминания. Письма// Чехов М. А. Литературное наследие: в 2 т./ редакц. коллегия Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. – Т. 1. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Искусство, 1995. – 542 с.
191. Чехов, М. А. Об искусстве актера// Чехов М. А. Литературное наследие: в 2 т./ редакц. коллегия Н. Б. Волкова, М. О. Кнебель и др. – Т. 2. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Искусство, 1995. – 588 с.
192. Шевченко, Е. П. Творческие принципы Е. Б. Вахтангова в практике современного театра-студии/ Шевченко Е. П.// СИСП. – 2014. – №6 (38). – С. 27-31
193. 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. 380 с.
194. Эйзенштейн о Мейерхольде: 1919 – 1948/ сост., подгот. текста статьи и комент. В. В. Забродин. – М.: Новое издательство, 2005. – 351 с.
195. Юрский, С. Ю. Попытка думать/ С. Ю. Юрский. – М.: Вагриус, 2003. – 239 с.
196. Яковкина, Н. И. История русской культуры: XIX век/ Н. И. Яковкина. – 2-е изд., стер. — СПб.: Лань, 2002. – 576 с.

197. Янутш, О. А. Тенденции развития культурных индустрий в сфере образования/ О. А. Янутш// Интеграция образования. – 2015. – №2 (79). – С. 126-131.
198. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX в./ М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
199. Carnicke, Sharon. Stanislavsky in Focus, Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1998. – 210 p.
200. Cole, Toby and Helen KrichChinoy, ed. Actors on Acting. New York: Crown Publishers, Inc., [1949] 1970. – 156 p.
201. Byckling L. Michael Chekhov as Actor, Teacher and Director in the West // Academic Electronic Journal in Slavic Studies, University of Toronto URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/01/chekhovwest.shtml>.
202. Hill J.W. The Russian Pre-Theatrical Actor and the Stanislavsky System: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Theater and Drama) In The University of Michigan, 2009. – 246 p.
203. Huizinga, Johan. Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture. – Boston: Beacon Press, 1955. – 187 p.
204. Meyer, M.J., Macmillan R. B. Enlivening data: using theatre to communicate educational research / M. J. Meyer //Arts and Learning Research Journal. – 2003. – №. 1. – Pp. 55-73.
205. Robinson, K. Exploring theatre and education / K. Robinson, D Heathcote. – UK: Heinemann Educational Publishers, 1980. – 191 p.
206. Schuler C. Theatre and Identity in Imperial Russia. – University of Iowa Press, 2009. – 340 p.
207. Slingerland, Edward. What Science Offers the Humanities, Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 348 p.
208. Tooby, John and Leda Cosmides. “The Psychological Foundations of Culture.” The Adapted Mind. Ed. Jerome H. Barkow, John Tooby, and Leda Cosmides. New York: Oxford University Press, 1992. – 69 p.
209. Warner, Elizabeth. The Russia Folk Theatre. The Hague: Mouton, 1977. – 260 p.

**Приложение 1.**

Министерство культуры и туризма Тульской области  
Государственное профессиональное образовательное учреждение  
Тульской области  
«Тульский областной колледж культуры и искусства»

**Перечень тем курсовых работ**

1. Формирование эстетической культуры личности ребенка средствами театрального искусства;
2. Психолого-педагогическая проблема формирования театрального коллектива;
3. Воспитание творческой личности актера как психолого-педагогическая проблема;
4. Педагогическая культура руководителя творческого коллектива;
5. Театральная педагогика Л. А. Сулержицкого как важнейшая составляющая гуманистической педагогики;
6. Принципы построения целостного педагогического процесса в режиссерской школе Г. А. Товстоногова;
7. Метод действенного анализа в деятельности театрального режиссера как составляющая профессиональной педагогики;
8. Методы обучения в театральной педагогике В. М. Фильштинского;
9. Воспитательная функция театра в формировании нравственных качеств личности ребенка;
10. Театральная этика К. С. Станиславского как важнейшая составляющая профессиональной педагогики;
11. Педагогические основы самовоспитания и самообразования в процессе работы с творческим коллективом;
12. Принцип монодрамы при построении целостного педагогического процесса в режиссерской школе Н. Н. Евреинова;
13. Принципы и методы обучения в театральной педагогике Е. Б. Вахтангова;
14. Театральная педагогика Б. Брехта как составляющая профессиональной педагогики;
15. Методы обучения в театральной педагогике Вс. Э. Мейерхольда;
16. Метод формирования внутреннего образа в деятельности театрального режиссера как составляющая профессиональной педагогики;
17. Принципы построения целостного педагогического процесса в режиссерской школе Н. П. Акимова.

**Приложение 2.**

Профессиональный модуль ПМ.02, МДК 02.01 Педагогические основы преподавания творческих дисциплин Раздела 3 «Основы педагогики» разработан на основе Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности среднего профессионального образования: 51.02.01 Народное художественное творчество (по видам).

Разработчик:

Жаворонкова (Садовникова) Вера Николаевна, преподаватель ГПОУ ТО ТОККиИ

Рассмотрен на заседании ПЦК

\_\_\_\_\_.

протокол № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_

Председатель Ершова Ю. Е.

Одобен Методическим советом ТОККиИ

протокол № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_

Председатель Павлова Н.Н.

**1. ПАСПОРТ ПРОГРАММЫ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ**  
**ПМ. 02. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**1.1. Область применения программы**

Рабочая программа профессионального модуля является частью основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС по специальности среднего профессионального образования 51.02.01 «Народное художественное творчество» по виду «Театральное творчество» в части освоения основного вида профессиональной деятельности (ВПД) «Педагогическая деятельность» и соответствующих профессиональных компетенций (ПК):

1. Использовать знания в области психологии и педагогики, специальных дисциплин в преподавательской деятельности.
2. Использовать базовые теоретические знания и навыки, полученные в процессе профессиональной практики, для педагогической работы.
3. Планировать, организовывать и методически обеспечивать учебно-воспитательный процесс в учреждении дополнительного образования детей, общеобразовательной школе.
4. Пользоваться учебно-методической литературой, формировать, критически оценивать и грамотно обосновывать собственные приемы и методы преподавания.
5. Применять разнообразные формы учебной и методической деятельности, разрабатывать необходимые методические материалы.

Рабочая программа профессионального модуля может быть использована

- ✓ для подготовки студентов по специальности среднего профессионального образования 51.02.01 «Народное художественное творчество» по виду «Театральное творчество»;
- ✓ в профессиональном дополнительном образовании в области народного художественного творчества на базе основного общего образования и среднего профессионального образования.

**1.2. Цели и задачи профессионального модуля – требования к результатам освоения профессионального модуля**

С целью овладения указанным видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями студент в ходе освоения профессионального модуля должен:

**иметь практический опыт:**

- ✓ работы с творческим коллективом в качестве руководителя и преподавателя;
- ✓ работы с учебно-методической документацией;
- ✓ использования в педагогической работе действующих примерных учебных планов, образовательных стандартов;

**уметь:**

- ✓ использовать теоретические сведения о личности и межличностных отношениях в педагогической деятельности;
- ✓ организовывать и проводить художественно-творческую работу в коллективе и с отдельными его участниками с учетом возрастных и личностных особенностей;
- ✓ пользоваться специальной литературой, делать педагогический анализ используемых произведений;
- ✓ общаться и работать с людьми разного возраста;
- ✓ правильно разрешать конфликтные ситуации и способствовать их предотвращению;
- ✓ организовывать и вести учебно-образовательный процесс в творческом коллективе;
- ✓ анализировать и применять действующие образовательные программы, пользоваться учебно-методическими материалами;
- ✓ подбирать репертуар, соответствующий возрасту и интересам участников творческого коллектива;
- ✓ использовать разнообразные методические приемы в педагогической и творческой работе с коллективом;

**знать:**

- ✓ основные понятия психологии (психику, сознание, личность, индивида, потребности, мотива, интереса, вкуса, ценностных ориентаций личности, мышления, эмоций, чувств);
- ✓ закономерности психического развития человека, его возрастные и индивидуальные особенности;
- ✓ методы психологической диагностики личности;
- ✓ понятия: этнопсихология, национальный характер;
- ✓ особенности детской и подростковой психологии;
- ✓ особенности психологии художественного творчества, связь интуиции и творчества;
- ✓ основные понятия педагогики (воспитание, образование, развитие учащихся);
- ✓ этапы истории педагогики;
- ✓ роль семьи и социума в формировании и развитии личности ребенка;
- ✓ понятия о дидактике и методике преподавания, цели, задачи, содержание и формы педагогического процесса, средства обучения;
- ✓ требования к личности педагога;
- ✓ закономерности межличностных и внутригрупповых отношений, нормы делового общения, профессиональной этики и этикета работника культуры и педагога;
- ✓ методические основы организации и планирования учебно-образовательного процесса;
- ✓ принципы формирования репертуара;
- ✓ методы работы с творческим коллективом;
- ✓ методики проведения групповых и индивидуальных занятий с участниками творческого коллектива, репетиционной работы;

- ✓ порядок ведения учебно-методической документации

### **1.3. Рекомендуемое количество часов на освоение рабочей программы профессионального модуля:**

всего – 701 час, в том числе:

максимальной учебной нагрузки студента – 557 часов, включая:

обязательной аудиторной учебной нагрузки студента – 371 час;

самостоятельной работы студента – 186 часов;

производственной (педагогической) практики – 144 часа.

## 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Результатом освоения профессионального модуля является овладение обучающимися видом профессиональной деятельности «Педагогическая деятельность», в том числе профессиональными (ПК) и общими (ОК) компетенциями:

Код	Наименование результата обучения
ПК 2.1.	Использовать знания в области психологии и педагогики, специальных дисциплин в преподавательской деятельности.
ПК 2.2.	Использовать базовые теоретические знания и навыки, полученные в процессе профессиональной практики, для педагогической работы.
ПК 2.3.	Планировать, организовывать и методически обеспечивать учебно-воспитательный процесс в учреждении дополнительного образования детей, общеобразовательной школе.
ПК 2.4.	Пользоваться учебно-методической литературой, формировать, критически оценивать и грамотно обосновывать собственные приемы и методы преподавания.
ПК 2.5.	Применять разнообразные формы учебной и методической деятельности, разрабатывать необходимые методические материалы.
ОК 1.	Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.
ОК 2.	Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
ОК 3.	Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.
ОК 4.	Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
ОК 5.	Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.
ОК 6.	Работать в коллективе, обеспечивать его сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством.
ОК 7.	Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий.
ОК 8.	Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.
ОК 9.	Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

## 3. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

## 3.1. Тематический план профессионального модуля

Коды ПК	Наименования разделов профессионального модуля	Всего часов (макс. учебная нагрузка и практики)	Объем времени, отведенный на освоение междисциплинарного курса (курсов)							Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка студента				Самостоятельная работа студента			Учебная, часов	Производственная (педагогическая) практика
			Всего, часов	Лекционные	Практические	Индивидуальн	в т.ч., курсовая работа (проект), часов	Всего, часов	в т.ч. курсовая работа (проект), часов		
1	2	3	4	5 <sup>1</sup>	5 <sup>2</sup>	5 <sup>3</sup>	6	7	8	9	10
	<b>МДК.02.01 Педагогические основы преподавания творческих дисциплин</b>	<b>278</b>	<b>185</b>	*	*	-		<b>93</b>		-	-
	Раздел 1. Основы психологии	66	44	34	10	-		22		-	-
	Раздел 2. Возрастная психология	48	32	22	10	-		16		-	-
	Раздел 3. Основы педагогики	96	64	50	14	-		32		-	-
	Раздел 4. Этика и психология профессиональной деятельности.	68	45	36	9	-		23		-	-
	<b>МДК.02.02 Учебно-методическое обеспечение учебного процесса</b>	<b>279</b>	<b>186</b>					<b>93</b>		-	-

	<b>Раздел 1. Методика преподавания творческих дисциплин</b>	<b>186</b>	<b>124</b>	124	-	-		<b>62</b>		-	-
	<b>Раздел 2. Методика работы с творческим коллективом</b>	<b>93</b>	<b>62</b>	44	18	-		<b>31</b>		-	-
	<b>Производственная (педагогическая) практика</b>	<b>144</b>									<b>144</b>
	<b>Всего:</b>	<b>701</b>	<b>371</b>	*	*	*	*	<b>186</b>	*	-	<b>144</b>

## 3.2. Содержание обучения по профессиональному модулю (ПМ)

Наименование разделов профессионального модуля (ПМ), междисциплинарных курсов (МДК) и тем	Содержание учебного материала, лабораторные работы и практические занятия, самостоятельная работа обучающихся, курсовая работа (проект) (если предусмотрены)	Объем часов	Уровень освоения	
1	2	3	4	
ПМ 02. Педагогическая деятельность				
Раздел 3 Основы педагогики				
		<b>64</b>		
Введение.  Тема 3.1  Общие основы педагогики.	Содержание лекционных занятий			
	1.	Педагогика как наука. Предмет и задачи педагогики		<b>4</b>
	2.	Система педагогических наук, связь педагогики с другими науками.		
	3.	К.Д. Ушинский – основоположник научной педагогики в России.		
Тема 3.2.	Содержание лекционных занятий		<b>2</b>	

<b>Образовательный процесс и его основные закономерности.</b>	1.	Общество и образование. Современное состояние образования в мире.	<b>4</b>	
	2.	Система образования Российской Федерации.		
	3.	Основные этапы истории педагогики.		
	<b>Практические занятия</b>		<b>4</b>	
	1.	Семинарское занятие: «Педагогическая система К. Д. Ушинского и современность»		
	2.	Основные этапы истории педагогики.		
<b>Тема 3.3</b>  <b>Основные категории педагогики. Их взаимосвязь</b>	<b>Содержание лекционных занятий</b>		<b>4</b>	<b>2</b>
	1	Определение педагогических категорий.		
	2.	Бинарность как особенность педагогических категорий.		
	3.	Закономерности перехода педагогических систем в контексте основных педагогических категорий		
	4.	Обучение, воспитание социализация, развитие в целостном педагогическом процессе		
<b>Тема 3.4</b>  <b>Дидактика как наука о теориях образования и технологиях обучения</b>	<b>Содержание лекционных занятий</b>		<b>6</b>	<b>2</b>
	1.	Дидактика. Основные категории дидактики. Главные функции дидактики		
	2.	Задачи дидактики на современном этапе		

	3.	Определение дидактики. Я. А. Коменский «Великая дидактика»			
	4.	Учебный процесс как система: целостность в единстве учения и преподавания, объединение знаний, умений, навыков в систему мировоззрения.			
	<b>Практические занятия</b>				<b>4</b>
	1.	Образование как ценность, процесс и результат.			
	2.	Возникновение режиссерского театра как фактор формирования авторских школ профессиональной подготовки актера			
<b>Тема 3.5</b>	<b>Содержание лекционных занятий</b>		<b>10</b>		
<b>Дидактическая система</b>	1.	Учебный процесс как система: целостность в единстве учения и преподавания, объединение знаний, умений, навыков в систему мировоззрения.		2	
	2.	Дидактические принципы и закономерности.			
	3.	Методы организации обучения.			
	4.	Формы организации обучения.			
	5.	Средства обучения. Традиции и инновации.			
	6.	Педагогический контроль: его место и функции в ЦПП.			
	7.	Подготовка актера по системе К. С. Станиславского.			
	<b>Практические занятия</b>				<b>8</b>
	1.	Семинарское занятие: «Актуальные проблемы современной			

		дидактики».		
	2.	Педагогический контроль: его место и функции в ЦПП.		
	3.	Подготовка актера по системе К. С. Станиславского.		
	4.	Биомеханика Вс. Э. Мейерхольда.		
<b>Тема 3.6</b>	<b>Содержание лекционных занятий</b>		<b>4</b>	
<b>Обучение в целостном педагогическом процессе</b>	1.	Урок как актуальная форма обучения. Типы урока.		2
	2.	Структура комбинированного урока.		
	3.	Современные требования к организации урока.		
	<b>Практические занятия</b>			
	1.	Урок как основная форма организации обучения.	<b>4</b>	
	2.	Подготовка актера: метод М. А. Чехова		
	<b>Тема 3.7.</b>		<b>Содержание лекционных занятий</b>	
<b>Воспитание как организованная деятельность по достижению целей образования</b>	<b>1.</b>	Воспитание как социокультурный и педагогический процесс.	<b>2</b>	2
		Виды воспитания и их классификация.		
	<b>2.</b>	Принципы и закономерности воспитания.		
<b>Тема 3.8.</b>	<b>Содержание лекционных занятий</b>			

<b>Развитие личности и ее воспитание.</b>	<b>1.</b>	Мотивационно-потребностная сфера	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>2.</b>	Индивидуальные способности, различия и задатки		
	<b>3.</b>	Психология межличностных отношений.		
	<b>4.</b>	Нравственно психологический образ педагога		
<b>Тема 3.9.</b>	<b>Содержание лекционных занятий</b>			
<b>Характеристика общих методов воспитания. Средства воспитания</b>	<b>1.</b>	Классификация методов воспитания	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>2.</b>	Сущность методов воспитания		
	<b>3.</b>	Понятие о средствах воспитания		
<b>Тема 3.10.</b>	<b>Содержание</b>			
<b>Коллектив как объект и субъект воспитания</b>	<b>1.</b>	Формирование личности в коллективе - ведущая идея гуманистической педагогики	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>2.</b>	Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива.  Этапы и уровни развития детского коллектив		
	<b>3.</b>	Роль детского коллектива в развитии личности		
<b>Тема 3.11.</b>	<b>Содержание лекционных занятий</b>			
<b>Учреждения дополнительного образования детей.</b>	<b>1.</b>	Цель и задачи учреждения дополнительного образования детей.  Виды учреждений дополнительного образования детей.	<b>2</b>	<b>2</b>

	2. Методы контроля в системе дополнительного образования.		
	<b>Практические занятия:</b>	<b>2</b>	
	1. Студии МХТ: явление профессиональной педагогики.		
	<b>Самостоятельная работа при изучении раздела МДК 02.01.</b> Изучение лекций, учебной и специальной литературы. Подготовка к практическим работам с использованием методических рекомендаций преподавателя, оформление практических работ, отчетов и подготовка к их защите.	<b>32</b>	
	<p><b>Тематика внеаудиторной самостоятельной работы:</b></p> <p><u>Семинарское занятие по теме 3.4</u> «Возникновение режиссерского театра как фактор формирования авторских школ профессиональной подготовки актера».</p> <p>Вопросы для рассмотрения: 1. «Режиссер»: его значение и профессиональные функции;</p> <p>2. Актерский театр: особенности существования и взаимодействия режиссера и актера;</p> <p>3. Творческие и педагогические предпосылки возникновения режиссерского театра;</p> <p>4. Режиссерский театр и развитие педагогический функций режиссера.</p> <p><u>Семинарское занятие по теме 3.5</u> «Подготовка актера по системе К. С. Станиславского».</p> <p>Вопросы для рассмотрения: 1. Понятие «системы» и ее структурные компоненты;</p> <p>2. Причины, цели и задачи возникновения системы профессиональной</p>		

	<p>подготовки актера;</p> <p>3. Методы профессиональной подготовки актера.</p> <p><u>Семинарское занятие по теме 3.5 «Биомеханика Вс. Э. Мейерхольда».</u></p> <p>Вопросы для рассмотрения: 1. «Условный» театр и причины возникновения биомеханики,</p> <p>2. Цели и задачи «биомеханики»;</p> <p>3. Пратические особенности воплощения «биомеханики».</p> <p><u>Семинарское занятие по теме 3.6 «Подготовка актера: метод М. А. Чехова».</u></p> <p>Вопросы для рассмотрения: 1. Цели и задачи педагогического процесса в школе М. А. Чехова;</p> <p>2. Принципы организации педагогического процесса;</p> <p>3. Методы и их особенности.</p> <p><u>Семинарское занятие по теме 3.11 «Студии МХТ: явление профессиональной педагогики».</u></p> <p>Вопросы для рассмотрения: 1. Цели и задачи появления студий;</p> <p>2. Студия на Поварской; 3. 1-я студия; 4. 2-я студия.</p>		
	<p><b>Учебная практика</b></p> <p><b>Виды работ:</b></p>		
	<p><b>Производственная практика (по профилю специальности)</b></p> <p><b>Виды работ</b></p>		

## 4. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

### 4.1. Требования к минимальному материально-техническому обеспечению

Реализация профессионального модуля предполагает наличие учебного кабинета для занятий по междисциплинарным курсам профессионального модуля «Педагогическая деятельность».

Оборудование учебного кабинета и рабочих мест кабинета: посадочные места для студентов, рабочее место преподавателя, материалы для мультимедийного оборудования, дидактические материалы.

Технические средства обучения: компьютер с программным обеспечением, мультимедийное оборудование.

### 4.2. Информационное обеспечение обучения

**Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы**

Основная:

1. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебник для студентов высших учебных заведений: в 2 т. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
2. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 304 с.
3. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Под редакцией В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 368 с (Педагогическое образование)
4. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях: Учебное пособие для преп. УСПО. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

Дополнительная:

1. Агафонова А. С. Практикум по общей педагогике: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»)
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустр.-пед. техникумов. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
3. Волынкин В.И. Педагогика в схемах: учебное пособие – Ростов-н/Д: Феникс, 2007. – 283 с.: ил.- (Высшее образование)
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. - Ростов-н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
6. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: практикум: учебное пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
7. Педагогика. Учебное пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 640 с.
8. Подласый И.П. Педагогика: Учебн. для студентов высших пед. уч. завед. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
9. Педагогика: Учебн. Пособие для студентов пед. уч. завед. / В.А. Сластенин и др. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
10. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, уч. пособия» Ростов-н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

Интернет-ресурсы:

1. Бим-Бад, Б. М. Высшее педагогическое образование / Б.М. Бим-Бад [Электрон. ресурс]: [http://bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=583&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=171](http://bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=583&binn_rubrik_pl_articles=171)  
Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / Н.М. Борытко [Электрон. ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>  
Зинченко, В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков [Электрон. ресурс]: [http://www.koob.ru/mesheryakov\\_b/bolshoy\\_psihologicheskii\\_slovar](http://www.koob.ru/mesheryakov_b/bolshoy_psihologicheskii_slovar)  
Краевский, В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // [Электрон. ресурс]: <http://www.kraevskiyvv.narod.ru/papers/nauki.htm>
2. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков [Электрон. ресурс]: <http://www.anovikov.ru/books.htm>
3. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). / А. М. Новиков, Д.А. Новиков. [Электрон. ресурс]: <http://www.anovikov.ru/books.htm>
4. Новиков, А. М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. [Электрон. ресурс]: <http://www.anovikov.ru/books.htm>
5. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование. / А. М. Новиков [Электрон. ресурс]: <http://www.anovikov.ru/books.htm>
6. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика высшего образования / С.Д. Смирнов [Электрон. ресурс]: [http://www.koob.ru/books/pedagogics/pedagogy\\_and\\_psychology\\_1.zip](http://www.koob.ru/books/pedagogics/pedagogy_and_psychology_1.zip)

#### 4.3. Общие требования к организации образовательного процесса

---

*Описываются условия проведения занятий, организации учебной и производственной практики, консультационной помощи студентам.*

---

*Перечисляются учебные дисциплины и профессиональные модули, изучение которых должно предшествовать освоению данного профессионального модуля.*

Для обеспечения образовательного процесса по изучению модуля необходимо подготовить учебно – методический комплекс, состоящий из нормативного обеспечения, учебно-методического обеспечения и контрольно – оценочных средств.

С целью формирования профессиональных и общих компетенций необходимо использовать современные технологии обучения: деятельностные, ориентированные на овладение способами профессиональной и учебной деятельности (контекстное, проектное обучение, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе и т.п.); личностно-ориентированные, направленные на развитие личности, в частности на формирование активности личности в учебном процессе; мыследеятельностные, технология критического мышления, направленные на развитие интеллектуальных функций обучающихся, овладение ими принципами системного подхода к решению проблем; информационно-коммуникационные, позволяющие овладеть методами сбора, размещения, хранения, накопления, преобразования и передачи данных в профессионально ориентированных информационных системах.

Продолжительность теоретических занятий составляет два часа, практических - шесть часов. Занятия проводятся по группам в учебных комнатах образовательного учреждения или клинической базы. Учебная и производственная практика проводится в лечебно-профилактических учреждениях.

Обязательной формой аттестации по профессиональному модулю является экзамен (квалификационный). Экзамен (квалификационный) проверяет готовность обучающегося к выполнению указанного вида профессиональной деятельности и сформированность у него

компетенций, определенных в разделе 2. «Результаты освоения профессионального модуля». Экзамен (квалификационный) проводится по окончании освоения программы профессионального модуля и представляет собой форму независимой оценки результатов обучения с участием работодателей. Условием допуска к экзамену (квалификационному) является успешное освоение обучающимися всех элементов программы профессионального модуля – МДК и предусмотренных практик.

*Описываются условия проведения занятий, организации учебной и производственной практики, консультационной помощи обучающимся.*

Освоению профессионального модуля должно предшествовать изучение общепрофессиональных дисциплин: анатомия и физиология человека, основы патологии, генетика человека с основами медицинской генетики, основы микробиологии и иммунологии, основы латинского языка с медицинской терминологией, гигиена и экология человека, психология.

#### **4.4. Кадровое обеспечение образовательного процесса**

Требования к квалификации педагогических кадров, обеспечивающих обучение по междисциплинарным курсам и осуществляющих руководство практикой: высшее профессиональное образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины междисциплинарных курсов и практики.

### **5. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ (ВИДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

<b>Результаты (освоенные профессиональные компетенции)</b>	<b>Основные показатели оценки результата</b>	<b>Формы и методы контроля и оценки</b>
ПК 2.1. Использовать знания в области психологии и педагогики, специальных дисциплин в преподавательской деятельности.	Нахождение и использование методов психологического и педагогического обучения с учетом специфики деятельности	Анализ результатов практических работ
ПК 2.2. Использовать базовые теоретические знания и навыки, полученные в процессе профессиональной практики, для педагогической работы.	Применение на практике теоретических знаний в работе с коллективом	
ПК 2.3. Планировать, организовывать и методически обеспечивать учебно-воспитательный процесс в учреждении дополнительного образования детей, общеобразовательной школе.	Применение на практике теоретических знаний в работе с коллективом	

<p>ПК 2.4. Пользоваться учебно-методической литературой, формировать, критически оценивать и грамотно обосновывать собственные приемы и методы преподавания.</p>	<p>Определение целей и задач работы в учреждениях дополнительного образования детей и общеобразовательных школ, сознание планов-конспектов к занятиям</p>	
<p>ПК 2.5. Применять разнообразные формы учебной и методической деятельности, разрабатывать необходимые методические материалы.</p>	<p>Соответствие методов и приемов используемых в профессиональной деятельности, рекомендуемым стандартам и учебно-методической литературе, грамотно обосновывать выбранные методики работы с коллективом, с учетом специфики</p> <p>Нахождение и использование разнообразных форм и методов работы с учетом возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся, создание необходимых методических и наглядных материалов.</p>	<p>выполнение задания для самостоятельной работы.</p> <p>выполнение исследовательской и творческой работы;</p>

Формы и методы контроля и оценки результатов обучения должны позволять проверять у студентов не только сформированность профессиональных компетенций, но и развитие общих компетенций и обеспечивающих их умений.

<p><b>Результаты</b> <b>(освоенные общие компетенции)</b></p>	<p><b>Основные показатели оценки результата</b></p>	<p><b>Формы и методы контроля и оценки</b></p>
<p>ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Постановка творческих целей и задач и самоидентификация в культурном пространстве.</li> <li>- Самообразование в профессиональной деятельности.</li> <li>- Изучение русского и мирового театрального наследия</li> </ul>	<p>Анализ результатов практических работ;</p> <p>творческий показ;</p>
<p>ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Выбор оптимальных методов и способов в организации творческого процесса и профессиональной деятельности.</li> <li>- Мониторинг эффективности выбранных методов.</li> <li>- Анализ результатов творческого процесса.</li> </ul>	<p>дифференцированный зачет;</p> <p>комплексный экзамен по отдельным дисциплинам модуля;</p>

<p>ОК 3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Определение факторов травматизма при организации творческого процесса с учетом техники безопасности.</li> <li>- Построение конструктивных межличностных отношений в коллективе.</li> <li>- Грамотное разрешение конфликтных ситуаций.</li> </ul>	<p>тестирование;</p> <p>выполнение исследовательской и творческой работы;</p>
<p>ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Систематизация интернет-ресурсов, необходимых для обеспечения творческого процесса.</li> <li>- Применение междисциплинарных связей для расширения профессионального кругозора.</li> <li>- Сопоставление методик разных театральных школ.</li> </ul>	<p>выполнение курсовой работы;</p> <p>выполнение задания для самостоятельной работы.</p>
<p>ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Просмотр видеоматериалов и их анализ с учетом профессиональной деятельности.</li> <li>- Установка взаимосвязей с другими творческими коллективами, по средствам интернет-ресурсов.</li> <li>- Систематизация полученной информации и использование ее в творческой деятельности</li> </ul>	
<p>ОК 6. Работать в коллективе, обеспечивать его сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Построение толерантных и продуктивных отношений с руководством и коллективом.</li> <li>- Использование педагогических знаний и методов при организации творческого процесса.</li> <li>- Создание благоприятного климата внутри коллектива.</li> </ul>	
<p>ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Использование психологических тренингов и методик для оптимизации творческого процесса.</li> <li>- Мониторинг результатов творческой деятельности.</li> <li>- Планирование собственной творческой деятельности и контроль ее реализации.</li> </ul>	

<p>ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Анализ профессиональной востребованности.</li> <li>- Оценка личной конкурентно-способности в условиях рынка труда.</li> <li>- Составление портфолио и написание резюме.</li> </ul>	
<p>ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Мониторинг рынка инновационных технологий и возможностей их использования в профессиональной деятельности.</li> <li>- Использование новых материалов и средств при практическом воплощении творческих проектов.</li> </ul>	