

Жав

Жаворонкова Вера Николаевна

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

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Тула – 2018

Диссертация выполнена на кафедре педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого».

Научный руководитель: **Ромашина Екатерина Юрьевна**
доктор педагогических наук,
профессор

Официальные оппоненты: **Демин Вадим Петрович,**
доктор искусствоведения,
профессор, академик РАО,
ФГБУ «Российская академия образования», академик-секретарь Отделения образования и культуры (г. Москва)

Борзенко Дмитрий Александрович,
кандидат педагогических наук,
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», доцент кафедры актёрского искусства.

Ведущая организация: ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Защита состоится «25» января 2019 г. в 14.00 часов на заседании объединенного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук Д 999.009.03 на базе ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского», ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» по адресу: 300026, г. Тула, пр. Ленина, 125, ауд. 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» <http://tsput.ru>

Автореферат разослан « _____ » _____ 2018 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Ю.И. Богатырева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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. Когда 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 театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в. также важно и востребовано в контексте формирования профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов в области образования и культуры. Режиссеры, педагоги – руководители театральных, музыкальных, хореографических коллективов должны обладать знаниями, практическими умениями и профессионально значимыми личностными качествами, которые опираются на систематизированный и теоретически осмысленный педагогический опыт. Однако традиционное содержание

разделов педагогических дисциплин в педагогических 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. Возникающая дистанция приводит к тому, что студенты, будущие специалисты в области культуры, воспринимают педагогическое знание как рутинную и ненужную учебную деятельность, не умеют соотнести собственное профессиональное направление подготовки и педагогику. В свою очередь студенты, будущие педагоги, зачастую не видят творческой составляющей в профессии учителя, воспитателя.

Изучение студентами педагогического наследия выдающихся российских режиссеров – средство, которое способно решить данную проблему. В этом случае знание приобретает концептуальный и целенаправленный характер, стимулирует познавательный интерес, расширяет и обогащает профессиональную подготовку, развивает навыки учебной и исследовательской работы в рамках педагогических дисциплин, помогает соединить науку и творчество.

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.; 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 Институтом художественного образования и культурологии Российской академии образования (Е.Ф. Командышко, Л.М. Некрасова, Л.Г. Савенкова, О.В. Стукалова, Е.М. Торшилова и др.). В том числе в 1992 году был издан сборник трудов «Театр и образование», в котором серьезное внимание уделено проблеме применения методов театрального творчества при изучении гуманитарных дисциплин.

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 просветительно-педагогической деятельности субъектов театральной культуры на современное образование), Е.Р. Ганелина (проблемы театральной педагогики 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. 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. Отметим также теоретическую работу А.Г. Бурова, выделившего педагогические аспекты деятельности театрального режиссера с позиций актера и преподавателя театрального училища.

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 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* выдающихся российских театральных режиссеров целенаправленно, системно и комплексно не изучалось и не описывалось. 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 театральных 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 театральных 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 театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в.

Предмет исследования – цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы работы с актером как основные компоненты педагогического наследия выдающихся российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в.

Цель исследования: выявить основные компоненты и характеристики педагогического наследия выдающихся российских театральных 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, Е.Б. Вахтангова, Л.А. Сулержицкого, 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, взаимоотношений 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, а записывались самими режиссерами, их последователями и учениками гораздо позднее. Следствием этих обстоятельств является то, что педагогическое наследие выдающихся российских театральных 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 Совнаркомом 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 гг.) исследовалась проблема, степень её актуальности и изученности в современной педагогической науке. **На втором этапе** (2015-2016 гг.) намечалась программа исследования, накапливался методологический и фактологический материал. **На третьем этапе** (2016-2018 гг.) 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 комплекса разнородных 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 театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в. Раскрыты теоретические аспекты генезиса их педагогических взглядов на процесс образования 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 театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в. дополняют и углубляют знания по истории образования, 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 театральных режиссеров является основополагающим для выстраивания процесса профессиональной подготовки в образовательных учреждениях сферы культуры, в том числе для воспитательной работы в них. Кроме того, данные материалы важны для совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах – формирования творческой составляющей личности будущего учителя, воспитателя, а также развития их навыков эмпатии, саморегуляции, движения, речи и проч. Собранные, обобщенные, презентуемые в исследовании материалы могут найти применение при разработке предметных и интегрированных дисциплин педагогического цикла 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 – начала 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, Вс.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова – имеющие существенные отличительные черты и признаки, важные с точки зрения осмысления и реализации педагогической функции деятельности театрального режиссера.

К. С. Станиславский заложил теоретические и практические основы 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, созданного К.С. Станиславским и В.И. Немировичем-Данченко, 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 репетиционно-педагогического процесса («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 (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 образованию 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 деятельность режиссера и организацию им творческого и педагогического процесса: «условная природа театра» и карнавализация театрального действия; злободневность; активизация зрительного зала; «депсихологизация» актерской игры; опора на физиологическую природу движения; конструктивизм и импровизационность. Мейерхольд определил 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 ме-

ханизм; 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 образования актера, обоснованного **М.А. Чеховым**, являлась опора на антропософские идеи Рудольфа Штайнера, которые стали для Чехова методологической основой изучения театрального искусства, позволили научно обосновать явления, факты, процессы педагогики театра, сформулировать методы саморазвития и духовного самопознания актера и режиссера. Сформулированная им «концепция имитации» (образ как динамичный материал повседневной работы актера и режиссера), основывалась на следующих принципах организации репетиционно-педагогического процесса: развитие воображения и внимания актера; создание атмосферы театрального действия, как средства особой связи между актером и зрителем; предварительная заданность «эмоциональной окраски» сцены; опора на «психологический жест»; импровизация. Для формирования «актерской психотехники» Чеховым был разработан комплекс упражнений, центральным компонентом которого являлся этюдный метод.

6. 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 современной педагогической науки и образовательной практики, в частности для подготовки студентов – будущих педагогов и специалистов в области культуры. Основные его положения включены в учебные программы педагогических дисциплин, использованы при составлении комплекса заданий для семинарских занятий и самостоятельной работы студентов, выполнение исследовательских проектов и курсовых работ и пр. в ГПОУ ТО «Тульский областной колледж культуры и искусства».

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; и др.).

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

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены цель и задачи, объект и предмет работы, представлены теоретико-методологические основы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту, раскрыта логическая структура работы.

В первой главе «Условия и факторы появления и расширения педагогических функций в профессиональной деятельности театрального режиссера XIX–первой трети XX в.» был проведен теоретический анализ литературы и очерчены границы категориального поля исследования. Рассмотрено понятие «режиссер», выделены его основные характеристики, в том числе относящиеся к педагогической деятельности. Проанализированы и соотнесены объем и содержание понятий «педагогическое наследие», «педагогические воззрения», «педагогическая система», в них выделено общее и особенное. «Педагогическое наследие» определено как ключевое понятие работы, под которым понимается исторически сложившаяся и культурно обусловленная целостность педагогических аспектов теоретических трудов и деятельности российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в.

В главе охарактеризованы социокультурные условия, повлиявшие на становление и развитие педагогической составляющей деятельности театральных режиссеров XIX–первой трети XX вв.

XIX век – знаменательная эпоха в истории России. Происходили серьезные изменения в общественной жизни, политическая мысль активно «перекладывала на русские нравы» просветительские идеи, происходило философское осмысление особенностей исторического пути России и ее взаимоотношений с европейской культурой («западники» и «славянофилы»). Начался «золотой век» русской литературы: формирование и развитие критического реализма, внимание к серьезным социальным и нравственным проблемам (судьба «маленького человека» – Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский и др.; жизнь крепостного крестьянства – И.С. Тургенев, Н.А. Некрасов и др.; роль литературы в социальном развитии страны – В.Г. Белинский. Произошло зарождение национальной музыкальной школы (М.И. Глинка), формировались различные музыкальные жанры и формы.

Происходящие культурные изменения были «впитаны» театром, обусловили его становление как особого вида синтетического искусства и, вместе с тем, определили повышение его социальной роли и значимости. В обществе постепенно утверждалось осознанное отношение к театру как важнейшему элементу духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания.

Знаменательным событием стало создание Московского театрального училища. Его создатель М.С. Щепкин (1788-1863) заложил основы реалистической театральной школы, предложил новые принципы организации репетиционного процесса, которые оказали существенное влияние на последующее развитие

театральной сферы страны: потребовалось изучение подходов к профессиональной подготовке актера, решение вопросов организации образовательного процесса, особенностей, методов и средств обучения и воспитания, принципов профессионально-творческого становления личности актёра.

Помимо общекультурных условий на становление педагогических взглядов российских режиссеров оказали влияние достижения естественных наук и философии. В мемуарах и трудах театральных режиссеров не сохранилось прямых упоминаний об использовании ими достижений естественных наук, но эту связь возможно проследить в «поле» их исследований. Режиссерам потребовались научные данные о сущности, особенностях и механизме протекания психофизиологических и когнитивных процессов в организме человека. В данный период времени Г. Фехнер и Э. Вебер занимались изучением психофизики человека – измерением интенсивности ощущения, экспериментами по определению порогов ощущений и др. Фехнеру принадлежит ряд методик измерения ощущений (кожных, зрительных и др.). Г. Гельмгольц измерил скорость распространения возбуждения в нервном волокне, что дало возможность начать изучение времени реакции. На основе данных психофизики 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». Психофизика описала механизмы взаимоотношений между психическим и физическим миром, соотношение между раздражителем и сенсорными ощущениями. Как особый раздел научного знания начала оформляться *психология творчества*, которая осуществила разграничение творчества на художественное и научное (работы В.Я. Курбатова, Б.А. Лезина, Д.Н. Овсяннико-Куликовского). Исходя из принципа «экономии мышления» ими были разработаны теоретические основы психологии научного творчества, объясняющие сущность и особенности творческого процесса.

Достижения в научном описании художественного творчества и протекании творческого процесса успешно использовались при организации учебного процесса в создаваемых авторских театральных школах.

В главе подчеркнута тесная связь психологии творчества с идеями отечественных философов, таких как Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский и др. В.С. Соловьев заложил основы русский религиозной философии, отдельное и значительное место в его работах занимал вопрос «творчества» и «искусства». Смысл искусства Соловьев видел в воплощении «абсолютного идеала» и в «пре-существлении нашей действительности». Через все творчество Н.А. Бердяева проходят идеи свободы, творчества, личности и смысла истории. По Бердяеву одна из важнейших составляющих творчества – это свобода, поскольку творить способен лишь «свободный дух», плодотворное творчество происходит только в рамках подлинной свободы. П.А. Флоренский 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».

«Новый» российский театр конца XIX – начала XX в. обратился к философским представлениям о мире и человеке, раскрывал их в чувственных формах, которые изменились вместе с изменениями в историческом типе художественной культуры. Театр стал одним из проявлений высшей формы духовной культуры с очень высокой мерой креативности и оказался способным формировать и подчеркивать индивидуальность человеческой личности, независимо от того, где эта личность находится, на площадке или зрительном зале.

В диссертационном исследовании рассмотрено становление режиссерского театра как фактора появления и расширения педагогических функций авторских школ профессиональной подготовки актера. Проанализирован процесс изменения и содержательного наполнения понятия «режиссер», выявлено изменение перечня функций и возникновение педагогической составляющей его профессиональной деятельности. Отмечено, что режиссер существовал в театре на всех этапах его развития, но перечень его функциональных обязанностей менялся в зависимости от особенностей исторической эпохи и организации театральной среды. Большое влияние на изменение функций режиссера оказал отход театра от жанра классицизма – когда разрушилась строгая регламентация амплуа и сценического поведения и взаимодействия актеров. Одно из самых ранних документальных свидетельств появления в России «нового» режиссера – письмо Е. С. Семеновской от 23 февраля 1826 года в связи с предполагаемой постановкой «Андромахи» П. А. Катенина, в котором актриса говорила о личностных и профессиональных качествах, необходимых режиссеру.

На основе изучения мемуаров, публицистики и эпистолярных трудов XIX века в работе описана и проанализирована полемика того времени о профессиональных и личностных качествах, которыми должен обладать театральный режиссер. Так, А. А. Шаховский полагал, что режиссер должен быть высокообразованным, понимать все аспекты театральной жизни, учить и воспитывать актеров, быть безусловным авторитетом в театре. Дальнейшие изменения в системе амплуа повлияли на режиссерскую целостность спектакля и потребовали изменения актерского подхода к игре, что выразилось в том, что актер должен был уметь играть роли любого плана. Разработкой решения данной проблемы занимался М. С. Щепкин, который заложил и частично обосновал элементы системы профессиональной подготовки актера (принципы творческой организации спектакля и принципы работы с актерами). Идеи М.С. Щепкина и др. нашли свое развитие: один из первых провинциальных антрепренеров, П.М. Медведев, перенес щепкинские принципы на структуру организации театрального дела. Можно утверждать, что функциональные обязанности режиссера во второй половине XIX века были обширны, но последовательная система профессиональной подготовки актера, пути и способы вплоть до конца XIX века не были проработаны.

Идея объединения руководства всеми сторонами театрального процесса сформировалась в данный период времени, но не нашла окончательного оформления.

По сути, режиссер оставался одним из участников театральной труппы, свободный от какой-либо роли и контролирующей актеров, правильность их работы.

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, «вторгся» в поле «культурного производства» – прежде всего, производства идей и смыслов. Он приобретал все большее культурное значения, расширял поле своей деятельности и стремился влиять на формирование эстетических вкусов, сознания и мышления все большего числа людей.

Началом собственно режиссерского театра в России принято считать открытие в 1898 году Московского Художественного театра. 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.

Кроме того, необходимо отметить, что возникновение новых театральных течений сформировало потребность в принципиально ином актере и, как следствие, в необходимости его специальной, дифференцированной подготовки. К началу XX века практика профессионального образования актера приобрела новые черты, обусловленные новыми задачами, которые ставили режиссеры – теперь полновластные хозяева сценического действия. Особую роль в этом процессе сыграли студии при МХТе, которые имели целью: 1) профессиональную подготовку актера; 2) разработку принципов и методов формирования и развития актерского мастерства; 3) «тестирование» и апробацию новых творческих идей – как сценических, так и педагогических.

Таким образом, в работе отмечено, что *условиями* формирования педагогических взглядов выдающихся российских режиссеров явились: 1) культурно-историческая ситуация, сложившаяся в XIX веке (развитие общественной и политической мысли, серьезные изменения в культурном поле, в появлении новых течений в литературе, возникновение национальной музыкальной школы, а также основание первых учебных заведений, которые осуществляли профессиональную подготовку актера); 2) философские изыскания отечественных философов второй половины – начала XX века в области осмысления творчества, что нашло свое применение российскими режиссерами при разработке системы профессиональной подготовки актера; 3) развитие естественных наук – физиологии, экспериментальной и практической психологии, психологии творчества – исследований в области когнитивных процессов сознания человека, эксперименты по определению порогов ощущений и пр., что требовалось для научного обоснования механизмов творческого процесса.

Важнейшим *фактором* появления и расширения педагогических функций в деятельности режиссера выступили изменения личностных и профессиональных требований к режиссеру, произошедшие во второй половине XIX века, эволюция организации репетиционного процесса, постепенное формирование «режиссер-

ского театра», что способствовало в целом формированию элементов системы профессионального образования и воспитания актера.

Во второй главе «Основные компоненты педагогического наследия выдающихся российских режиссеров: общее и особенное» раскрыта сущность педагогического наследия выдающихся российских режиссеров, особенности их педагогических позиций в отношении принципов, целей, задач, содержания, форм и методов процесса обучения и воспитания актера. Необходимо отметить отсутствие в трудах театральных режиссеров устойчивого терминологического аппарата, что приводит к свободному наименованию ими методов, форм и остальных элементов процесса профессиональной подготовки актера. В диссертационном исследовании «перевод» их текстов на язык педагогической науки составил особую исследовательскую задачу.

Знаменательным событием в области театрального искусства России стало открытие в 1898 году Московского художественного театра, основанного К.С. Станиславским и В.И. Немировичем-Данченко. **К.С. Станиславский** заложил основы процесса профессиональной подготовки актера, назвав свое творение «системой», хотя в строгом значении данного слова системой оно не являлось. В рамках предложенной системы он выделил составляющие профессиональных качеств режиссера, необходимых для взаимодействия с актером: педагогическую, психологическую и философско-физиологическую. В записях и мемуарах сохранились размышления и диалоги о том, каким должен быть актер, каковы требования к его личностным качествам.

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. «Текущий», творческий по своей сути, характер *системы* Станиславского наложил существенный отпечаток на способы ее вербализации и письменного изложения (что создает особые сложности для исследователя).

В своей книге «Работа актера над собой» К.С. Станиславский выделил и описал *принципы*, регулирующие учебно-воспитательный процесс работы режиссера с актером: 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». Стоит отметить, что данные принципы организовывали целостное теоретическое «поле», находясь в тесной взаимосвязи друг с другом, они определили цель и условия, способствующие развитию актера. Отдельное внимание К.С. Станиславский уделил вопросам самообучения и саморазвития актера, а также роли творческого коллектива в профессиональном становлении и развитии актера. Искусство актерской игры Станиславский делил на три *технологии*: ремесло; искусство представления и искусство переживания, образующие «пирамиду», в которой каждый уровень предполагал обладание актером определенными знаниями и умениями. Понятие «технология» не получило объяснения и обосно-

вания в трудах режиссера, но было использовано им в значении близком к современному. Выделение «технологий» предопределило формирование и развитие ряда специальных методов обучения актера а также комплекса упражнений, среди которых одним из важнейших оказался *метод физических действий* (применялся режиссером во время работы с актерами для анализа пьесы), а также комплекса *упражнений на память физических действий*. Смысл данных упражнений заключался в том, что актер должен был выполнить какие-либо действия, манипуляции или этюд без предметов, наличие которых подразумевалось. Данные упражнения были направлены на развитие артистической техники, о которой 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.

Большое внимание Станиславский уделял изучению аспектов общения внутри творческого коллектива, поскольку оно выступало важным элементом выстраивания плодотворного процесса профессиональной подготовки актера.

При формировании «системы» Станиславский столкнулся с необходимостью применения основ этики, как 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 им как важнейшая часть театрального искусства, составляющая философии и методики, действенный инструмент для создания творческой атмосферы и условие коллективного творчества.

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. Многочисленные студии, образовавшиеся на базе МХТа, работавшие в них режиссеры и театральные педагоги внесли серьезный вклад в формирование системы профессионального образования актера.

В процессе творческой деятельности 1-й студией МХТ были выработаны принципы, регулировавшие 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».

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.), отличительной особенностью этой студии был именно педагогический аспект – воспитание актеров.

В 3-й студии МХТ под руководством Е.Б. Вахтангова осуществлялся поиск и постановка современных пьес, процесс профессиональной подготовки актеров,

формирования у них творческих навыков, уточнения компонентов педагогического процесса и пр.

Большой интерес в студийном движении представляла 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 (воспитанниками К. С. Станиславского) и, как следствие, создание собственного варианта развития.

Вс. Э. Мейерхольдом была разработана концепция «условного театра» и выдвинуты требования к подготовке актера, способного действовать в его рамках. Концепция «условного театра» возникла в противовес реалистическому театру, отправной точкой ее формирования стали эстетические разногласия и творческий разрыв Мейерхольда со Станиславским. Мейерхольд желал фундаментально перестроить театр под влиянием социокультурной ситуации, исторической особенности эпохи. Для этого потребовались новые принципы построения режиссерского процесса, театра и «новый» актер, к мастерству которого режиссером был предъявлен четкий перечень требований, особая *цель* его профессиональной подготовки. Театр Мейерхольда обладал рядом особых существенных признаков, важнейшей его характеристикой была «условная природа», которая подчеркивалась рядом *приемов*: системой дикции и интонации, нового принципа оформления сцены, особого мизансценирования тела, игра актера предполагала ряд новых выразительных *средств*.

В рамках 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.

Стоит отметить, что Мейерхольд весьма серьезно интересовался киноиндустрией – новым видом искусства на тот период времени – у киноактеров театральной средой заимствовались приемы профессиональной игры, ракурсы, мимическая игра, умение без слов выражать свой замысел, в том числе возникла необходимость в изучении и применении приемов театра пантомимы.

Вс.Э. Мейерхольд вложил новое содержание в понятие «искусство актерской игры», что повлияло на перечень знаний и умений, по его мнению, необходимых актеру: 1) большая мера обобщения; 2) импровизационность; 3) передача актером не образа, а своего отношения к образу; 4) прием предыгры – движение рождает слово; 5) актер должен «зеркалить» – слышать и видеть себя со стороны; 6) синтетичность; 7) создание социального образа маски; 8) действие актера строилось по цепочке: намерение – осуществление – реакция. В связи с этим был выдвинут ряд принципов, регулирующих творческую деятельность режиссера и организацию творческого процесса, и предложены методы обучения. Принципами, регулирующими творческую деятельность режиссера стали: 1) принцип карнавализации; 2) принцип злободневности; 3) принцип активизации зрительского зала; 4) принцип поляризации жанров.

Особым явлением в концепции «условного театра» стала «биомеханика». Вс.Э. Мейерхольд считал умение актера двигаться главнейшим среди всех прочих, полагая, что именно при помощи движения тот способен передать зрителю эмоции и замысел постановки; а в своих трудах писал, что «биомеханика» стремится экспериментальным путем установить законы движения на сценической площадке, прорабатывая на основе общих законов движения тренировочные упражнения игры актера.

Необходимо отметить, что при создании «биомеханики» Мейерхольд не предложил никаких теоретических формулировок, действуя во многом интуитивно, его положения носили полемический характер по отношению к «теории переживания». «Биомеханика» стала особой технологией (в трудах учеников Мейерхольда она обозначалась как «метод», «средство», «технология»), позволяющей формировать актера, который требовался «условному театру», в ее рамках был сформулирован комплекс упражнений для его физического развития. Тренировочные биомеханические этюды (упражнения) имели четкую структуру. В дальнейшем на этой основе театральные педагоги разработали целые комплексы упражнений для решения различных задач сценического движения: например, тренинг на баланс и координацию Н.В. Карпова. Эти блоки упражнений позволяли добиться актеру идеального владения своим телом, сбалансированности, контроля над скоростью движения, его инерцией, – словом, всего того, что нужно для сложной сценической игры.

Проведенный нами анализ реалистического театра К.С. Станиславского и «условного театра» Вс.Э. Мейерхольда позволяет говорить о двух противоположных полюсах развития в театральной сфере. Следующее поколение режиссеров дополняло и конкретизировало накопленное научное знание, развивая его.

С точки зрения реализации *педагогической функции* режиссерской профессии важным и значимым был вклад в развитие профессиональной подготовки актера **М.А. Чехова**. Отправной точкой в работе стало его несогласие с принципами Станиславского, регулирующими учебно-воспитательный процесс работы режиссера с актером. Необходимо отметить влияние на изыскания М.А. Чехова антропософии. Идеи Р. Штайнера о «пути познания, стремящегося привести духовное в человеке к духовному во Вселенной» помогли Чехову ввести методологические основы в изучение явлений сверхчувственного порядка, выстроить четкую связь между религией и наукой, соединить «рутинную» деятельность актера с поиском «тонких» материй.

М.А. Чехов выдвинул «концепцию имитации» – актеру надлежало создать образ в воображении, а потом имитировать внутренние и внешние качества. В своем труде «О технике актера» он сформулировал *принципы*, регулирующие организацию репетиционного процесса: 1) воображение и внимание; 2) атмосфера; 3) индивидуальное чувство действия с определенной окраской; 4) психологический жест; 5) воплощение образа и характерность; 6) импровизация. Эти принципы определили цели и условия организации подготовки актера; а также – разработку методов его обучения и особого комплекса упражнений. Главной *целью* учебного (и репетиционного) процесса по Чехову было формирование не

только психотехники актера, но и достижение им особого состояния – «возбуждения творческого порыва». В *системе упражнений*, предложенных Чеховым, прослеживалась динамика овладения приемами игры от простых до самых сложных: репетиционный процесс разбивался на компоненты, переходить от одного к другому следовало шаг за шагом.

Критикуя «систему Станиславского», М.А. Чехов во многом опирался на воззрения и разработки своего учителя, и мы можем утверждать, что созданное им практическое руководство являлось усовершенствованной версией системы подготовки актера психологического театра. При сравнении их подходов можно отметить: главное качество актера, выделяемое обоими режиссерами – воображение, других качеств (голос, внешние данные, гибкость тела и др.) недостаточно. Основная разница между подходами заключалась в работе с образами. У Станиславского образ был конечным результатом работы, если она проведена правильно и успешно, а у Чехова – ежедневным материалом для работы.

Российские театральные режиссеры рубежа XIX – XX вв. осуществляли свою творческую деятельность и педагогические изыскания в едином социокультурном пространстве, что породило общий контекст их профессионального творчества – сценического и педагогического: формирование принципиально нового актера, обладающего определенным перечнем знаний и умений, способного выполнить определенную режиссерскую установку; новации в области актерской техники, принципов, регулирующих репетиционный процесс, методов и комплекса актерских упражнений.

Театральные течения, будь то «психологический театр» или «концепция условного театра», предполагали наличие целостного процесса профессиональной подготовки актера, компоненты которого (цель, задачи, принципы и условия, методы и пр.) отличались в соответствии с авторской концепцией режиссера и педагога.

В заключении систематизированы основные выводы по работе и обобщены результаты исследования:

1) «педагогическое наследие российских режиссеров» определено как ключевое понятие исследования и рассмотрено как исторически сложившаяся и культурно обусловленная целостность педагогических аспектов теоретических трудов и деятельности российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в.

2) наиболее существенное влияние на становление педагогических воззрений театральных режиссеров и формирования системы профессиональной подготовки актера оказали: общее развитие культуры России данного периода; развитие естественных наук (психофизики, экспериментальной и практической психологии); исследования философов в области творчества;

3) в течение XIX века повысилась значимость театра в общественной жизни, произошло становление и развитие режиссерского театра, что обусловило изменение подходов к актерской деятельности и появление авторских школ профессиональной подготовки актера, в рамках которых режиссеры вырабатывали и формировали основы процесса обучения и воспитания личности актера;

4) российскими театральными режиссерами (К.С. Станиславским, Вс.Э. Мейерхольдом, М.А. Чеховым и др.) были заложены основы процесса профессиональной подготовки актера; в соответствии с авторской концепцией театра каждым из них были предложены и/или уточнены особые цели, задачи, принципы, содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания актера;

5) экспликация основных компонентов педагогических взглядов и деятельности выдающихся российских театральных 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;

6) педагогическое наследие выдающихся российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в. актуально и востребовано в контексте современной науки, а также находит применение при формировании профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов и специалистов в сфере культуры. Результаты проведенного исследования использованы в ГПОУ ТО «Тульский областной колледж культуры и искусства» 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». Модернизация выразилась в ряде изменений: скорректировано содержание; сформирован перечень тем курсовых работ с учетом специфики направления профессиональной подготовки; предложены новые формы и способы организации самостоятельной работы студентов

Основные положения и результаты исследования отражены в следующих публикациях.

Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендуемых ВАК Министерства образования и науки РФ:

1. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Биомеханика Вс. Мейерхольда: подготовка актера «условного театра» / В.Н. Жаворонкова (Садовникова) // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №8. – С.358-362.

2. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Подготовка актера: метод М. А. Чехова/ В.Н. Жаворонкова (Садовникова) // Историческая и социально-образовательная мысль.– 2016. –Т. 8 – №6/1. – С. 227-230.

3. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Педагогическая составляющая деятельности режиссера: зарождение, становление развитие (Россия, XIX век) / В.Н.

Жаворонкова (Садовникова) // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Август 2017, ART 2509. – СПб., 2017 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2509.htm>. – Гос. рег. 306784721900012 от 07.08.2006.ISSN 1997-8588. (дата обращения –30.08.2017).

4. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Педагогические функции театральных студий МХТ начала XX века / В.Н. Жаворонкова (Садовникова) // Гуманизация образования. – 2017. –№6. – С. 60-65.

в других изданиях:

5. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Феномен «театральной педагогики» в архитектонике социокультурных процессов начала XX века / В.Н. Садовникова// Международный журнал исследований культуры. – 2017. – №1. – С. 157-162 (Russian Science Citation Index на платформе Web of Science).

6. Жаворонкова (Садовникова), Режиссер как педагог: история становления (Россия, начало XX в.) / В.Н. Садовникова // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: XXXI сессия научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Тверь, 6-7 июня 2016/ под науч. ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во «Отрок», 2016. – С. 173-176.

7. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Акмеологические аспекты театральной педагогики/ В.Н. Садовникова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы III Международной науч-практ.конф. (Чебоксары, 08 мая 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015 – С. 43- 44.

8. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Естественнонаучные основы становления и развития театральной педагогики в России во второй половине XIX в./ В.Н. Садовникова // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы IV Международной науч-практ.конф. (Чебоксары, 29 мая 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015 – С. 133-134.

9. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Философские истоки театральной педагогики в России/ В.Н. Садовникова // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.– Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 67–69.

10. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Историко-культурные условия возникновения театральной педагогики / В.Н. Садовникова // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее: сб.материалов XI регион.науч.-практ.конф. аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов. – Тула: изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015. – С. 276-279.

11. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Педагогические основы театральных школ России начала XX века / В.Н. Садовникова // Научно-методическое сопровождение образовательных программ в области искусства: Материалы международной научно-практической конференции (г. Белгород, 21-22 октября 2016 года). – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2016. – С. 41-44.

12. Жаворонкова (Садовникова), В.Н. Подготовка актера по системе Станиславского: педагогическое прочтение / В.Н. Садовникова // Личностное и про-

фессиональное развитие будущего специалиста: материалы XII Международной научно-практической Internet-конференции 30 мая – 5 июня 2016 года / отв. ред.: И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина». – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. – С.241-245

13. Жаворонкова (Садовникова), В. Н. Педагогические взгляды, воззрения, наследие, система: к вопросу о понятиях / В.Н. Садовникова // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее: сб. материалов XIII регион. науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов. – Тула: изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л. Н. Толстого, 2017. – С. 146-149.