

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕНИ К.Д.УШИНСКОГО

*На правах рукописи*

**Бойкова Ольга Александровна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ  
В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА  
ШКОЛЫ И ТЕАТРА**

Специальность: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Вершинина Надежда Александровна

Санкт-Петербург

2026

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И ТЕАТРА.....</b>	<b>20</b>
1.1. Формирование художественной картины мира учащихся как предмет научных исследований.....	20
1.2. Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра для формирования художественной картины мира учащихся.....	38
1.3. Организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра с целью формирования художественной картины мира учащихся.....	64
Выводы по первой главе.....	82
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И ТЕАТРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ.....</b>	<b>88</b>
2.1. Диагностика состояния работы по формированию художественной картины мира учащихся.....	88
2.2. Цель, содержание и результаты поискового этапа эксперимента.....	125
2.3. Организация социального партнерства школы и театра для формирования художественной картины мира учащихся.....	164
Выводы по второй главе.....	215
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>221</b>
<b>СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ.....</b>	<b>229</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>230</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>258</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В условиях реализации государственной политики, ориентированной на укрепление культурного суверенитета и сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей, особую значимость приобретает исследование факторов и условий, детерминирующих формирование художественной картины мира (далее – ХКМ) человека. ХКМ как часть общей картины мира (далее – КМ) дополняет ее вненаучным знанием, преодолевая ограниченность рационалистического мировосприятия. Она обеспечивает становление творческой личности, обладающей собственным взглядом на действительность, и обогащает внутренний мир. Информация, переданная языком искусства, транслируется через поколения, способствуя сохранению гуманистических основ личности в нарастающих мировых цивилизационных процессах, многие из которых ведут к расчеловечиванию.

Исследователи (Р.П. Мусат, А.В. Пожарская, В.К. Сергеев и др.) отмечают у современных подростков отсутствие осознанного восприятия искусства, низкий художественно-эстетический вкус и «штамповое», «суррогатное» художественно-образное отражение мира. Однако, по данным Е.А. Александровой, А.В. Бояринцевой, Е.С. Кривошеиной и др., для этого возраста характерна особая потребность в творчестве, освоении культурных практик и причастности к миру искусства. Следовательно, подростковый период, несмотря на свой кризисный характер становления личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, К.Н. Поливанова, А.В. Пожарская, О.В. Селезнева, Е.Г. Томилина, Д.И. Фельдштейн и др.), является наиболее чувствительным для формирования ХКМ учащихся.

Федеральными государственными образовательными стандартами основного и среднего общего образования ставится задача художественно-эстетического воспитания учащихся, включающая формирование знаний об искусстве, развития навыков восприятия художественных ценностей и опыта творческой деятельности. Вместе с тем, анализ современного образовательного

процесса показывает, что ограниченный объем часов, отведенный на предметы художественно-эстетического цикла в учебных планах, не позволяет в полной мере обеспечить формирование ХКМ учащихся подросткового возраста. Это обстоятельство актуализирует необходимость привлечения ресурсов внешней социокультурной среды и консолидации усилий школы с институтами культуры. Данная необходимость закреплена в нормативно-правовых документах (Распоряжение Правительства РФ от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года», Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года», статья 15 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), предписывающих формирование системы таких отношений.

Исследования ХКМ учащихся показывают, что ее формирование зависит от различных видов искусств (О.П. Карникова, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова и др.). Театр как синтетический вид искусства, объединяющий музыкальное, хореографическое, изобразительное и литературное начала, обладает для этого большими возможностями. Его ценность, по мнению Н.А. Вершининой, С.В. Петровой и др., состоит в том, что он является мощным инструментом социализации, воспитания и развития личности учащихся. Эффективность театра для подростков подтверждается их особой восприимчивостью к этому искусству в указанный возрастной период (Ю.Б. Владимирова, О.А. Григорьева, М.Л. Некрасова и др.).

Государство признает важность театральной работы с подростками и необходимость взаимодействия школы с учреждениями культуры. В связи с этим инициированы долгосрочные всероссийские культурно-образовательные проекты (далее – КОП): «Культура для школьников», а также его подпроекты «Культурный дневник школьника» и «Культурный норматив школьника». Однако этот проект и его подпроекты не предусматривают партнерских отношений школы и театра как педагогически организованного, равноправного и

взаимовыгодного сотрудничества, что не позволяет использовать педагогический потенциал театра для формирования ХКМ подростков. Их реализация часто ограничивается деятельностью театральных специалистов, а участие педагогов – эпизодическими посещениями спектаклей. При этом сами педагоги недостаточно готовы к партнерству (Т.Н. Полякова, Б.Д. Павлович) и не обладают компетенциями для формирования ХКМ подростков ни в школе, ни в рамках социального партнерства с театром. В результате образовательный потенциал театра реализуется не в полной мере.

**Степень разработанности проблемы исследования.** КМ изучается как философская метакатегория (П.С. Дышлевый, Л.Ф. Кузнецова, М.А. Макиенко, А.Г. Спиркин, В.С. Степин, Л.В. Яценко и др.) и как характеристика личности (Е.А. Александрова, И.А. Буровихина, Е.С. Кривошеина, А.Н. Леонтьев, И.А. Силкина и др.), важная для гармоничного существования человека в отношениях с природой и обществом. Понимание КМ как характеристики личности, позволяет рассматривать ХКМ не как абстрактную философскую категорию, а как конкретный педагогический результат, диагностируемый у учащегося.

Большинство исследователей ХКМ (Б.С. Мейлах, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова, Л.А. Полторацкая и др.) определяют ее как часть общей КМ, отвечающую за индивидуальное эмоционально-ценностное и художественное отношение человека к миру и себе, выражаемое в художественно-творческой деятельности.

Проблему формирования ХКМ учащихся рассматривают Гун Цзе, О.П. Карникова, Лю Ган и др. Однако их исследования сосредоточены на условиях ее формирования в вузах и профессиональной деятельности студентов, что малоприменимо к подросткам основной школы. При этом ученые О.П. Карникова и Лю Ган подчеркивают необходимость привлечения в этот процесс институтов культуры и их специалистов.

Несмотря на то, что педагогический потенциал театра для развития личности хорошо изучен (О.А. Антонова, С.А. Барановская, А.А. Брянцев, В.М. Букатов, А.В. Гребенкина, А.П. Ершова, Л.М. Некрасова, А.Б. Никитина, Т.Н.

Полякова и др.), проблема организации социального партнерства школы и театра в этом контексте исследована недостаточно. Существующие работы, посвященные социальному партнерству школы и театра (Н.А. Дроздов, М.В. Ерома) не ставили своей задачей – формирование ХКМ подростков, что подтверждает актуальность данного исследования.

Проведенный анализ теории формирования ХКМ учащихся подросткового возраста, позволяет определить, что в этом вопросе сложилась **проблемная ситуация**, которая проявляется в следующих противоречиях:

– между потребностями социума в людях, умеющих эмоционально и осознанно воспринимать художественные ценности, обладающих для этого знаниями в области различных видов искусства, имеющих навыки самостоятельной творческой деятельности, с одной стороны, и слабым развитием требуемых качеств у современного человека, в том числе и у подростка, с другой;

– между потребностью подростка иметь сформированную ХКМ и невозможностью реального современного образования в полной мере удовлетворить эту потребность;

– между требованиями педагогического процесса развивать ХКМ подростка и недостаточностью применяемых для этого условий и способов как внутри школы, так и во взаимодействии с профессиональным театром;

– между необходимостью формировать и развивать ХКМ учащихся, используя для этого современные средства, в том числе и потенциал институтов культуры, выстраивая с ними партнерские отношения, и неготовностью педагогов общеобразовательной школы осуществлять данный вид профессиональной деятельности в ходе взаимодействия школы и театра.

Рассмотрев степень изученности проблемы формирования ХКМ подростков в науке, изучив тенденции государственной политики в сфере образования и выявив особенности взаимодействия школы и театра, было определено *ключевое противоречие между потребностью в формировании ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра и отсутствием научно обоснованных организационно-педагогических условий для решения этой задачи.*

Таким образом, **научная задача** исследования состоит в изучении организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра, обеспечивающих формирование ХКМ учащихся подросткового возраста.

Сформулированная научная задача, ее актуальность обусловили выбор **темы исследования** – «Формирование художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра».

**Объект исследования:** процесс формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

**Предмет исследования:** организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

**Цель исследования:** теоретическое обоснование и экспериментальная апробация организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра с целью формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

**Гипотеза исследования:** мы полагаем, что социальное партнерство школы и театра позволит преодолеть современную ситуацию их разобщенности в вопросах формирования ХКМ учащихся подросткового возраста, если будет использована проектная форма его организации, обеспечивающая системность и целостность взаимодействия при следующих организационно-педагогических условиях:

– согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;

– обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;

– реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;

– включение подростков в серию мастер-классов по театральным

профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;

– обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков);

– организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром.

В соответствии с целью, объектом, предметом исследования, сформулированы следующие основные **задачи исследования**:

1. Уточнить содержание понятий «художественная картина мира учащихся», «социальное партнерство школы и театра» и «культурно-образовательный проект».

2. Определить структуру и возможные уровни сформированности ХКМ учащихся подросткового возраста.

3. Выявить исторические этапы и формы взаимодействия школы и театра, провести их классификацию.

4. Определить педагогический потенциал социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков.

5. Выявить фактическое состояние взаимодействия школы и театра и установить исходный уровень сформированности ХКМ подростков.

6. Разработать, теоретически обосновать и апробировать организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра, реализация которых обеспечивает их результативность в формировании ХКМ подростков.

7. Выявить результативность разработанных организационно-педагогических условий и охарактеризовать особенности формирования ХКМ подростков в созданных условиях социального партнерства школы и театра.

**Методологическая основа исследования:**

– *системный подход* позволил рассмотреть ХКМ как часть общей картины

мира, интегративную характеристику личности, состоящую из трех компонентов; обосновать социальное партнерство школы и театра как целостную систему организационно-педагогических условий; выстроить процесс формирования ХКМ как системный педагогический процесс;

– *культурологический подход* определил понимание ХКМ как компонента культуры личности, ценностное наполнение содержания деятельности и диалог разных видов искусства, профессиональных культур и поколений взрослых и подростков как условие формирования ХКМ;

– *деятельностный подход* определил включение подростков в разные виды художественной деятельности как основной способ формирования ХКМ.

### **Методы исследования:**

В работе были реализованы следующие методы исследования:

– *теоретические*: анализ научной литературы (философии, психологии, культурологии, педагогики); анализ нормативно-правовых актов и положений, регламентирующих деятельность образовательных учреждений; метод теоретических построений (выдвижение гипотезы, определение теоретических основ и исходных положений исследования); методы системного анализа (контент-анализ, SWOT-анализ); аксиологический анализ; сравнение; обобщение.

– *эмпирические*: педагогический эксперимент (констатирующий, поисковый, формирующий, контрольный); комплекс экспериментально-диагностических методов (наблюдение, беседы с подростками, анкетирование педагогов, представителей театра, родителей учащихся); анализ культурных практик; анализ продуктов деятельности (контент-анализ отзывов); обобщение и анализ экспериментальных данных.

– статистические методы обработки полученных в ходе исследования данных.

### **Теоретическая основа исследования:**

1. *Концепции и исследования, раскрывающие сущность ХКМ и процесс ее формирования у учащихся:*

– научные исследования, посвященные философскому осмыслению

становления ХКМ (Б.С. Мейлах, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова);

– философские и культурологические идеи онтологической сущности искусства и творческой деятельности человека (Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, Ю.М. Лотман);

– концепции художественно-эстетического воспитания в современной школе (Л.Л. Алексеева, Л.Г. Савенкова, Б.М. Юсов);

– современные научные исследования формирования ХКМ учащихся (Гун Цзе, О.П. Карникова, Лю Ган).

*2. Работы, составляющие теоретическую основу обоснования организационно-педагогических условий социального партнерства школы и общественных институтов (как непосредственного предмета исследования):*

– исследовательские работы и идеи, посвященные социальному партнерству школы с различными общественными институтами (И.М. Вилкова, А.М. Каменский, Е.К. Кашленко, С.В. Кривых, И.А. Левицкая, О.А. Милькевич, И.М. Реморенко);

– научные труды по организации социального партнерства школы и театра для воспитания учащихся (Н.А. Дроздов, М.В. Ерома);

– работы, посвященные основам педагогического (Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов и др.) и социокультурного (А.Ю. Гусев, Л.Н. Зезюля, И.А. Колесникова, Е.В. Поляков, И.Ф. Симонова) проектирования.

*3. Труды, позволяющие актуализировать педагогический потенциал театрального искусства для формирования ХМК подростков:*

– работы, в которых обосновываются педагогически значимые свойства театрального искусства: его способность формировать целостное художественное восприятие, развивать эмпатию, воображение и ценностно-смысловую рефлексию у зрителей (Н.Н. Бахтин, А.А. Брянцев, В.Н. Всеволодский-Генгросс, З.Я. Корогодский, Л.Г. Шпет);

– концепции использования театрального искусства в воспитании учащихся (О.А. Антонова, О.В. Гальчук, Т.А. Климова, А.Б. Никитина, Т.Н. Полякова, О.А. Сизова);

– исследования, посвященные истории становления и развития деятельности профессиональных театров как средства воспитания учащихся (С.А. Барановская, А.А. Брянцев, З.Я. Корогодский, О.Е. Коханая, С.М. Машевская, Л.Г. Шпет).

**Экспериментальная база исследования:** ГБОУ Школа № 14 Невского района Санкт-Петербурга и ведущие театры города: Санкт-Петербургский БДТ им. Г.А. Товстоногова, Государственный Мариинский театр, Санкт-Петербургский государственный детский музыкальный театр «Зазеркалье», а также ряд школ Санкт-Петербурга – участников различных КОП, самостоятельно отобранных театрами.

В исследовании приняли участие две экспериментальные группы подростков, общим количеством 58 человек (учащиеся ГБОУ школ № 14 и № 693 Невского района Санкт-Петербурга); контрольные группы подростков переменного состава (общим количеством 224 человека), а также педагоги общеобразовательных школ (41 человек) и специалисты профессиональных театров Санкт-Петербурга (34 человека).

**Этапы исследования:** исследование проводилось в период с 2013 по 2026 гг.

Первый этап (2013 – 2014 гг.) – *проблемно-аналитический* – изучение и обобщение философской, психологической, искусствоведческой, педагогической литературы по исследуемой проблеме и с целью уточнения основных понятий исследования; определение актуальности исследования, его содержания и логики решения исследовательских задач;

Второй этап (2014 – 2017 гг.) – *поисково-диагностический*, в ходе которого проводился *констатирующий* и *поисковый эксперименты*, позволяющие изучить современное состояние работы по взаимодействию школы и театра для формирования ХКМ подростков; обрабатывались их результаты и выделялись условия для формирующего этапа эксперимента (реализации КОП).

Третий этап (2017 – 2022 гг.) – *опытно-экспериментальный*, работа по апробации организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра через реализацию КОП в двух экспериментальных группах

подростков.

Четвертый этап (2022 – 2026 гг.) – *обобщающий* – обобщение и оформление полученных результатов диссертационного исследования, определение перспектив дальнейшего изучения проблемы.

**Научная новизна.** В работе получены следующие результаты, обладающие научной новизной:

1. Впервые актуализирована проблема формирования ХКМ учащихся подросткового возраста в условиях социального партнерства школы и театра.

2. Уточнено понятие и структурная организация ХКМ учащихся основной школы через выделение и обоснование трех компонентов: *когнитивного* (искусствоведческие знания), *эмоционально-ценностного* (личностные смыслы) и *деятельностного* (художественная активность).

3. Разработана классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра, построенная по двум независимым основаниям: временной организации (разовое, систематическое, постоянное) и содержательно-организационному включению (неформальное, согласованное, интегрированное), позволяющая описать формы взаимодействия школы и театра, выявить векторы их развития.

4. В работе впервые обоснована возможность систематизации форм взаимодействия школы и театра по критерию источника инициативы взаимодействия (инициатива школы, театра, «третьей стороны»).

5. Конкретизировано понятие «культурно-образовательный проект» (применительно к взаимодействию школы и театра) как комплекс мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом – образование человека.

6. Разработаны, теоретически обоснованы и апробированы организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра, которые обеспечивают направленность взаимодействия не на общее художественно-эстетическое развитие, а на целенаправленное формирование ХКМ подростков как интегративного образовательного результата.

7. Выявлены особенности формирования ХКМ подростков в условиях

социального партнерства школы и театра как специально организованного педагогического процесса, обеспечивающего интеграцию когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ подростков.

#### **Теоретическая значимость диссертационного исследования:**

1. Представленная в исследовании характеристика ХКМ учащихся позволяет дополнить теорию формирования ХКМ учащихся подросткового возраста за счет уточнения ее структурных компонентов и их взаимосвязей, что углубляет научные представления о содержании данного психолого-педагогического феномена.

2. Разработанная классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра дополняет теорию социокультурного взаимодействия в педагогике моделью многомерного описания форм взаимодействия, свободной от смешения временных и институциональных оснований.

3. Выделенные этапы в развитии теории и практики взаимодействия школы и театра вносят вклад в историю развития художественно-эстетического воспитания учащихся средствами театрального искусства путем систематизации историко-педагогического знания и выявления преемственности форм сотрудничества образовательных и культурных институтов.

4. Доказанное в ходе поискового эксперимента положение о том, что КОП, реализуемые профессиональными театрами без полноценного партнерства со школами, не обеспечивают комплексного формирования ХКМ подростков, вносит вклад в теорию социального партнерства, устанавливая причинно-следственную связь между характером взаимодействия учреждений и качеством формируемой ХКМ учащихся.

5. Предложенные организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра позволяют расширить научные представления об условиях современного взаимодействия школы и театра за счет конкретизации педагогического инструментария, обеспечивающего переход от эпизодических контактов к системной совместной деятельности.

6. Выявленные особенности формирования ХКМ учащихся в условиях

социального партнерства школы и театра вносят вклад в теорию художественно-эстетического воспитания подростков, конкретизируя содержание педагогически организованного партнерства как условия целостного формирования ХКМ.

### **Практическая значимость диссертационного исследования:**

1. Практическая значимость классификационной матрицы форм взаимодействия школы и театра заключается в том, что она позволяет педагогам, руководителям образовательных организаций и специалистам театра проводить диагностику текущего состояния сотрудничества, проектировать его развитие (например, переход от *разового/неформального* к *систематическому/согласованному* взаимодействию) и разрабатывать управленческие решения, направленные на повышение педагогической эффективности совместных практик.

2. Разработанный и успешно внедренный КОП «Школа-театр-вместе!», а также его методические материалы (программа проекта, диагностический инструментарий, рекомендации по организации совместной деятельности) предназначены для использования педагогическими коллективами школ и творческими командами театров при проектировании и реализации совместных программ, направленных на формирование ХКМ подростков.

3. Программа повышения квалификации для педагогов и театральных специалистов, разработанная в рамках исследования и апробированная в системе внутрифирменного обучения, показала свою эффективность в подготовке кадров к организации социального партнерства, рекомендуется к использованию в системе повышения квалификации.

4. Разработанный «Маршрутизатор» может быть реализован:

– педагогами школ и специалистами театров как инструмент организации рефлексивной деятельности и диагностики личностных результатов подростков в рамках совместных проектов;

– подростками для фиксации и осмысления личного образовательного опыта, что обеспечивает целостность, осознанность и индивидуализацию их пути формирования ХКМ.

5. Выявленные особенности формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра могут быть использованы педагогами и театральными специалистами для правильной постановки целей и задач совместной работы, выбора стратегии ее реализации и диагностики достигнутых результатов.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов исследования обеспечены теоретико-методологической обоснованностью поставленной в работе проблемы; опорой на современные научные концепции в области педагогики, театральной педагогики, психологии; применением адекватных методов научного исследования; длительностью изучения предмета исследования; рассмотрением значительного массива отчетных документов сферы образования и культуры, материалами официальных сайтов театров Санкт-Петербурга; количественным и качественным анализом хода и результатов экспериментальной работы; ее поэтапной фиксацией, взаимосвязанностью непосредственных и дополнительных результатов проводимой работы.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Художественная картина мира учащегося – часть общей картины мира, интегративное личностное образование, система его знаний, представлений и суждений о реальном мире, месте человека в нем, смысле его жизни, представленная в художественно-образной форме, и выступающая фундаментом его ценностных ориентаций.

Она формируется в процессе восприятия художественных ценностей, творческой самореализации и приобретения знаний об искусстве, является интегрированным результатом образования.

Структура ХКМ содержит три взаимосвязанных компонента:

– *когнитивный компонент* включает синтез художественных/искусствоведческих знаний и представлений об искусстве;

– *эмоционально-ценностный компонент* проявляется в личностных смыслах, ценностных ориентациях, отношении к самовыражению в художественной деятельности, способности к эмоционально-образному,

эмпатийному восприятию произведений искусства;

– *деятельностный компонент* характеризуется активностью в восприятии искусства и практической самореализации в художественно-творческой деятельности, с последующей корректировкой и оценкой ее результатов и своих возможностей.

ХКМ у подростков в зависимости от возраста и личного опыта может находиться на разных уровнях сформированности, что проявляется в неодинаковой степени развития каждого из трех ее компонентов.

2. Классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра, построенная на двух основаниях:

– *временном* (разовое, систематическое, постоянное взаимодействие);  
 – *содержательно-организационном* (неформальное, согласованное/спланированное, интегрированное/встроенное взаимодействие).

Принцип двухосевой классификации позволяет описывать взаимодействие школы и театра без смешения временных и содержательных критериев.

3. Классификация форм взаимодействия школы и театра, выявленных в результате анализа исторического опыта их сотрудничества на *дореволюционном, советском и постсоветском этапах*, осуществляется по критерию источника инициативы такого взаимодействия:

– формы, иницируемые школой (посещение спектаклей, экскурсии, создание «театральных классов»);  
 – формы, иницируемые театром (распространение абонементов и льготных билетов, организация конференций и семинаров по театральной педагогике);  
 – формы, иницируемые «третьей стороной» (государственные программы, проекты НКО, профориентационные события).

На всех этапах развития общества доминирующей формой взаимодействия школы и театра остается «культпоход», характеризующийся эпизодичностью и отсутствием системности.

4. Педагогический потенциал социального партнерства понимается не как сумма возможностей институтов, а как возникающее при их интеграции

системное, синергетическое свойство, способное к взаимной компенсации институциональных дефицитов.

Институциональные дефициты – это ограничения, присущие каждому из социальных институтов в отдельности: у школы – отсутствие художественного опыта, у театра – отсутствие педагогической компетенции в работе с подростками.

Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ подростков проявляется в трех взаимосвязанных аспектах:

1) возможности объединения профессиональных ресурсов (компетенций) педагогов и театральных специалистов: у педагогов – психолого-педагогические компетенции, у специалистов театра – художественно-творческие. Их объединение дает синергетический эффект для целенаправленного развития когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

2) организации художественной деятельности, предполагающей свободный выбор подростком того, что именно он будет делать в процессе создания общего творческого продукта (спектакля): писать сценарий, работать над цветовой или световой партитурой, создавать декорации, подбирать музыкальное сопровождение, работать над афишей или исполнять роль на сцене, что позволяет ему примерить различные культурные позиции и превратить создание спектакля в акт культуротворчества;

3) создании условий для доверительного межличностного общения учащихся с педагогами, специалистами театра и сверстниками, что соответствует ведущему виду деятельности в подростковом возрасте и позволяет воспринимать искусство не формально, а лично, обеспечивая тем самым развитие эмоционально-ценностного компонента ХКМ.

5. Современная практика организации взаимодействия школы и театра разобщена: школа и театр работают отдельно, взаимодействие выстраивается как серия разовых мероприятий, что не обеспечивает системного формирования ХКМ подростков. Преодоление этой разобщенности достигается за счет проектной организации социального партнерства. Одной из эффективных форм такой

организации является КОП. *Культурно-образовательный проект – это комплекс мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом – образование человека.* Организационно-педагогическими условиями реализации КОП выступают:

- согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;

- обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;

- реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;

- включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;

- обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков);

- организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке.

6. Особенности формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра проявляются в том, что:

- процесс формирования ХКМ строится как проектная деятельность – от совместного целеполагания и проектирования до презентации итогового продукта и его рефлексии, что обеспечивает единство формирования когнитивного,

эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

– подросток в этом процессе занимает активную со-творческую позицию, реализуемую через свободный выбор «театрального цеха» («драматурги», «актеры», «художники» и др.) и работу в нем вместе с представителями театра, педагогами и сверстниками над созданием общего художественного продукта;

– кураторы от школы и театра в этом процессе осуществляют рефлексивно-диагностическое сопровождение подростка через инструмент «Маршрутизатор», в котором подросток фиксирует: что сделал, чему научился, что было трудно, что переживал; кураторы помогают ему осмысливать свой путь в проекте, что позволяет отслеживать динамику формирования ХКМ.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования проходили апробацию на всех его этапах: обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и андрагогики и кафедры социального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского; докладывались на семинарах, научно-практических конференциях (Санкт-Петербург 2016-2026 гг., Новосибирск 2018 г., Новгород 2018 г.), представлялись в рамках форума «Система дополнительного образования в Санкт-Петербурге: история, современность, перспективы», посвященного 100-летию системы дополнительного (внешкольного) образования детей в Российской Федерации (2018 г.); рассматривались на методических совещаниях, круглых столах с представителями театрального и педагогического сообществ в период с 2015 по 2026 гг.

**Структура диссертации.** Диссертация включает введение, две главы, заключение, список сокращений, список литературы и приложения. Объем основного текста составляет 229 страниц. Работа содержит 30 таблиц, 4 рисунка и 24 приложения.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И ТЕАТРА**

В первой главе представлено решение исследовательских задач, связанных с уточнением понятийного аппарата исследования; определением его теоретических и методологических основ, обоснованием педагогического потенциала социального партнерства школы и театра; выявлением организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

### **1.1. Формирование художественной картины мира учащихся как предмет научных исследований**

Отличительной чертой современного образования является его антропоцентризм, направленный на интенсивное изучение КМ человека, включая такую ее составляющую как ХКМ, отвечающую за индивидуальное художественное и эмоционально-ценностное отношение личности к окружающему миру.

Проблема формирования ХКМ учащихся основной школы представляет собой актуальное направление развития современной педагогической мысли (Н.Г. Медведева, Л.С. Пестрякова, Л.Е. Петрова, Т.Н. Полякова, Н.Н. Потапова, Е.А. Фитьмов [166, 168, 179, 180, 181]). Анализ работ разных авторов показал, что чаще всего ХКМ рассматривается во взаимосвязи с более объемной категорией – КМ (синонимичные понятия: «образ мира», «модель мира»). Часть исследователей отмечают близость по смыслу КМ понятию «мировоззрение», которое, по их мнению, заменяет его в последнее время (Л.Е. Петрова, Е.А. Фитьмов [168]).

На сегодняшний день КМ является активной междисциплинарной научной дефиницией, трактуемой учеными по-разному, в зависимости от конкретного

аспекта ее изучения и позиции субъекта познания. Использование системного подхода ориентирует на следующие шаги в изучении объекта исследования: а) подробно рассмотреть элементы системы (морфологический аспект анализа); б) выявить взаимосвязи между элементами системы (структурный аспект); в) рассмотреть систему с позиции ее взаимодействия с «внешней средой» (функциональный аспект). Это позволит нам дифференцировать, уточнить и выстроить логическое соотношение между понятиями КМ и ХКМ.

Ретроспективный анализ различных источников показал, что изначально термин КМ использовался только при описании естественнонаучного знания. Так, согласно Г.В. Платонову, упоминание о КМ появилось в начале XVIII века и до середины XIX века, в основном, было связано с натурфилософией как целостной системой общих законов естествознания [170]. Р.П. Мусат пишет о начале активного использования понятия КМ в первой трети XX века: философами Л. Витгенштейном, М. Хайдеггером; лингвистом Л. Вайсгербером, физиком М. Планком и др. Таким образом, отмечает ученый, начиная с 70-х годов XX века КМ переходит в статус метакатегории, широко используемой в различных научных дисциплинах (философия, лингвистика, культурология, педагогика, психология и др.) [139]. Определенный вклад в современное понимание КМ внесли работы в следующих областях научных знаний: *философии* (П.С. Дышлевый, Л.Ф. Кузнецова, М.А. Макиенко, А.Г. Спиркин, В.С. Степин, Л.В. Яценко [71, 122, 218, 220] и др.); *психологии* (картину мира как синоним «образ мира» изучали И.А. Буровихина, А.Н. Леонтьев [26, 112] и др.); *искусствоведения и культурологии* (Л.А. Полторацкая, Л.А. Рапацкая [176, 191] и др.); *педагогике* (Е.А. Александрова, А.В. Бояринцева, Е.С. Кривошеина, И.А. Силкина [3, 4, 207] и др.).

Теоретический анализ понятия КМ показал, что чаще всего КМ определяется с онтологической позиции, вскрывающей ее сущность, а также с позиции, изучающей человека как ее субъекта. Вне зависимости от точки зрения, которой придерживаются исследователи, все они выделяют главную сущностную характеристику КМ – *отражение мира*. Вместе с тем, современная философская

теория «отражения» (репрезентации), является противоречивой и допускает разное толкование этого термина. Для нас важно рассмотреть основные вопросы, которые позволят конкретизировать понятие КМ. В частности, к таким уточняющим вопросам относятся вопросы об *объектах, субъектах и способах* отражения мира.

Самое общее определение КМ сформулировано Ю.М. Лотманом: «КМ [...] в принципе включает в себя все» [119, с.114]. Придерживаясь данной позиции, Е.Е. Дьяченко, А.Г. Спиркин представляют КМ как мегасистему, суммирующую в себе естественнонаучное и гуманитарное знание, а также практическую деятельность человека. Ученые настаивают на понятии «общая КМ» (синонимы – «целостная КМ», «единая КМ») как единство, обобщение, систематизация и согласованность всех знаний и представлений человека об окружающем мире, что включает в себя и природу, и человеческое общество, и то, что сделано самим человеком [70, 218]. За счет многогранности окружающего мира в структуре общей картины мира присутствует множество типов КМ, классифицированных по различным основаниям (параметрам или специфическим чертам). Для удобства восприятия представим наиболее распространенные типологии КМ в виде таблицы 1.

Таблица 1

### Типология КМ

Основание для типологии	Типы КМ
Субъект формирования знания	1) КМ человека как единоличного субъекта; 2) КМ совокупного субъекта или социальной группы (семьи, национальной общности, цивилизации и пр.); 3) КМ конкретного исторического периода, эпохи (Античности, Средневековья, Возрождения, Нового времени, Новейшего времени и пр.); 4) КМ различной социально-экономической формации, строя (рабовладельческого, феодального, капиталистического, социалистического обществ и пр.)
Форма и метод отражения реальности	1) идеалистическая, материалистическая, дуалистическая; 2) научная (рациональная), вненаучная (внерациональная), философская
Объект познания	1) космологическая, биологическая и социальная; 2) естественная и гуманитарная
Степень общности	1) общая; 2) частная;

	3) индивидуальная (единичная)
Метод познания	Научная, религиозная, мифологическая, <b>художественная</b> , бытовая и др.

Анализ представленных в таблице данных позволяет сделать два важных вывода: во-первых, общая КМ представляет собой целостное образование, состоящее из нескольких КМ, что позволяет утверждать, что и КМ отдельного человека будет иметь черты различных КМ; во-вторых, объект данного исследования – ХКМ, как самостоятельный тип, вычленяется при использовании метода познания в качестве основания для типологии. Важно подчеркнуть, что КМ всегда связана с познанием, как деятельностью, результатом которой она и является. Ученые разных научных областей признают объективным фактом четкую взаимосвязь психического отражения и деятельности. При этом деятельность первична по отношению к психическому отражению, поэтому именно деятельность определяет, «что должно быть отражено и в какой форме» [111].

Несмотря на то, что разнообразные КМ отличаются друг от друга, существуют и общие черты, позволяющие ответить на вопрос – *ЧТО является объектом* отражения мира? Так, к объединяющим чертам каждой КМ, относится следующий перечень предметов и явлений:

- существующие в мире объекты, в их разнообразии и взаимодействии;
- пространство и время;
- законы мироустройства;
- смысл проходящих процессов и явлений;
- место и роль человека в мире.

Важным становится и рассмотрение вопроса – *КТО является субъектом* отражения?

В связи с тем, что все явления в этом мире, так или иначе, связаны с человеком, на первом месте (это мы зафиксировали в таблице) в качестве субъекта отражения стоит человек, для которого, по мнению А.Г. Спиркина, потребность иметь сформированную общую КМ, обусловлена необходимостью гармоничного существования в разнообразных отношениях с природой и

обществом [218]. Сознание отдельного человека формирует свою собственную индивидуальную КМ [112], которая вбирает в себя помимо общих черт коллективного миропонимания, характерных для определенного социокультурного окружения, еще и собственное (субъективное) отношение личности к окружающим его объектам, отражающее уровень ее образованности, профессию, принадлежность к определенной субкультуре, этносу, полу, возрасту, эмоциональной составляющей и пр. [25, 137]. Тем самым, человек как субъект отражения, репрезентует не только сущностные свойства окружающего мира, но и самого себя.

Один из ключевых вопросов понимания сущности КМ – *КАК происходит процесс отражения?*

Как мы отмечали ранее и на чем настаивают различные авторы, данный процесс связан с познанием [70, 197, 218]. В философском словаре «познание» – это деятельность субъекта, направленная на получение человеком знаний о мире» [236, с. 401]. Существуют различные виды познавательной деятельности, где каждая область познания опирается на свои определенные методы получения знаний. Так, научное познание направлено на получение достоверных, объективных, систематизированных знаний о мире, что связано с мыслительными процессами; художественное – направлено на познание действительности средствами искусства, что неразрывно связано с образным, эмоционально-чувственным восприятием мира человеком.

В определении «КМ обучающегося», зафиксированном в педагогическом словаре, подчеркнута, что КМ является «целостным интегрированным результатом образования конкретного ученика», и эта целостная система знаний и представлений об окружающем мире становится «ориентировочной основой его деятельности» [165, с.105]. Соглашаясь с этим определением, подчеркнем, что важным, на наш взгляд, является и процесс самообразования.

Уточнив сущность феномена КМ, перейдем к рассмотрению ХКМ. В последние пятьдесят лет изучение ХКМ (синонимичные понятия: «художественный образ мира», «художественная модель мира», «художественная

реальность» и др.) входит в число исследований *по философии* (Б.С. Мейлах, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова [129, 139, 166] и др.); *лингвистике* (А.Н. Михин, А.О. Шубина [137, 244] и др.), *культурологии, искусствоведению* (О.М. Климова, Л.А. Полторацкая [92, 176] и др.); *психологии* (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская [130]); *педагогике* (Гун Цзе, О.П. Карникова, Лю Ган, Н.К. Миронова, Л.В. Романова [58, 90, 120, 137, 194] и др.).

Анализ исследований указанных авторов показал, что предпосылки изучения понятия ХКМ начинают формироваться в 80-е годы XX века в связи с усилением интереса к художественному познанию мира человеком, осмыслению им себя и своего самовыражения в искусстве в условиях социокультурных изменений [139]. Практически все ученые первоначальное становление ХКМ как философского понятия, связывают с работами Б.С. Мейлаха, который охарактеризовал ХКМ как «синтетическое панорамное представление, воссоздаваемое всеми видами искусств, в рамках тех или иных пространственно-временных диапазонов» [129, с. 120]. Объединяющим позиции разных ученых, является определение ХКМ как части КМ (Р.П. Мусат, Т.Н. Полякова, Т.Г. Савельева, Н.П. Солдатов [139, 180, 199, 214]).

В анализируемых работах удалось выявить, что сложилось два подхода к пониманию ХКМ. Первый, трактует ХКМ с точки зрения коллективного субъекта как культурно-историческую универсалию, отражающую культурную целостность эпохи как единое явление, обладающее целостностью, исторической определенностью, в которой отражаются: мировоззрение эпохи, эстетическая мысль и художественные теории, взаимосвязь и синтез искусств, стиль, художественный универсализм. Например, ХКМ русской рубежной эпохи конца XIX – начала XX века (Б.С. Мейлах, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова [129, 139, 166]). Другой подход базируется на признании того факта, что ХКМ складывается в индивидуальном сознании каждого человека в процессе освоения им культуры художественного восприятия, опыта участия в разных видах творческой деятельности (Гун Цзе, О.П. Карникова, Лю Ган, А.Н. Михин, О.А. Шубина [58, 90, 120, 137, 244]). Данное исследование проводится в русле второго подхода.

Для раскрытия сущности феномена ХКМ воспользуемся использованным ранее приемом – поиском ответа на вопросы: *ЧТО* в ней отражается? *КТО* является субъектом отражения в ХКМ? *КАК* происходит это отражение?

Для ответа на поставленные вопросы и уточнения понятия ХКМ был проведен контент-анализ 19 определений ХКМ, сформулированных различными исследователями. Этот анализ позволил сделать следующие выводы: ответ на первый вопрос «*ЧТО* отражается в ХКМ?» – эстетическая информация, рассредоточенная в разных видах искусства, разных направлениях, авторах, в конкретных произведениях искусства, выраженная в художественных образах (10 выборов); на второй вопрос – «*КТО* является субъектом отражения в ХКМ?» – человек, конкретный индивид, конкретная личность (10 выборов); и третий вопрос – «*КАК* происходит отражение?» – в процессе творческой (художественной) деятельности, результатом которой является система, совокупность художественных образов, обобщенный, целостный образ окружающего мира; образное видение и эмоционально-образное представление об окружающем мире (10 выборов). Обобщение выделенных аспектов позволяет определить ХКМ как компонент культуры личности. Это обуславливает обращение к *культурологическому подходу* в качестве методологической основы исследования. В логике этого подхода, с опорой на теорию личностно-ориентированного образования культурологического типа (Е.В. Бондаревская), воспитание человека культуры осуществляется через включение в творение культуры и диалог культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер).

Принимая во внимание результаты проведенного анализа, рассмотрим *структуру* ХКМ учащихся. Основные компоненты ХКМ учащихся и их характеристики представлены в исследованиях Гун Цзе, О.П. Карниковой, Лю Ган, Н.Г. Медведевой, Н.Н. Потаповой [58, 90, 120, 181]. Анализ показал, что компоненты, предложенные исследователями, несмотря на различие в названиях, во многом тождественны по своей сути, и это позволяет нам обобщить их и предложить структуру ХКМ учащихся, включающую в себя следующие компоненты: *когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный*:

- *когнитивный компонент* включает синтез художественных/искусствоведческих знаний и представлений об искусстве;
- *эмоционально-ценностный компонент* проявляется в личностных смыслах, ценностных ориентациях, отношении к самовыражению в художественной деятельности, способности к эмоционально-образному, эмпатийному восприятию произведений искусства;
- *деятельностный компонент* характеризуется активностью в восприятии искусства и практической самореализации в художественно-творческой деятельности, с последующей корректировкой и оценкой ее результатов и своих возможностей.

Следующим значимым для данного исследования, является понимание того, что такое *формирование ХКМ* учащихся и *как* происходит процесс формирования ХКМ учащихся в современном образовании? Поскольку ХКМ является результатом деятельности, можно полагать, что для ее формирования необходимо включение в деятельность. Однако возникает вопрос: в какую именно? Л.Е. Петрова и Е.А. Фитьмова утверждают, что формирование и реализация ХКМ происходит *во всех видах* человеческой деятельности [168]. Этот широкий взгляд требует уточнения, поэтому обратимся к классификации М.С. Кагана, который выделяет четыре базовых вида деятельности (познавательную, преобразовательную, коммуникативную и оценочную), слияние которых рождает пятый – *художественную деятельность*. Для целей нашего исследования важно конкретизировать, что включает в себя художественная деятельность, поэтому обратимся к уточнению Ю.Н. Петровой, которая выделяет в ней *три составляющие: потребление художественных ценностей, их создание и получение искусствоведческих знаний о них* [184]. Опираясь на эту позицию ученого, можно полагать, что, поскольку ХКМ человека складывается в результате художественной деятельности, то формируется она в процессе восприятия художественных ценностей, в процессе создания художественных ценностей и в процессе получения знаний об искусстве. Значит, для формирования ХКМ обязательно необходимо включение человека во все эти

виды деятельности.

В этом контексте принципиально осознать: поскольку КМ (как мы отмечали выше) является «ориентировочной основой деятельности» учащегося [165, с. 105], а ХКМ – ее тип, выделяемый по методу познания (см. таблицу 1), то именно ХКМ становится регулятивным ядром художественной деятельности – той самой триединой деятельности по восприятию и созданию художественных ценностей, получению знаний об искусстве [184]. А поскольку художественно-эстетическое воспитание по своей сути направлено на развитие личности, именно в этой деятельности, формирование ХКМ выступает не как вспомогательная задача, а как его центральная, системообразующая цель – та структура, в которой синтезируются знания, ценности и действия в единое эстетическое сознание. Таким образом, в исследовании под *«формированием ХКМ учащихся»* понимается педагогический процесс, направленный на создание условий, обеспечивающих развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ учащихся.

Многими учеными признается, что формирование ХКМ человека происходит под влиянием различных видов искусства [58, 90, 129, 166, 167, 179, 194]. Исследователь Л.С. Пестрякова отмечает, что существуют синтетические виды искусства (театр, кино, цирк и др.), позволяющие сбалансированно и целостно представить окружающий мир в его художественно-образной интерпретации человеком [166]. Соглашаясь с ее мнением, мы полагаем, театр как синтетический вид искусства, интегрирующий в себе различные виды искусства (музыкальное, хореографическое, изобразительное, литературное и др.), обладает большим потенциалом для формирования ХКМ учащихся, в том числе и за счет индивидуального и коллективного со-творчества его субъектов, их большой эмоциональной вовлеченностью в этот процесс. В этой связи обратимся к идеям М.М. Библера, развивавшего концепцию диалога культур, согласно которой различные «логики» (виды мышления, деятельности, творчества) не просто сосуществуют, а вступают в продуктивное взаимодействие, порождая новые смыслы [13]. Театральное искусство в данном контексте может быть рассмотрено

как пространство такого диалога: здесь встречаются и взаимообогащаются разные виды искусств, разные способы осмысления действительности, а сам процесс сотворчества актеров и зрителей – это диалог личностных позиций, эмоциональных миров и ценностных установок, что создает уникальные условия для формирования ХКМ подростков.

Необходимо отметить, что формирование ХКМ человека, является длительным нелинейным процессом, который корректируется в течение всей жизни, и на каждом этапе взросления личности ХКМ имеет свой уровень сформированности, как и ее компоненты. В частности, в подростковом возрасте происходит стадия формирования ХКМ, тогда как у взрослого человека, ввиду накопления определенных знаний и опыта, она достигает более высокого уровня зрелости.

Закономерно возникает вопрос об уровнях сформированности ХКМ учащихся и критериях их определения. На данный момент в педагогической литературе нам удалось найти три диссертационные работы, рассматривающие уровни сформированности ХКМ учащихся.

В работе Лю Ган названы следующие критерии развитости ХКМ студентов: 1. художественно-эстетическая выраженность деятельности; 2. успешность выполнения художественно-творческой деятельности; 3. развитость ценностно-смысловой сферы; 4. творческая самоактуализация. На основе этих критериев Лю Ган предлагает определять следующие уровни: *репродуктивный, стабильный, творческий*. Полагаем, автор подобрал не совсем корректные названия для уровней, поскольку стабильным (то есть прочным, устойчивым, постоянным) может быть и репродуктивный и творческий уровни [120].

В исследовании О.П. Карникова выделяет в структуре ХКМ доминантные показатели (эвристичность, проективность, диалогичность, обобщенность, продуктивность) и в соответствии с уровнями их развития, определяет уровни сформированности ХКМ студентов (*низкий, средний и высокий*) [88]. То есть автор измеряет уровни развития показателей, однако итоговый результат обозначает как сформированность ХКМ учащихся. Это методологически

некорректно, поскольку сформированность является результатом процесса формирования, а не развития. Тем самым, результатом развития должна быть развитость, а не сформированность.

Гун Цзе предложена аналогичная О.П. Карниковой градация уровней сформированности ХКМ студентов (*низкий, средний, высокий*), которые определяются через критерии (*аксиологический, когнитивный, деятельностный, оценочный*) и определенные показатели [58].

Проведенный анализ показал, что исследования касались студентов в контексте их обучения профессиональной педагогической, социокультурной и художественно-изобразительной деятельности (Гун Цзе [58], О.П. Карниковой [90] и Лю Ган [120]). Мы согласны с учеными, что у учащихся, находящихся в одном возрастном периоде, сформированность ХКМ может находиться на разных уровнях, как и развитость ее трех компонентов. Подробно уровни ХКМ учащихся, критерии и показатели ее сформированности применительно к учащимся подросткового возраста, будут представлены в главе 2.

Таким образом, проведенный анализ литературы, посвященной ХКМ, позволяет нам сформулировать следующее определение ХКМ учащегося, на которое мы будем опираться в нашем исследовании: *художественная картина мира учащегося – часть общей картины мира, интегративное личностное образование, система его знаний, представлений и суждений о реальном мире, месте человека в нем, смысле его жизни, представленная в художественно-образной форме, и выступающая фундаментом его ценностных ориентаций. Она формируется в процессе восприятия художественных ценностей, творческой самореализации и приобретения знаний об искусстве, является интегрированным результатом образования.*

Зафиксированные в определении свойства ХКМ как феномена (целостность, принадлежность культуре личности, формирование в деятельности) делают целесообразным применение в работе *системного, культурологического и деятельностного подходов*. Ведущим является *системный подход*, дополнительные – *культурологический и деятельностный*.

В течение многих веков искусство является для людей неотъемлемой частью жизни, поскольку оно пробуждает эмоции и нравственность, помогает людям видеть и чувствовать прекрасное, осознавать такие понятия, как «дружба», «любовь», «сострадание». Искусство, содействуя социализации личности, позволяет обогатить жизненный опыт человека. При этом информация, переданная на языке искусства, не нуждается в переводе и может передаваться через поколения, способствуя сохранению гуманистических оснований человека в нарастающих мировых цивилизационных процессах, многие из которых ведут к расчеловечиванию.

Сегодня ввиду развития таких характеристик современного общества как утилитарность, прагматизм, мозаичность сознания, размывание духовно-нравственных ценностей [205] особую значимость приобретает поиск возможностей нивелирования влияния этих особенностей на формирование ХКМ подростков. По мнению исследователей И.А. Буровихиной, Ф. Зимбардо, Д.С. Лихачева, М. Ляйппе, М. Маклюэн [26, 79, 117, 123] психологические характеристики современного человека значительно ухудшились. В большей степени ученые связывают это с ростом информационных перегрузок и получением «антихудожественной» информации посредством различных средств массовой информации (Интернет, социальные сети, телевидение и пр.). В этой связи сознание человека выстраивается по принципу «микстности», «мозаичности», что не приводит к формированию целостной общей КМ. Как следствие и ХКМ, по мнению Р.П. Мусат, чаще всего носит «фрагментарный», стихийно сформированный характер, что находит свое выражение в «штамповом», «суррогатном» художественно-образном отражении мира человеком, отсутствии осознанного восприятия произведений искусства, низком художественно-эстетическом вкусе [139].

Противодействовать неоднозначным и негативным характеристикам современного мира может интеграция всех имеющихся представлений человека о мире, в том числе полученных в результате художественно-образного познания.

Таким образом, *возникает противоречие между потребностями социума в*

*людях, умеющих осознанно воспринимать художественные ценности, обладающих для этого знаниями в области различных видов искусства, имеющих навыки самостоятельной творческой деятельности, с одной стороны, и слабым развитием требуемых качеств у современного человека, в том числе и у подростка, с другой.*

Это подтверждается и возрастной психологией. В докладе ЮНИСЕФ, посвященном положению детей в мире, авторы охарактеризовали подростковый возраст как важный этап развития человека – переход между детством и взрослостью [175], онтогенетический этап прояснения его КМ и нахождения своего места в окружающем мире [95].

В исследованиях социологов подчеркивается, что дети подросткового возраста под воздействием сложной современной общественной ситуации подвержены влияниям различных подростковых субкультур, в большей степени в виртуальном мире, в рамках которых подростку можно удовлетворить свои потребности в общении, поиске единомышленников, получении новых ощущений и способов самореализации. По их мнению, современная субкультура играет значительную роль в социализации и становлении личности молодого человека, но помимо общепринятой негативной оценки молодежной субкультуры указывают на положительные эффекты, приводящие к саморазвитию и реализации творческих способностей подростков [47]. На то, что в подростковом периоде существует особая потребность в творческой деятельности и освоении разнообразных художественных и культурных практик указывали в своих публикациях исследователи Е.А. Александрова, А.В. Бояринцева, Е.С. Кривошеина и др. Вместе с тем, по мнению ученых, взрослеющий ребенок «ощущает противоречие между потребностью/интересом и незнанием способа ее/его удовлетворения» [3, 4]. Данной точки зрения, придерживается и А.В. Пожарская, утверждая, что на этапе взросления, интерес подростка к искусству и творческой деятельности сохраняется. По мнению исследователя, именно в подростковом возрасте возникают приоритеты в постижении различных видов искусства, а также желание подражать своему кумиру [170], «авторитетной

личности», которой чаще всего является представитель творческой профессии (музыкант, актер, видеоблогер и др.) [48].

Значимость художественной деятельности в подростковом периоде подтверждается исследованием ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», проведенным в 2019 году. Широкомасштабный онлайн-опрос был направлен на выявление художественных предпочтений подростков и молодежи от 12 до 21 года. В частности, исследование показало, что 84% из 98% российских подростков (всего было опрошено 37656 человек) среди своих предпочтений ставят на первое место «желание заниматься искусством» [160]. Это прямо указывает на наличие потребности у современного подростка быть причастным к миру искусства, его восприятию, оценке, практическому освоению, что и является компонентами ХКМ.

В данной логике встает вопрос – а готова ли современная школа помочь подростку в этом? Проблема формирования ХКМ учащихся подросткового возраста в общеобразовательной школе, в основном, решается в рамках предметов «изобразительное искусство», «музыка» и «литература». Но анализ примерных образовательных программ основной и средней школы, одобренных решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, показал ограничение изучения предметов эстетического цикла («Изобразительное искусство»; «Музыка») непродолжительными временными рамками 5-8 классы [191]. В старших классах чаще всего отсутствует предмет «Мировая художественная культура» как теоретический обобщающий курс по мировому культурному наследию. Это свидетельствует об ориентации образовательного процесса только на учебные предметы, входящие в перечень дисциплин для прохождения государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ), в которую учебные дисциплины «изобразительное искусство» и «музыка» не входят. То есть старшие подростки не могут получить в школе должной помощи в реализации своих потребностей в приобщении к искусству.

Такое состояние школьного образовательного процесса, побуждает

современного подростка искать возможности удовлетворить свою потребность вне школы, что, по мнению А.В. Пожарской и В.К. Сергеева, увеличивает его зависимость от средств массовой информации, социальных сетей, участия в различных виртуальных группах, специфических субкультурных направлений искусства, которые позволяют компенсировать потребность духовной и художественной самореализации, недостаток межличностного общения [172, 204].

*Итак, на уровне образовательной системы это выливается в противоречие между потребностью подростка иметь сформированную ХКМ и невозможностью реального современного образования в полной мере удовлетворить эту потребность.*

По утверждению Д.С. Лихачева, Л.М. Некрасовой, Л.Г. Савенковой именно школа, прежде всего, должна быть важным звеном художественно-эстетического воспитания с обязательным изучением и развитием интереса к разным видам искусства [118, 144, 200]. Современные стандарты образования ставят перед школой задачу художественно-эстетического воспитания учащихся. В части регламентации ожидаемых результатов на ступени основного и среднего образования названы следующие личностные характеристики учащегося: «эстетическое отношение к миру», «понимание эмоционального воздействия искусства», «стремление к самовыражению в разных видах искусства», «осознающий художественную картину жизни» [150, 157], что фактически является содержанием ХКМ.

Вместе с тем преподавание искусства в общеобразовательной школе сегодня подвергается критике. Среди основных проблем Е.М. Акиншина, Л.Л. Алексеева, Б.Т. Лихачев, Л.Г. Савенкова выделяют следующие сложные моменты:

- проблема сохранения непрерывности художественно-эстетического образования на протяжении всего периода обучения в школе;
- ориентация программ учебных предметов «изобразительное искусство», «музыка» в основном, на освоение теоретического материала, с незначительным применением знаний в различных видах творчества, тем самым, не реализуется

деятельностный подход, обозначенный во ФГОС;

– несоответствие профессиональной подготовки педагогов художественно-эстетического цикла требованиям современных тенденций развития искусства.

Недооценка этих моментов, по мнению авторов, влечет за собой низкое качество художественно-эстетического воспитания детей, приводящее впоследствии к негативным изменениям духовного мира личности взрослеющего ребенка: низкой мотивации подростка к творческой деятельности, пассивность в восприятии и освоении художественных ценностей, снижению эстетического вкуса, и, как результат – отсутствие сформированной ХКМ.

Среди обозначенных проблем для нашего исследования особую актуальность приобретают две, непосредственно связанные с интеграцией ресурсов культуры в образовательный процесс: 1) отсутствие комплексного изучения различных пространственно-временных видов искусства, таких как театр, кино, балет и др.; 2) отсутствие полноценного социального партнерства между институтами культуры (театрами, музеями, библиотеками и т.д.) и образовательными организациями [2, 5, 116].

Театр, как социальный институт культуры, по мнению Т.Н. Поляковой, обладает значительным культурно-педагогическим потенциалом для развития учащихся ввиду того, что на современном этапе, именно театр синтезировал весь человеческий опыт в сфере культуры и искусства, а также молодежной субкультуры, дающий возможность театру вступать в равный диалог с подростковой аудиторией [180]. На педагогический потенциал театра для воспитания современной молодежи, указывает и О.А. Сизова [206]. О.А. Григорьева отмечает влияние и особую восприимчивость учащихся среднего и старшего школьного возраста (7-11 классы) к воздействию театра [54]. Ю.Б. Владимирова, подтверждая данную позицию исследователя, акцентирует внимание на том, что театр позволяет развивать у подростков эмоциональную сферу, интеллектуальную и культуротворческую деятельность, актуальные для данного возрастного периода [35]. Понимание образовательных возможностей театрального искусства стало основанием для появления плана работы (дорожной

карты) по созданию и развитию к 2024 году школьных театров во всех школах страны [151].

Более того, в ряде нормативно-правовых документов в области образовательной и культурной политики Российской Федерации, содержится необходимость полноценного взаимодействия школы с учреждениями культуры, одним из важных субъектов, которых признается театр [99, 155, 222]. Вместе с тем, Л.М. Некрасова отмечает, что потенциал профессионального театра используется школой крайне редко, а театрально-воспитательная миссия школы теперь сводится только к периодическим походам учащихся в театр [145].

*Таким образом, возникает противоречие между требованиями педагогического процесса развивать ХКМ подростка и недостаточностью применяемых для этого условий и способов как внутри школы, так и во взаимодействии с профессиональным театром.*

Невзирая на наличие задачи по формированию ХКМ учащихся, в практической деятельности педагогов формирование ХКМ подростков сегодня вызывает затруднения. Педагоги основной школы, как правило, не владеют достаточными компетенциями, позволяющими им решать педагогические задачи, используя для этого разные виды искусства, в том числе и театральное [162]. Как мы отмечали выше, критике подвергается сфокусированность современного педагогического процесса только на овладении теоретическим материалом: «учебными текстами, которые запоминают школьники («знаниевый аспект») согласно Н.Б. Крыловой [104, с. 159]). Это, по мнению В.Г. Ражникова, не «порождает» художественно-образные представления у детей [189] и не способствуют его активной позиции при освоении программы «искусство», тогда как дети, по мнению Б.П. Юсова, должны быть активными участниками учебного процесса, «на их глазах, их голосом, их руками» [247, с. 427]. Данной точки зрения придерживается и Е.С. Медкова, утверждая, что школьные педагоги сегодня не знакомят учащихся с инструментарием для постижения искусства [127].

Сегодня одним из значимых направлений модернизации российского

образования, является открытость школы: школа может использовать не только традиционные институты образования (детский сад, вуз и пр.), но и другие социальные институты, обладающие образовательным потенциалом (семья, музей, театр, библиотека и др.), выстраивая с ними равноправные партнерские отношения. Т.Н. Полякова утверждает, что, несмотря на наличие потенциала институтов культуры для формирования ХКМ учащихся, налицо неготовность, как педагогических работников к эффективному решению образовательных задач в процессе взаимодействия, так и представителей искусства: «представители искусства часто не готовы к решению педагогических задач, интерактивному общению со школьниками мешает сложившаяся установка сцены–кафедры, в то время как школа не одно десятилетие осваивает субъект-субъектный подход» [180, с. 165]. Представители театрального сообщества констатируют, что педагоги школы не готовы в полной мере к взаимодействию и использованию ресурсов профессионального театра, отдавая предпочтение привычному формату «культпохода» – посещению спектакля вместе с учениками [160]. Существующие разовые, несистемные инициативы, формат и программы сотрудничества со школами чаще всего определяются самим театром в одностороннем порядке, но впоследствии педагогическая основа подобных программ подвергается критике уже со стороны педагогов [179]. Поэтому образовательный потенциал профессионального театра оказывается невостребованным системой образования в полной мере.

На данном основании можно сформулировать следующее противоречие: *между необходимостью формировать и развивать ХКМ учащихся, используя для этого современные средства, в том числе и потенциал институтов культуры, выстраивая с ними партнерские отношения, и неготовностью педагогов общеобразовательной школы осуществлять данный вид профессиональной деятельности в ходе взаимодействия школы и театра.*

Таким образом, проведенный нами анализ теории и практики формирования ХКМ учащихся подросткового возраста, позволил выявить **проблемную ситуацию**, выраженную в ряде противоречий:

- между потребностями социума в людях, умеющих осознанно воспринимать художественные ценности, обладающих для этого знаниями в области различных видов искусства, имеющих навыки самостоятельной творческой деятельности, с одной стороны, и слабым развитием требуемых качеств у современного человека, в том числе и у подростка, с другой;
- между потребностью подростка иметь сформированную ХКМ и невозможностью реального современного образования в полной мере удовлетворить эту потребность;
- между требованиями педагогического процесса развивать ХКМ подростка и недостаточностью применяемых для этого условий и способов как внутри школы, так и во взаимодействии с профессиональным театром;
- между необходимостью формировать и развивать ХКМ учащихся, используя для этого современные средства, в том числе и потенциал институтов культуры, выстраивая с ними партнерские отношения, и неготовностью педагогов общеобразовательной школы осуществлять данный вид профессиональной деятельности в ходе взаимодействия школы и театра.

Таким образом, наличие проблемной ситуации в процессе формирования ХКМ подростков убеждает в правильности выбора этого процесса в качестве объекта исследования, а также ориентирует нас на изучение возможностей взаимодействия школы и театра в решении обозначенной проблемы. Следующий параграф будет посвящен подробному рассмотрению данного вопроса.

## **1.2. Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра для формирования художественной картины мира учащихся**

Выявленные в предыдущем параграфе противоречия, связанные с формированием ХКМ подростков, актуализируют поиск эффективных средств и условий для решения этой задачи. Встают закономерные вопросы: в рамках каких социальных институтов и какими способами может осуществляться этот процесс? Двумя наиболее релевантными контекстами здесь выступают, с одной стороны,

система формального школьного образования, призванная обеспечивать достижение личностных результатов, включая «эстетическое отношение к миру» и осознание «художественной картины жизни» [150, 156], а с другой – сфера профессионального театрального искусства, синтезирующего различные виды художественной деятельности [166, 180]. Для понимания полноты их возможностей и ограничений необходим сравнительный анализ педагогических потенциалов каждого института в отдельности.

Как мы отмечали выше, школа как основной институт социализации реализует процесс формирования ХКМ учащихся, прежде всего через предметы «изобразительное искусство», «музыка», «литература». Этот процесс носит, главным образом, когнитивно-аналитический и рефлексивный характер. Его сильные стороны обусловлены самой образовательной логикой. Усвоение знаний об искусстве (стилях, жанрах, историческом контексте) происходит в рамках учебной программы, обеспечивая формирование фундаментального культурного багажа и понятийного аппарата для анализа, что составляет основу *когнитивного компонента* ХКМ. В процессе обучения создаются условия для осмысления художественных явлений, их вербализации и критической оценки, что направлено на развитие *эмоционально-ценностного компонента* ХКМ [169]. Повторим, как отмечают исследователи, в рамках школьной системы существуют и объективные ограничения: дефицит непосредственной встречи с подлинными произведениями искусства, доминирование теоретического освоения над практико-ориентированной творческой деятельностью, а также сокращение часов на предметы эстетического цикла в старших классах, что не позволяет в полной мере реализовать *деятельностный компонент* ХКМ и ведет к фрагментарности художественных представлений учащихся [5, 8, 115, 127, 188].

Профессиональный театр, в свою очередь, представляет собой институт, чья миссия заключается в создании синтетического художественного «высказывания», способного вступать в прямой диалог с подростковой аудиторией [179]. Его потенциал в формировании ХКМ имеет принципиально иную природу – экзистенциально-эмоциональную и целостно-образную.

Спектакль как событие предлагает уникальный опыт одновременного воздействия различных искусств, что соответствует синкретическому характеру художественного познания и влияет на все компоненты ХКМ одновременно [165]. Театр создает условия не для изучения, а для проживания художественной реальности, что, по мнению Ю.Б. Владимировой, является основой для развития эмоциональной сферы, эмпатии и культуротворческой активности подростка [35]. Это соотносится с позицией Н.А. Вершининой, С.В. Петровой, что театр является мощным инструментом социализации, воспитания и развития личности учащихся [31]. Однако, как констатирует Л.М. Некрасова, потенциал театра используется школой в основном в формате «культпохода» [143]. Тогда как без подготовительной работы и последующей педагогической рефлексии впечатление от спектакля рискует остаться на уровне разового аффекта, не интегрируясь в систему знаний и ценностей личности [162, 179]. Таким образом, театр, обладая мощным ресурсом для генерации художественного переживания, не обладает институциональными механизмами для его системного педагогического освоения.

Проведенный сравнительный анализ, опирающийся на позиции различных исследователей, демонстрирует, что школа и театр, действуя автономно, используют принципиально разные, но взаимодополняющие механизмы влияния на формирование ХКМ. Школа обеспечивает системность, аналитический инструментарий и пространство для рефлексии, но зачастую лишена мощного эмоционально-образного импульса. Театр генерирует этот импульс и предлагает целостный художественный опыт, но не обладает средствами для его методического осмысления. Ни школа, ни театр в отдельности не обладают всей полнотой средств для целостного формирования ХКМ подростка. Выявленная дихотомия и комплементарность их потенциалов закономерно ставят вопрос о характере возможных отношений между этими институтами.

Взаимодействие как таковое может быть разным по своему характеру, глубине и, как следствие, педагогической результативности. Взаимодействие может варьироваться от эпизодического обмена услугами («культпоход») до

глубокой совместной деятельности (реализации совместного проекта).

Вопрос типологии форм взаимодействия школы с учреждениями культуры рассмотрен в диссертации Т.В. Тюриной, а также в учебниках В.А. Сластенина и А.В. Мудрика. Так, Т.В. Тюрина выделяет «разовые мероприятия», «циклические акции», «договорное сотрудничество» и «включение в образовательную программу» как формы взаимодействия, при этом отмечая, что «договор может заключаться как на одно мероприятие, так и на длительный период» [232, с.17], что свидетельствует о логическом пересечении категорий. У В.А. Сластенина «разовые акции», «циклические мероприятия», «договорное сотрудничество» и «интеграция в образовательный процесс» представлены в едином ряду, где по его определению, «договорное сотрудничество может носить как эпизодический, так и долгосрочный характер» [209, с.313]. У А.В. Мудрика «ситуативное», «периодическое» и «институционализированное» взаимодействие подается как иерархическая шкала «уровней вовлеченности» [138, с.178], – однако «периодичность» (временной признак) и «институционализация» (организационный признак) логически независимы: например, абонементное посещение театра может быть строго периодическим, но не институционализированным. В названных источниках предлагаются линейные классификации форм взаимодействия школы и театра, однако они опираются на смешанные критерии: временные и институциональные признаки объединяются в единый ряд, что нарушает принцип однородности и не позволяет однозначно идентифицировать форму (например, «договорное» может быть как разовым, так и постоянным). Таким образом, во всех указанных подходах наблюдается подмена многомерного описания – линейной шкалой. Полагаем, что эта проблема может быть решена путем отказа от линейного построения в пользу *двумерной классификационной модели*, в которой выделены два независимых критерия:

- 1) характер временной организации – *разовое, систематическое, постоянное*;
- 2) характер содержательно-организационного включения – *неформальное, согласованное/спланированное, интегрированное/встроенное*. Сочетание этих оснований образует классификационную матрицу – таксономический инструмент

для непротиворечивого описания эмпирических случаев.

На основе выделения этих независимых критериев, возможно разработать классификацию форм взаимодействия школы и театра и представить ее в виде матрицы, позволяющей не только дифференцировать теоретически возможные сочетания, но и диагностировать эмпирические случаи с выявлением зон развития (например, переход от *систематического/неформального* к *систематическому/согласованному*). Классификационная матрица форма взаимодействия школы и театра представлена в приложении 1. Она не только фиксирует статичные формы, но и выявляет векторы развития взаимодействия. Движение вправо по горизонтали задает необходимую временную устойчивость, а движение вверх по вертикали обеспечивает содержательно-педагогическую глубину. Максимальный потенциал для формирования ХКМ реализуется при одновременном движении по обоим векторам – к ячейке *«постоянное / интегрированное»*, где взаимодействие обретает характер устойчивого, педагогически осмысленного и институционально закрепленного союза, которым является социальное партнерство. Эта классификационная матрица фиксирует внешние, организационные параметры взаимодействия (время и степень включенности) и задает векторы его развития. Тем самым, предложенная классификационная матрица служит первым, диагностическим звеном аналитического аппарата, позволяя объективно описать форму взаимодействия по двум независимым параметрам. Она позволяет описать: *что и как часто* происходит, фиксируя формальные параметры взаимодействия. Однако для ответа на центральный вопрос исследования о формировании ХКМ подростка, этого недостаточно. Необходимо понять, насколько педагогически осмысленным и целенаправленным является это взаимодействие. Требуется критерий, позволяющий оценить его качество и потенциал. Именно поэтому следующим, оценочным звеном этого аппарата должна стать типология, основанная на качественном критерии, раскрывающем педагогическую сущность взаимодействия и его педагогический потенциал, вытекающий из специфики формируемого личностного образования – ХКМ учащегося.

Поскольку ХКМ – это целостное, интегративное личностное образование, требующее для своего формирования системного педагогического процесса, наиболее логичным и методологически выверенным основанием для классификации будет являться *степень системности и педагогической интеграции* в совместной деятельности, где характер связей между институтами определяет, сможет ли их взаимодействие осуществить такой процесс.

В качестве методологической основы для такого анализа избирается триада критериев (*цель, процесс, субъекты*), вытекающая из фундаментальных педагогических и психологических теорий, объясняющих развитие сложных личностных образований. Предложенная триада критериев не является произвольной. Она представляет собой операционализацию ключевых идей теории деятельности (А.Н. Леонтьев), дидактики (А.Я. Данилюк) и личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская) применительно к задаче нашего исследования:

1. *Критерий целеполагания.* Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, цель является системообразующим фактором, определяющим структуру и результат любой деятельности [108], в том числе педагогической. Поскольку формирование ХКМ – целенаправленный процесс, характер общей цели взаимодействия становится первым и ключевым критерием его оценки.

2. *Критерий организации процесса.* Дидактический принцип систематичности и последовательности указывает на зависимость качества результата от организации процесса во времени. Более того, для достижения целостности ХКМ необходим не просто порядок, а интеграция разнородных элементов, что, как показал А.Я. Данилюк, приводит к качественно новому образовательному результату [59]. Следовательно, второй критерий – это характер организационного режима (разовый, циклический, постоянный) и степень интеграции усилий.

3. *Критерий взаимного позиционирования субъектов.* Формирование личностного, эмоционально-ценностного отношения к миру (компонент ХКМ) требует особой среды – среды диалога и сотворчества. Согласно Е.В.

Бондаревской такая среда возможна только в рамках субъект-субъектных отношений [19]. Поэтому третий критерий оценивает, строятся ли отношения между школой и театром как между равноправными партнерами-субъектами или как между заказчиком и исполнителем.

Применение этой методологической триады критериев позволяет выстроить типологию форм взаимодействия школы и театра по *принципу нарастания их системности и педагогической интеграции*. Данная типология включает три базовых типа: *событийный* (эпизодический), *координационный* (программный) и *интегративный* (стратегическое партнерство). Типология форм взаимодействия школы и театра по степени педагогической интеграции представлена в приложении 2.

Таким образом, результатом анализа существующих подходов и синтеза теоретических положений, является аналитический инструмент, сочетающий:

1) классификационную матрицу для формального описания форм по объективным основаниям; 2) типологию по степени педагогической интеграции для качественной оценки их потенциала в формировании ХКМ учащихся. Тем самым, классификационная матрица и типология по степени педагогической интеграции представляют собой взаимодополняющие инструменты анализа.

Эмпирически наблюдаемая устойчивая корреляция между положением формы в матрице и ее принадлежностью к определенному типу взаимодействия. Так, практики, попадающие в ячейки с параметрами *«разовое»* и *«неформальное»* или *«согласованное»*, как правило, соответствуют эпизодическому (событийному) типу. Формы, описываемые как *«систематическое/согласованное»* или *«постоянное/согласованное»*, чаще всего реализуют координационный (программный) тип. Интегративный (стратегический) тип взаимодействия, требующий максимальной глубины интеграции, наиболее полное выражение находит в формах, занимающих ячейку *«постоянное / интегрированное (встроенное)»* (например, совместный проект или программа). Данное соответствие не является жестко детерминированным, но задает четкий диагностический вектор: движение по шкалам матрицы в сторону увеличения

системности и согласованности (например, от *«разового/неформального»* к *«систематическому/ согласованному»*) свидетельствует о возрастании степени педагогической интеграции и, следовательно, педагогического потенциала взаимодействия.

Разработанный инструмент анализа позволяет не просто каталогизировать формы сотрудничества, а классифицировать их по педагогической сущности и потенциалу воздействия на формирование ХКМ подростка. Это задает рамки для дальнейшего эмпирического анализа: интегративный тип взаимодействия, характеризующийся совместным целеполаганием, глубинным взаимопроникновением процессов и субъект-субъектными отношениями, обладает наибольшим и наиболее системным потенциалом для решения нашей исследовательской задачи.

В современной педагогической науке и практике отношений между социальными институтами, модель, соответствующая данным характеристикам, определяется как «социальное партнерство». Следовательно, интегративное взаимодействие школы и театра, направленное на достижение образовательного результата, по своей сути является социальным партнерством. Это позволяет нам перейти от теоретического конструирования идеального типа к анализу конкретного понятия «социальное партнерство», уточнению его сущностных признаков, принципов и функций применительно к решению задачи нашего исследования.

В самом общем смысле понятие «социальное партнерство» зафиксировано в определении, предложенном С.А. Ивановым – «система взаимодействия между различными социальными субъектами, обеспечивающая согласование и реализацию интересов этих субъектов» [82, С.85]. А что понимается под «взаимодействием субъектов»? Обоснованный ответ на это вопрос может дать социология, в которой процесс взаимодействия рассматривается так «систематические, достаточно регулярные взаимонаправленные действия партнеров, которые имеют своей целью вызывать заранее определенную реакцию. Такая обратная реакция порождает новую реакцию того, кто действует первым.

То есть идет речь об обмене действиями, точнее, системами действий обоих партнеров. В этом процессе происходит координация действий и стабильно фиксируется интерес к действиям своего партнера» [237, С. 102].

Проведенный анализ разных источников позволил определить основные характеристики социального партнерства:

1. В качестве субъектов социального партнерства могут выступать: отдельные люди, группы лиц, социальные институты, структуры государства и общественности, коммерческие учреждения и др. [132, 216].

2. Необходимость согласования цели взаимодействия, принимаемой всеми взаимодействующими сторонами, так как в партнерские отношения всегда включены несколько социальных субъектов [132, 216].

3. Основными (общими) принципами социального партнерства являются:

- равенство и заинтересованность сторон в партнерских отношениях;
- уважение традиций и учет интересов партнеров при проектировании совместной деятельности;
- добровольность принятия субъектами на себя обязательств;
- распределение ролей и ответственности между партнерами [51, 88, 132, 195].

Согласно мнению исследователей, исторически сложились различные виды социального партнерства, такие как: кооперация, спонсорство, меценатство, благотворительность (включая волонтерство), шефство и др. [88, 216]. Указанные виды имеют некоторые отличия. Так, например, **кооперация** представляет собой сотрудничество, которое чаще всего носит единовременный характер; **спонсорство** отличается целенаправленностью оказания помощи – вкладываемых материальных, финансовых средств на решение конкретной проблемы и не подразумевает анонимности, как это может быть в случае с **благотворительностью**; **шефство** выступает как деятельность по оказанию систематической и всесторонней помощи определенному объекту (человеку, организации) [134]. Из перечисленных примеров понятно, что эти виды сотрудничества предполагают активную позицию в большей степени одного из субъектов взаимодействия, второй является лишь благоприобретателем,

потребителем. Полагаем, что при выборе этой позиции, школа вряд ли может настаивать на приоритете образовательных задач.

В рамках проводимого исследования важным является понимание сущности социального партнерства в сфере образования, которое, как справедливо отмечает О.А. Милькевич, сегодня не имеет самостоятельной законодательной базы, несмотря на широкую практику применения [134]. Особенности социального партнерства в образовании раскрыты в работах Т.М. Глушанок, Т.П. Грибоедовой, Е.Д. Гринечко, Н.В. Тюкаловой [50, 54, 57, 231] и др. Обращение к документам сферы культуры также показало, что, несмотря на то, что сегодня подчеркивается необходимость взаимодействия институтов культуры с образовательными учреждениями [222], нормативные-правовые документы, регулирующие партнерские отношения учреждений культуры с общеобразовательной школой, отсутствуют.

Основные виды совместной деятельности образовательной организации и социальных партнеров, выделенные С.В. Хусаиновой и А.А. Султановой [238], представлены в таблице 2.

Таблица 2

Виды совместной деятельности образовательной организации  
и социальных партнеров

Деятельность	Результат
Обсуждение стратегии и тактики социального партнерства	Составление и подписание договора
Проектирование совместной деятельности	Составление планов совместной работы
Реализация совместной деятельности	Проведение совместных мероприятий
Взаимоподдержка	Психологический комфорт партнеров

С целью конкретизации социального партнерства в образовании, нами был проведен контент-анализ 17 источников [50, 56, 75, 76, 81, 88, 91, 103, 108, 114, 128, 158, 169, 178, 193, 216, 231], который показал, что чаще всего социальное партнерство в образовании раскрывается через понятие «взаимодействие» (в 9 из 17 источников). Жизнь в социуме предполагает взаимозависимость людей, что и является предпосылкой их взаимодействия. Только в случае, когда субъекты

зависят друг от друга (то есть, когда удовлетворение их потребностей зависит от деятельности других субъектов, их целей или установок), они начинают взаимодействовать.

Для современной школы построение социальных связей с различными институтами, позволяет решать самые разные ее задачи: от локальных (например, материально-технических) до более широких, приводящих к повышению эффективности ее деятельности. В качестве конкретных целей привлечения социальных партнеров в образовательный процесс школы, в анализируемых источниках чаще всего указывается:

- развитие открытости школы социуму;
- формирование единой культурно-образовательной среды;
- использование ресурсов социальных партнеров;
- повышение качества школьного образования, его гибкости в условиях постоянных социокультурных изменений;
- развитие личности учащихся: получение учащимися различных навыков социокультурных и образовательных практик; ценностных ориентаций, мотивации к обучению, профориентационного самоопределения учащихся;
- получение коллективом школы нового опыта профессиональной деятельности, партнерских отношений;
- повышение имиджа учреждений-партнеров и пр.

Авторы конкретизируют основные принципы социального партнерства в образовании:

- взаимная выгода (в 10 источниках);
- добровольность (в 6 работах);
- согласованность (в 5 источниках);
- достижение образовательных целей (в 5 источниках);
- равноправие (в 4 работах);
- ответственность (в 4 работах).

Как видно из проведенного анализа, выделенные характеристики тождественны общим принципам социального партнерства, особенностью

является только цель его организации – *образовательная*. Таким образом, принципы социального партнерства (*взаимная выгода, добровольность, согласованность, достижение образовательных целей, равноправие и ответственность*) получают конкретное педагогическое наполнение в контексте формирования ХКМ подростка. Они реализуются не декларативно, а через конкретные характеристики совместной деятельности, которые могут быть оценены. *Добровольность* и *равноправие* находят свое воплощение в характере взаимного позиционирования субъектов, эволюционирующего от объектных к подлинно субъект-субъектным отношениям сотворчества. *Взаимная ответственность* и нацеленность на общий результат (*достижение образовательной цели*) материализуются, во-первых, в характере целеполагания – от разрозненных ведомственных задач к единой стратегической цели, и, во-вторых, в организации процесса – от эпизодических контактов к глубоко интегрированному, системному, *согласованному* педагогическому процессу. Следовательно, согласно нашей типологии – интегративный тип и будет соответствовать полной реализации социального партнерства как педагогически осмысленного, стратегического союза школы и театра.

На сегодняшний день нам удалось зафиксировать два определения социального партнерства школы и театра. Первое предложено Н.А. Дроздовым: «Социальное партнерство театра и школы – деятельность, направленная на формирование добровольных и равноправных взаимоотношений и взаимоподдержки субъектов, осуществляемая ими на основе устойчивых социальных связей» [67, с. 70]. Анализ данного понятия позволяет сделать два существенных для нашего исследования замечания: во-первых, исследователь делает акцент на «взаимоотношении» и «взаимоподдержке», категориях, в большей степени отвечающих за установление межличностных контактов, субъектных отношений между партнерами, не используя универсальное и более широкое понятие «взаимодействие», предполагающее совместные действия партнеров, взаимообусловленность их влияния друг на друга. Во-вторых, в определении автора не конкретизирована та цель, ради которой осуществляется

это партнерство. Мы полагаем, что в случае, когда одним из партнеров является институт образования, организация социального партнерства школы и театра, их совместные проекты, должны быть направлена на *достижение именно педагогической цели*, в качестве которой может быть и формирование ХКМ учащихся. При этом важность достижения цели должна признаваться обоими институтами как одинаково понимаемая социально-педагогическая миссия, что делает необходимым процесс согласования этой цели между партнерами. При этом единство цели не предполагает единообразие действий, поскольку каждый из партнеров располагает своими возможностями и ресурсами для ее достижения.

В определении исследователя М.В. Еромы под социальным партнерством школы и театра понимается «совокупность долгосрочных проектов, которые:

1. объединены общей идеей, целью, ресурсами;
2. учитывают интересы обеих сторон;
3. направлены на совершенствование управления» [71, с. 12].

Несмотря на то, что в этом определении М.В. Еромы соблюдены два условия, которые мы обозначили выше, как и у Н.А. Дроздова, в нем отсутствует важнейшая характеристика цели взаимодействия – *она должна иметь педагогическую направленность*.

Таким образом, учитывая вышесказанное, в логике проводимого диссертационного исследования под *социальным партнерством школы и театра* мы будем понимать *непосредственное и специально организованное добровольное, равноправное взаимодействие школы и театра, целью которого является достижение образовательных результатов*, а именно – формирование ХКМ учащихся.

Каков же педагогический потенциал социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков? По мнению М.С. Якушкиной педагогический потенциал можно представить, как комплекс возможностей социокультурной среды, способных влиять на личностное развитие человека [248]. В современной науке педагогический потенциал искусства для решения проблем воспитания учащихся представлен в трудах Е.Ф. Командышко, Л.И.

Левкиной, А.Б. Тепловой [98, 109, 227] и многих др. Мы полагаем, что выявление педагогического потенциала социального партнерства школы и театра, должно основываться на антропологическом принципе, позволяющем определить возможности партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся, в том числе и с учетом выявленного положительного опыта взаимодействия школы и театра на разных исторических этапах. *Потенциал социального партнерства мы понимаем не как сумму возможностей институтов, а как возникающее при их интеграции системное, синергетическое свойство, способное к взаимной компенсации институциональных дефицитов. Институциональные дефициты – это ограничения, присущие каждому институту в отдельности: у школы – отсутствие художественного опыта, у театра – отсутствие педагогической компетенции в работе с подростками.*

Суть этого потенциала заключается в способности партнерства создавать уникальную образовательно-культурную среду для взаимной компенсации институциональных дефицитов: системность и рефлексивность школы преодолевают эпизодичность театрального впечатления, а целостный эмоционально-образный опыт театра восполняет недостаток практики «живого» художественного переживания в рамках школьной программы. На практике данный потенциал реализуется через объединение ресурсов, организацию субъектной художественной деятельности и создание среды диалога, что в совокупности обеспечивает целостное формирование ХКМ.

В рамках нашего исследования для выявления педагогического потенциала социального партнерства школы и театра был применен метод SWOT-анализа, который позволил оценить внутренние ресурсы и ограничения каждого института, а также внешние возможности и угрозы для их взаимодействия. Применение SWOT-анализа как метода стратегического планирования деятельности образовательной организации, обосновано в публикациях В.Н. Виноградова, Т.Н. Патрахиной, О.Г. Прикота и др. [164, 183].

Для проведения SWOT-анализ на 1 этапе осуществлялся сбор аналитических материалов, посвященных организации социального партнерства

школы и театра в различных источниках: публикации в печатных [9, 57, 68, 84, 94, 102, 125, 221] и электронных средствах массовой информации, сайты учреждений культуры и образования, также личное наблюдение диссертанта за партнерской работой школы и театра.

Анализ данных источников позволил выявить внутренние и внешние факторы, влияющие на организацию социального партнерства школы и театра, и распределить их на четырех смысловых полях: strengths (внутренние сильные факторы), weaknesses (внутренние слабые факторы), opportunities (внешние возможности) и threats (внешние угрозы). На 2 этапе в соответствии с правилами применения метода SWOT-анализа, был проведен анализ парных комбинаций внешних и внутренних факторов, основанных на пересечении смысловых полей в логике: «*сильные стороны*» – «*возможности*»; «*возможности*» – «*слабые стороны*»; «*сильные стороны*» – «*угрозы*»; «*слабые стороны*» – «*угрозы*». Результаты проделанной работы представлены в приложении 3.

SWOT-анализ показал, что педагогический потенциал социального партнерства заключается в его способности выступать оптимальной стратегией развития, которая: усиливает внутренние сильные стороны (объединяет системность школы и эмоциональность театра); нивелирует внутренние слабости (преодолеывает разобщенность через общие цели); использует внешние возможности (реализует госполитику); противодействует внешним угрозам (противостоит формально-административному подходу).

Таким образом, обобщая полученные данные SWOT-анализа можно утверждать, что *педагогический потенциал социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ учащихся* может проявляться в трех взаимосвязанных аспектах:

1) *возможности объединения профессиональных ресурсов (компетенций) педагогов и театральных специалистов: у педагогов – психолого-педагогические компетенции, у специалистов театра – художественно-творческие. Их объединение дает синергетический эффект для целенаправленного развития когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;*

2) организации художественной деятельности, предполагающей свободный выбор подростком того, что именно он будет делать в процессе создания общего творческого продукта (спектакля): писать сценарий, работать над цветовой или световую партитурой, создавать декорации, подбирать музыкальное сопровождение, работать над афишей или исполнять роль на сцене;

3) создании условий для доверительного межличностного общения учащихся с педагогами, специалистами театра и сверстниками, что соответствует ведущему виду деятельности в подростковом возрасте и позволяет воспринимать искусство не формально, а лично, обеспечивая тем самым развитие эмоционально-ценностного компонента ХКМ.

Именно такая комплексная реализация потенциала обеспечивает целостное формирование всех компонентов ХКМ подростка, делая социальное партнерство стратегическим выбором, а не одной из множества форм взаимодействия. В этой связи возникают вопросы: использовался ли ранее потенциал профессионального театра в образовании, и каким образом это происходило? Какие формы взаимодействия школы и театра существуют на современном этапе развития общества?

Для ответа на поставленные вопросы, нами были проанализированы разнообразные материалы<sup>1</sup>. Анализ этих источников, позволил в широких хронологических рамках (с середины XVIII века и по настоящее время) определить, что взаимодействие театра и образования на разных исторических этапах развивалось параллельно в двух направлениях:

## 1. Использование театральной педагогики учителями непосредственно в

<sup>1</sup>Источники, посвященные истории становления русского театра (О.В. Бубнова [23], В.Н. Всеволодский-Генгросс [40, 41], В.Н. Дмитриевский [63], Б.К. Тебиев [226], Н.Н. Юркина [246] и др.); литература о развитии отечественного школьного театра и школьной театральной педагогики (О.А. Антонова [7], И.В. Волкова [37], О.А. Григорьева [55], С.М. Машевская [126] и пр.); работы, раскрывающие наиболее успешные практики функционирования театров для детей и подростков, в том числе и мемуарные сочинения деятелей детских театров [21, 83] (О.Андреева [6], Н.Н. Бахтин [11, 12], А.А. Брянцев [22], Т.В. Карамышева [89], З.Я. Корогодский [101], Н.П. Курапцева [142], Т.А. Марченко [125], Н.И. Сац [202], Л.Г. Сурина [142] и др.); материалы журнальной периодики («В помощь семье и школе» [28], «Вестник театра» [33], «Театр и школа» [224] и др.); протоколы, указы, распоряжения, директивы различных съездов, затрагивающие вопросы взаимодействия школы и театра (1756, 1897, 1916, 1918, 1919 гг.) [38, 211, 221, 226]; исследовательские труды научных институтов [212, 215, 225, 241] (В.М. Букатов [24], А.П. Ершова [72], Т.А. Климова [93], А.Б. Никитина [93], Л.М. Некрасова [143], Ю.И. Рубина [196] и др.

образовательном процессе школы (применение театральных методов, приемов драматизации в преподавании отдельных учебных дисциплин; развитие школьного театра (школьной театральной самодеятельности) и пр.);

2. Взаимодействие театра, как социального института, или его отдельных специалистов с образовательными учреждениями.

Подробное описание результатов решения исследовательской задачи по изучению в исторической ретроспективе различных форм взаимодействия школы и театра как отдельных общественных институтов, представлено в наших публикациях [15, 16, 17].

Проведенное исследование позволило проследить генезис взаимодействия школы и театра на разных этапах развития общества как двух социальных институтов и зафиксировать наиболее эффективные условия организации этого взаимодействия. Этот анализ показал, что развитие теории и практики взаимодействия школы и театра включает следующие этапы:

– *дореволюционный* (с 1756 г.) – с институционального становления профессионального общедоступного театра в России (в Санкт-Петербурге) как отдельной «организации, осуществляющей театральную деятельность в целях удовлетворения и формирования духовных потребностей зрителей в сценическом искусстве» [97];

– *советский* (с 1917 года) – с момента осознания советской властью потенциала театрального искусства в становлении нового политического строя, его возможностей в идеологическом воспитании подрастающего поколения;

– *постсоветский* (с 1991 г.) – развитие вариативных форм взаимодействия школы и театра, часто с опорой на зарубежный опыт проектной работы театров со школами.

В своем взаимодействии институты прошли путь сотрудничества, инициированного и школой, и театром, где каждый из участников преследовал и достигал свои цели, в том числе и за счет ресурсов второй стороны. Также анализ убедил нас в том, что взаимодействие школы и театра может быть инициировано *как школой, так и театром или «третьей стороной»,* выступающей

посредником в организации сотрудничества между двумя социальными институтами. Мы предположили, что для анализа и классификации форм взаимодействия школы и театра результативным может быть такой критерий как *источник инициативы взаимодействия*. Для доказательства правомерности этого предположения представим более подробно те формы совместной работы школы и театра, которые существуют в современной ситуации, начиная с 1991 года, когда преодолев стагнационный период 90-х годов, в том числе и связанный с новыми рыночными условиями и сокращением государственного финансирования институтов культуры и образования, сложилась ситуация, которая характеризуется большой вариативностью форм взаимодействия школы и театра.

*Театр, как источник инициативы* взаимодействия со школой часто имеет при этом основную цель – привлечение зрительской аудитории. Для этого театр сегодня активно *распространяет абонементы, льготные билеты* для учащихся и педагогов школ и предлагает большой выбор различных форм взаимодействия за пределами школы (*экскурсии, квесты, занятия до и обсуждение после просмотра спектаклей, совместные читки пьес* и пр.) [163].

С целью развития детско-юношеского самодеятельного творчества на постоянной основе театром *учреждаются различные фестивали, конкурсы*: «Брянцевский фестиваль» в Санкт-Петербургском ТЮЗе им. А.А. Брянцева, «Волшебный фонарик» в Санкт-Петербургском государственном детском драматическом театре «Театр у Нарвских ворот» и др. Часто в рамках фестивалей проводятся *открытые уроки, мастер-классы, круглые столы со специалистами театра*, тем самым предоставляется консультационная поддержка детскому театральному движению.

Сегодня существует практика организации театрами *семинаров* для специалистов, занимающихся театральной работой с подростками. Примером может служить постоянный образовательный семинар «Театр и подросток» в рамках Всероссийского фестиваля театрального искусства для детей «Арлекин», который ежегодно проходит в Санкт-Петербургском государственном детском

музыкальном театре «Зазеркалье». На семинаре поднимаются значимые вопросы об организации театральной работы с подростковой и педагогической аудиторией. Однако эта работа, как правило, проводится в рамках *возмездных зрительских абонементных программ*, и предпочтение отдается не школе, а семье или отдельным заинтересованным учащимся. Примерами подобной работы могут выступать образовательные программы: «ТЕАТР+» Российского академического Молодежного театра, «Учительский клуб» в Московском областном государственном театре юного зрителя и др. [16].

Театром организуются *конференции, форумы* различных уровней, посвященные возможностям включения театра и театрального искусства в образование. Примерами могут служить Всероссийская конференция «Театр+школа: точки роста» (2020, 2021 гг.); форум «Поколение NEXT» Казанского театра юного зрителя (2022 г.) и др.

Не редкостью стало проявление инициативы театра при организации специальных *курсов повышения квалификации для педагогов школ*: «Основы театральной педагогики в школе. Педагогическая лаборатория БДТ» (Государственный драматический театр им. Г.А. Товстоногова (2017, 2018 гг.); «Театральная педагогика в образовательных организациях» (Саратовский академический театр юного зрителя имени Ю.П. Киселева, с 2014 и по настоящее время); «Практики педагогики искусства и театральной педагогики в социокультурном проекте» (Московский областной государственный театр юного зрителя, с 2018 и по настоящее время) и др.

Сегодня театрами (как государственными, так и коммерческими) организуются разовые акции для подростков. Среди них: «Первый акт» Кировского театра кукол им. А.Н. Афанасьева (2013 г.); «Они и мы» Саратовского театра кукол (2019, 2020 гг.); «Это все я» театра «КНАМ» в Комсомольск-на-Амуре (2019 г.); «Здесь Я» театральная лаборатория театрального центра «Космос» в Тюмени (2019 г.); «Театр в школе. Минуя расстояние» Московского театра «Школа драматического искусства» (2019 г.); «Театральные истории» Ставропольского государственного театра оперетты (2020 г.) и т.д. Как правило,

формат подобных акций чаще всего заимствован из зарубежной театральной практики, где подобная деятельность ведется на постоянной основе и финансируется государством [249, 250]. Анализ представленных практик убеждает, что чаще всего эти театральные акции представлены в виде краткосрочных *проектов*.

С целью обмена опытом педагогической работы с подростками, театр *приглашает известных иностранных теоретиков и педагогов-практиков*, например, таких как: Клаудия Майерс (Германия); Манон Ван дер Вотер (США) [251, 252] и др.

*Школа, выступая инициатором взаимодействия с театром* чаще всего продолжает использовать традиционную форму взаимодействия – «*культпоход*» (посещение спектаклей театра классом, реже – отдельных зрительских программ или занятий в театре).

Отдельным феноменом является создание на базе общеобразовательных школ «*театральных классов*», как например «Театральные классы» Е.В. Кожары в школе № 163 Санкт-Петербурга; «Класс-центр» С.З. Казарновского в Москве, где взаимодействие с театром выстраивается как дополняющее к основному образовательному процессу в рамках реализации дополнительных общеразвивающих или дополнительных предпрофессиональных программ.

Непосредственно в школе иницируются *показы спектаклей коммерческих театров*; привлечение отдельных деятелей театра для проведения *профориентационных занятий*, участия в качестве почетных гостей или членов жюри *конкурсов и фестивалей* школьной самодеятельности, курирования «*педагогических театров*» и пр.

В практике школ существуют единичные случаи реализации *совместных проектов* с профессиональными театрами, как правило, организованные отдельными педагогами (школа № 29 г. Рыбинска (2013 г.); школа № 684 «Берегиня» Санкт-Петербурга (2021 г.) и др.). Как мы видим, школа тоже активно использует формат *проектов* для проведения совместных с театром мероприятий.

Наконец, *инициатором взаимодействия школы и театра* может являться

*«третья сторона»*, в качестве которой выступают: государство, общественные организации, музеи, библиотеки, телевидение, исследовательские институты, иностранные компании и пр., активно включающиеся в посредническую миссию между школой и театром.

На современном этапе, на государственном уровне с новой силой актуализируется сближение театрального искусства и образования. Так, в Санкт-Петербурге *Правительством города* (начиная с 2014 года) финансируется ежегодное проведение «Театрального урока в Мариинском» для всех десятиклассников города. С 2021 года государством организована комплексная работа по увеличению доступности институтов культуры для подростковой аудитории. Именно при его поддержке с 2021 года была введена *«Пушкинская карта»*, позволяющая покрыть финансовые расходы учащихся (начиная с 14 лет) на посещение институтов культуры, в том числе и театров.

В конце 2021 года государством была поставлена задача повсеместно развивать школьную театральную самодеятельность с тем, чтобы к 2024 году в каждой школе страны был создан школьный театр [151]. Для достижения этой цели, определен комплекс мероприятий («дорожная карта»), включающий в себя: поддержку школьных педагогов специалистами театральных ВУЗов, фестивали, конкурсы, онлайн-просмотры лучших образцов театрального искусства на порталах: «Культура.РФ», «Российская электронная школа» и пр. Сегодня можно утверждать, что цель, поставленная государством достигнута. Согласно информации, размещенной на официальном сайте Министерства просвещения – Всероссийском перечне (реестр) школьных театров, сегодня можно утверждать, поставленная государством цель – достигнута.

При поддержке государства с 2022 года проводятся *профориентационные события*, где широко представлены различные театральные профессии: «Билет в будущее», «Детский культурный форум», включающих в свою программу отдельные арт-школы, например, такие как «Театр – город профессий».

Нередко посредником в инициации взаимодействия между школой и театром, выступают *общественные организации*. В качестве примера можно

отметить деятельность автономной некоммерческой организации «Упсала-цирк» (Санкт-Петербург), Свердловской региональной общественной организации «Город добрых людей». Но наиболее значимым примером, является работа Российского движения школьников (РДШ) и Театрального института имени Б. Щукина в рамках реализации *проекта* «Школьная классика», направленного на поддержку школьных театров.

*Музей, библиотеки, научно-исследовательские институты* активно приглашают школу и театр к трехстороннему сотрудничеству: межмузейный *проект* «Детские дни в Петербурге» (с 2004 г. и по настоящее время); *проект* «Театральные встречи» библиотеки им. С.П. Крашенинникова на Камчатке; Всероссийская конференция, организованная Лабораторией интерактивных социокультурных образовательных проектов Московского городского педагогического университета памяти Л.А. Сулержицкого (с 2012 г. и по настоящее время) и др.

*Средства массовой информации*, в частности телевидение, активно самостоятельно распространяет лучшие образцы отечественной и зарубежной сцены, регулярно транслируя спектакли, в том числе из школьной программы (каналы «Культура», «СПАС» и др.)

На современном этапе нередко организация взаимодействия школы и театра, происходит по инициативе *иностранных компаний*. И, здесь, ярким примером может служить деятельность Института им. Гете в Санкт-Петербурге в рамках *проектов*: «Неделя перемен», «АРТ-ЛАБ» и «КРЕАТИВ-ЛАБ» (2016, 2017, 2018 гг.) и т.д. [15].

Из приведенных выше примеров следует, что и «третья инициативная сторона» регулярно использует *проект* как форму организации взаимодействия школы и театра.

Таким образом, в настоящее время сложилось многообразие форм взаимодействия школы и театра, *инициированных как театром, так и школой*. Значимую роль в инициации взаимодействия школы и театра играет и *«третья сторона»*. Вместе с тем, при всем разнообразии форм взаимодействия школы и

театра, они не складываются в единую систему, поэтому *современный этап характеризуется разобщенностью и несистемностью, эпизодичным (разовым) характером сотрудничества, что не обеспечивает в полной мере формирование ХКМ подростков.* Данный вывод соотносится с позицией Т.Н. Поляковой: «школа и культурные институты часто разобщены как на уровне целей, так и на уровне методов работы с учащимися. Эффективные педагогические практики могут быть созданы только на основе партнерства школы и институтов культуры, которое предполагает равенство взаимодействующих сторон и единство целей» [180, С. 166].

Итак, в ходе анализа теории и практики взаимодействия школы и театра на разных исторических этапах, получен один из исследовательских результатов, обладающий научной новизной, а именно:

– *впервые проведено комплексное исследование истории взаимодействия школы и театра в отечественном образовании, конкретизированы формы взаимодействия школы и театра с позиции источника инициативы этого взаимодействия;*

– *история развития взаимодействия школы и театра включает в себя следующие этапы: дореволюционный (с 1756 г.), советский (с 1917 г.) и постсоветский (с 1991 г. и по настоящее время), где каждому историческому этапу свойственны свои формы организации взаимодействия школы и театра, как социальных институтов;*

– *доказано, что на каждом историческом этапе, имеющиеся формы взаимодействия школы и театра, можно классифицировать по источнику инициативы этого взаимодействия: формы, возникшие по инициативе школы, по инициативе театра, по инициативе «третьей стороны», в качестве которой выступают: государство, общественные организации, НКО, музеи, библиотеки, исследовательские институты, иностранные компании и пр.*

*На всех этапах развития общества доминирующей формой взаимодействия школы и театра – остается «культпоход», характеризующийся эпизодичностью и отсутствием системности.*

Полученные результаты позволяют сделать еще один вывод, который имеет ключевое значение для данного исследования. Анализ форм взаимодействия школы и театра через призму классификационной матрицы показывает их устойчивую локализацию в зонах «разового/неформального» и «систематического/согласованного» взаимодействия. Даже внешне масштабные и продолжительные программы не достигали качественного уровня «постоянного/интегрированного» партнерства. Таким образом, эта ячейка матрицы, отвечающая за максимальный педагогический потенциал социального партнерства, в истории оставалась невостребованной в полной мере. Это свидетельствует о том, что социальное партнерство школы и театра не является исторически заданной или устоявшейся формой. Это не продолжение традиции, а качественно новый вызов для педагогической теории и практики. Современная социокультурная ситуация (автономия институтов, приоритет личностных результатов в ФГОС) впервые создает объективные предпосылки для перехода от исторически обусловленного взаимодействия к целенаправленно выстроенному партнерству (полностью реализующего критерии интегративного типа).

Как мы уже упоминали выше, на современном этапе взаимодействие школы и театра инициированное и школой, и театром, и «третьей стороной» чаще всего проходит в формате *проектов*. Этой позиции придерживаются и современные педагоги-исследователи. Так, например, М.В. Ерома при организации социального партнерства школы с театром прямо указывает на целесообразность инициации проектной деятельности, реализуемой в рамках театрального фестиваля [71]. Почему же именно эта форма получила такое распространение?

Сегодня понятие «проект» прочно вошло в педагогический тезаурус и повсеместно используется в практике учебно-воспитательного процесса школы. Общее понятие «проект» зафиксировано в Постановлении Правительства РФ «проект это – комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на получение уникальных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений» [152]. В общеобразовательных школах проектная деятельность, является обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса,

призванного сформировать у учащихся необходимые навыки проектной деятельности в рамках индивидуальных, групповых учебных или социальных проектов [150, 156]. Современные педагоги хорошо понимают преимущества проектов, их классификацию, структурные компоненты и пр. [74, 78, 97, 188, 208]. Заметим, что понимание значимости проектной работы в контексте сближения театрального искусства и образования, происходит и на государственном уровне. Наиболее ярко оно проявляется в рамках различных долгосрочных межведомственных всероссийских КОП: «Культура для школьников» и его подпроектов «Культурный дневник школьника», «Культурные нормативы школьника».

Министерство культуры совместно с Министерством просвещения в 2020 году разработало «Методические рекомендации по реализации КОП «Культура для школьников» [131]. Согласно документу, реализация проекта способствует духовному, эстетическому и художественному развитию школьников, повышению культурной грамотности подрастающего поколения. В качестве субъектов взаимодействия в проекте заявлены различные социальные институты и ведомства, для которых в Методических рекомендациях зафиксирован определенный функционал, но школе отводится в основном организационная роль, без непосредственного ее участия в формировании программы взаимодействия с учреждениями культуры. Внимательное ознакомление с Методическими рекомендациями показало, что в нем, несмотря на наличие отдельного раздела «понятия и определения», не раскрывается самый главный термин документа – «культурно-образовательный проект». Дальнейший анализ теории показал, что КОП получил широкое распространение в 2012 году в работах Л.М. Ванюшкиной, Е.Н. Коробковой. Ученые вкладывают в это понятие деятельность учащихся направленную «на исследование явлений, событий культуры, определяющих развитие общества на разных исторических этапах» [29]. Е.В. Поляков, опираясь на это понятие КОП, отмечает, что в зарубежной практике КОП определяется как «cultureproject» и реализуется, в основном, в сфере дополнительного образования посредством взаимодействия учащихся с

различными институтами культуры. Подробно раскрывая характерные особенности КОП, исследователь при реализации подобных проектов настаивает на самостоятельной исследовательской деятельности учащихся, полагая, что КОП является важным условием развития их ценностного отношения к историко-культурному наследию регионов страны [177]. Мы полагаем, что в содержании понятия КОП необходимо зафиксировать его образовательный аспект, который будет указывать на образовательную цель реализации КОП. Культурный аспект будет проявляться в том, что в ходе реализации проекта, деятельность учащихся направлена на активное освоение духовной культуры, частью которой является искусство. При этом КОП сохраняет общие проектные характеристики (ресурсные и временные ограничения), а также соответствует основной структуре проектов, указанной выше. Таким образом, в рамках нашего исследования под *культурно-образовательным проектом* мы будем понимать *комплекс мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом – образование человека.*

Как видим, даже в инициированных государством КОП, направленных на системное сближение школы и институтов культуры, отсутствует механизм равноправного партнерства. Школа выступает здесь преимущественно в роли организатора доступа, а не активного соавтора содержания и соразработчика педагогических задач. Это подтверждает ранее сделанный вывод о том, что современный этап характеризуется переносом традиционных непартнерских моделей взаимодействия (административных, функциональных) в новые, проектные формы. Проект как форма получает распространение, однако его сущностное наполнение часто остается прежним – это координация усилий или ведомственное поручение, но не совместное творчество. Следовательно, для перехода к подлинному партнерству необходимо не только использовать проектную форму, но и качественно изменить ее внутренние принципы: перейти от отношений «заказчик-исполнитель» или «организатор-участник» к совместному целеполаганию, соразработке программы и разделению ответственности за личностный образовательный результат. Это и станет

предметом дальнейшего теоретического проектирования в нашем исследовании.

Итак, рассмотрев степень изученности проблемы ХКМ подростков в науке, изучив тенденции государственной политики в сфере образования и выявив особенности взаимодействия школы и театра, потенциал социального партнерства школы и театра, было определено следующее ключевое для данного исследование противоречие: *между потребностью в формировании ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра и отсутствием научно обоснованных организационно-педагогических условий для решения этой задачи.* Это позволило определить проблему данного исследования, которая состоит в изучении организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся. В следующем параграфе будет представлено теоретическое обоснование этих условий.

### **1.3. Организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра с целью формирования художественной картины мира учащихся**

Теоретический анализ, проведенный в предыдущих параграфах, установил, что формирование ХКМ подростка является системообразующей целью, а социальное партнерство школы и театра – оптимальной формой интеграции их педагогических потенциалов для ее достижения. Однако тема исследования сформулирована с указанием конкретного процесса – «в условиях социального партнерства», что требует перехода от уровня общих принципов к уровню конкретных, наблюдаемых параметров. Таким образом, задача настоящего параграфа заключается в теоретическом конструировании и обосновании системы организационно-педагогических условий, которые, будучи производными от общих (сущностных) принципов социального партнерства в образовании и закономерностей формирования ХКМ учащихся, образуют содержательное наполнение понятия «условия социального партнерства» применительно к сфере художественно-эстетического развития. Выделяемая система условий выполняет

ключевую функцию аналитического конструкта: она задает четкие критерии для последующего анализа реальной практики, позволяя дать научно обоснованный ответ на вопрос о том, соответствует ли то или иное наблюдаемое взаимодействие школы и театра требуемым условиям для изучения в его рамках формирования ХКМ учащихся.

Содержание понятия «организационно-педагогические условия» объединяет две смысловые части: «организационные условия» и «педагогические условия», в которых важными составляющими являются общенаучные дефиниции «условия» и «организация». В Педагогическом словаре понятие «условия» представлено как совокупность обстоятельств (внешних и внутренних), влияющих на протекание образовательного процесса с целью обучения и воспитания личности [73]. Понятие «организация» – многосмысловой термин управленческой направленности, который трактуется как «совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого» [201].

Изучением вопроса организационно-педагогических условий занимались Н.Г. Бондаренко, А.А. Володин, О.В. Галкина, А.С. Ильин, Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова, С.Н. Павлов [38, 44, 85, 86, 160] и др. Ученые по-разному характеризуют данное понятие. Мы будем опираться на определение С.Н. Павлова, наиболее конкретизирующее составные части исследуемого понятия и согласно которому под организационно-педагогическими условиями понимается «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания населения, организационных форм и материальных возможностей [...] обстоятельств взаимодействия [...] которые являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования» [161, с. 14]. Ключевым в этом контексте является акцент на целенаправленном конструировании условий как управляемых факторов, что полностью соответствует логике нашего исследования, направленного не на констатацию существующей реальности, а на проектирование оптимальной модели партнерства.

Исходным материалом для этого конструирования послужили два

ключевых блока, в том числе полученные ранее: 1) результаты анализа массива диссертационных исследований, раскрывающих общие закономерности художественно-эстетического развития подростков; 2) стратегические выводы проведенного SWOT-анализа, выявившего специфические возможности, угрозы, сильные и слабые стороны партнерства школа и театра. Синтез этих блоков и их перевод в плоскость педагогических реалий позволяет сформулировать искомую систему условий, которая будет выполнять функцию аналитического конструкта для диагностики существующей практики и проектной основы для опытно-экспериментальной работы.

Теоретическое конструирование условий осуществлялось в три этапа, соответствующие углублению анализа: от общих закономерностей художественного развития подростков к специфике взаимодействия школы с театром и, наконец, к операционализации понятия социального партнерства. Таким образом, методологической процедурой в данном параграфе становится педагогическая интерпретация и конкретизация ранее полученных стратегий. Это означает перевод управленческих по своей природе выводов SWOT-анализа (например, «необходимость преодоления ведомственной разобщенности» или «формирование готовности кадров») в плоскость конкретных требований к совместной деятельности школы и театра, подчиненной цели формирования ХКМ. Неявным, но необходимым критерием такого перевода служит проверка каждого проектируемого условия на реализуемость в рамках партнерства, его прямую целесообразность для развития ХКМ и адресность по отношению к специфике подросткового возраста. Последовательное применение этой логики позволяет трансформировать абстрактный потенциал социального партнерства в конкретную, педагогически выверенную программу действий.

На первом этапе для определения базовых ориентиров был проведен анализ 23 диссертационных исследований за последний 31 год, посвященных различным аспектам и условиям художественно-эстетического развития подростков. Для выявления условий мы отобрали не только работы, раскрывающие обстоятельства формирования ХКМ учащихся (Гун Цзе [58], О.П. Карникова [90], Лю Ган [120]),

а исследования, предметом, который являлись учащиеся подросткового возраста. Контент-анализ позволил систематизировать работы по их предмету: художественное и эстетическое воспитание (Г.Б. Абаева [1], Г.В. Артаева [8], И.В. Литвинова [115], Р.В. Назарова [141], Е.В. Подповетная [171], Н.И. Радвил [187], С.С. Рамазанова [190], Ф.К. Цаллагова [238], Л.М. Чомаева [239]); формирование и развитие: художественного и эстетического вкуса (Н.П. Боташева [20], Д.А. Давалева [60], Т.П. Лясковская [120], Т.В. Наговицына [140]); художественной и эстетической культуры (А.В. Булгакова [25], Ю.Б. Владимирова [35], Т.В. Леонтьева [113], О.К. Ольхова [159]); эстетического отношения (А.Г. Бутник [27]); художественного и эстетического мировосприятия (М.А. Козловская [96], А.В. Пожарская [170]) и выявить статистически значимую повторяемость определенных требований к организации педагогического процесса. Поскольку формирование ХКМ является частью художественно-эстетического развития личности, мы полагаем, что названные авторами условия применимы и для формирования ХКМ подростков.

Результаты анализа показали, что в 21 из 23 работ акцентируется *необходимость вовлечения подростков в разнообразную творческую деятельность*. В 12 исследованиях в качестве обязательного требования выдвигается *учет возрастных особенностей и индивидуальных потребностей учащихся*. В 10 работах значимым условием названо *взаимодействие школы с институтами культуры*.

Таким образом, на первом этапе анализа литературы были выделены в качестве исходных, общие для художественно-эстетического развития подростков условия, подтвержденных научной традицией условий эффективного художественно-эстетического развития (и, следовательно, формирования ХКМ), это: 1. вовлечение подростков в разнообразные виды творческой деятельности; 2. учет возрастных особенностей и индивидуальных потребностей подростков; 3. взаимодействие школы с институтами культуры.

Рассмотрим подробно выделенные условия.

Первым условием, которое, так или иначе, упоминается в большинстве

работ, является – *вовлечение подростков в разнообразные виды творческой деятельности.*

Творческую деятельность человека изучали многие ученые Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, С.Л. Рубинштейн [42, 87, 130, 146, 197] и др. Под творческой деятельностью Л.С. Выготский понимает «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [42, с.3].

В параграфе 1.1, опираясь на мнение исследователей Гун Цзе, О.П. Карниковой, Б.С. Мейлаха, Н.К. Мироновой и др. [58, 90, 129, 136], мы установили, что ХКМ складывается на основе отражения различных видов искусств и выделили театральное искусство, которое интегрирует в себе различные виды искусства (музыкальное, хореографическое, изобразительное и пр.), тем самым, по мнению И.И. Ушатиковой, в нем реализуются все формы человеческой деятельности [233]. Напомним, М.С. Каган вскрыл механизм появления художественной деятельности как синтез основных видов деятельности человека: познавательной, преобразовательной, коммуникативной и оценочной [87]. Театр за счет включения в него специалистов, которыми являются: актеры, танцоры, музыканты, режиссеры, продюсеры, художники, осветители и т.д.<sup>2</sup>, предоставляет подросткам целый спектр видов художественной деятельности. Все вышесказанное подтверждается и мнением Т.Н. Поляковой, которая полагает, что в процессе формирования ХКМ школьников могут быть использованы разнообразные ресурсы театра, которые согласно ученому, обладают потенциалом творческого развития личности и возможностью эффективно решать проблему качества образования [180].

Вторым рассматриваемым условием, является – *учет возрастных особенностей и индивидуальных потребностей учащихся подросткового*

---

<sup>2</sup> Согласно коду общероссийского классификатора видов экономической деятельности (ОКВЭД 90.01, Код ОКВЭД 90.02 – деятельность в области исполнительских и вспомогательных искусств).

*возраста*. Вполне логично, что условие – *индивидуальные потребности* подростков, можно реализовать при предоставлении учащимся свободы выбора художественной деятельности, без принуждения со стороны взрослых. Конкретизируем – какие *возрастные особенности* учащихся подросткового возраста имеют значение для педагогического процесса, направленного на формирование ХКМ подростков?

Для ответа на поставленный вопрос мы обратились к работам Л.И. Божович [14], Л.С. Выготского [43], Т.В. Драгуновой [66], А.В. Пожарской [172], К.Н. Поливановой [174], О.В. Селезневой [203], Е.Г. Томилиной [228], Д.И. Фельдштейна [234] и др., которые показали, что, несмотря на то, что в социокультурная ситуация стремительно изменяется, некоторые психологические характеристики подростков остаются неизменны на протяжении многих лет. При этом современными исследователями неоднозначно определяется диапазон подросткового возраста. Так, согласно Т.В. Драгуновой, К.Н. Поливановой, Д.И. Фельдштейну подростковый возраст начинается с 10-11 лет. Л.И. Божович определяет его с 12 лет. Отсутствует единство и в определении верхней границы подросткового периода (Л.И. Божович – до 17 лет; Л.С. Выготский – до 18 лет). Нас интересует возраст 14 лет и старший подростковый возраст, в границах, предложенных Л.И. Божович, это – вторая фаза подросткового периода или период ранней юности: 15-17 лет [14]. По мнению ученых, этот возраст является наиболее сложным этапом взросления ребенка, поскольку связан со становлением собственного «Я» и нахождением своего места в обществе. По мнению ученых, помочь подростку в этот период может искусство [172, 203, 228].

Современный подросток, констатирует А.В. Пожарская, ведет активный поиск точек соприкосновения с различными видами искусства, что позволяет ему «приспособить» к ним свои индивидуальные возможности, делая свою жизнь творческой и эмоционально-насыщенной. Поэтому именно подростковый возраст, полагает ученый, является благоприятным для формирования эстетического мировосприятия за счет развития рационально-логического приятия, эмоционально-образного отражения, мотивационно-ценностного отношения как

факторов мотивирующих подростков к художественной деятельности и самоутверждению в искусстве. Интенсивное развитие в подростковом периоде *эмоциональной сферы*, по мнению исследователя, оказывает влияние на духовную жизнь подростка, восприятие им окружающего мира, себя, других людей (*а все это есть в ХКМ*), на выбор деятельности, в том числе и творческой [172]. В работе О.В. Селезневой также отмечается, что в подростковом периоде происходит динамичное становление эмоционально-ценностного компонента самосознания человека, проявляющегося в повышении уровня самопринятия, переоценке ценностей и особой значимости общения со сверстниками [203].

Следующей особенностью подросткового возраста О.В. Селезнева называет активное развитие *когнитивной сферы* [203]. По утверждению Е.Г. Томилиной, на эффективность ее становления, в том числе оказывает влияние и комплексное изучение различных видов искусства, которое приводит к развитию «навыков анализа и синтеза произведений искусства, художественной оценки, критического осмысления, умений «переноса» художественно-аналитических знаний в практическую плоскость» [228]. На какие же знания опирается зритель в понимании художественного произведения? В ряде работ, которые были рассмотрены нами в рамках выделения условий формирования ХКМ подростков, подчеркивается важность приобретения *искусствоведческих знаний*, которые осваиваются подростками в процессе художественно-эстетического развития, так как, по мнению ученых, только житейских знаний для проникновения в художественный образ не достаточно (А.В. Булгакова, Т.В. Леонтьева, И.В. Литвинова, Т.В. Наговицына, С.С. Рамазанова, Л.М. Чомаева) [25, 113, 115, 140, 190, 240].

Значимой особенностью этого возраста является его ведущий вид деятельности. По мнению Б.Д. Эльконина, для подростков это – *личностное общение* [245]. Исследователи О.П. Карникова, Лю Ган настаивают, что в процессе формирования ХКМ важно регулярное общение учащихся с различными деятелями культуры и искусства. По мнению исследователей, это первоначально приведет к возникновению интереса к творческой деятельности, а в дальнейшем –

к признанию необходимости и ценности творческого саморазвития в течение всей жизни [90, 120]. Следовательно, можно сделать вывод, что важным условием для формирования ХКМ подростков является необходимость организации *субъект-субъектного (межличностного) общения* в процессе взаимодействия подростков со специалистами театра, педагогами, сверстниками при создании художественных продуктов.

Для современных подростков, как поколения, сформировавшегося в эпоху цифровизации – «поколения Z», немаловажным фактором, обуславливающим их развитие, является повсеместное использование информационно-компьютерных технологий (мессенджеры, игры, видео и аудиосервисы, приложения и пр.) [57]. Это качество подростков делает актуальным включение в процесс формирования ХКМ подростков *цифровых инструментов*, что будет являться следующим условием.

Таким образом, представленные характеристики подросткового возраста, позволяют конкретизировать, в чем именно должно реализоваться условие, названное авторами как *учет возрастных особенностей подростков*. Оно будет выражаться в том, что в процессе формирования ХКМ подростков стоит принять во внимание: 1. *субъект-субъектное общение*; 2. *формирование искусствоведческих знаний*; 3. *использование цифровых инструментов*.

Анализ указанных выше работ, позволил выделить важную идею о необходимости выделения одного из условий формирования ХКМ подростков в социальном партнерстве школы и театра как необходимость *обеспечения диалога культур*. Теоретико-методологическим основанием для выделения условия послужили идеи, разработанные в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана. М.М. Бахтин рассматривал диалог как универсальный способ существования человека в культуре [10], В.С. Библиер – как форму бытия и мышления, в которой «одна культура в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже» [13], Ю.М. Лотман – как семиотический механизм культурного взаимодействия [119].

В контексте формирования ХКМ учащихся диалог культур понимается как «встреча» и взаимодействие различных ценностей и культурных смыслов, в результате чего происходит не просто обмен информацией, а взаимное обогащение и порождение новых личностных смыслов. Подросток, через «встречу» с культурными мирами, представленными в художественных произведениях и профессиональных (культурных практиках), глубже понимает и присваивает ценности собственной культуры, выстраивая свою ХКМ.

В рамках нашего исследования диалог культур проявляется в трех аспектах: первый аспект – театр как синтетический вид искусства, являющийся пространством диалога художественных культур (музыки, литературы, сценографии, изобразительного искусства); второй аспект – взаимодействие школы и театра как двух профессиональных сообществ, порождающее диалог педагогической и театральной профессиональных культур; третий аспект – в процессе совместной деятельности происходит диалог поколений, то есть обмен культурным опытом между подростками и взрослыми (педагогами и специалистами театра).

Таким образом, диалог культур выступает важным условием, обеспечивающим его «встречу» с разными культурными мирами через активное участие в художественной деятельности. Следовательно, в качестве одного из организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра выделено – *обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков).*

В анализируемых диссертационных исследованиях (в 10 работах) значимым названо *взаимодействие школы с институтами культуры*. Отметим, что в большинстве диссертаций чаще всего отмечается потенциал взаимодействия школы с музеем (Г.В. Артаева, А.В. Булгакова, О.П. Карникова, Т.В. Леонтьева, И.В. Литвинова, Лю Ган, А.В. Пожарская, Н.И. Радвил) [8, 25, 90, 112, 115, 120, 172, 187]. Закономерно возникают вопросы: какие условия должны быть соблюдены при взаимодействии школы с институтами культуры, и, далее – какие условия должны быть созданы для партнерских отношений школы с

профессиональным театром для формирования ХКМ подростков?

Исследователи признают важными для организации сотрудничества школы с институтами культуры следующие условия:

- готовность педагогов и администрации школы к взаимодействию (О.А. Милькевич, О.П. Сусакова) [134, 223]);
- системный и/или продолжительный характер взаимодействия (И.М. Вилкова, О.В. Иванова, И.В. Литвинова) [34, 83, 115]);
- наличие координационной структуры или ответственных лиц, регулирующих совместную деятельность (О.Н. Сусакова, Т.В. Тюрина [223, 232]).

Отдельно проанализируем две диссертационные работы, посвященные конкретно социальному партнерству школы и театра.

В работе Н.А. Дроздова определены организационно-педагогические условия социального партнерства между театром (конкретно – ТЮЗом) и общеобразовательной школой. Автор назвал среди них:

- качество основного творческого продукта ТЮЗа – спектакля;
- наличие в театре специального подразделения – «Педагогической части»;
- привлечение актива учащихся школ (на выборной основе) в организацию совместной деятельности школы и театра подобно «Делегатскому собранию» Ленинградского ТЮЗа;
- непрерывную информационную поддержку всех субъектов культурно-образовательной среды, в том числе и потенциальных [68].

Заметим, что указанные условия в основном опираются на педагогическую работу исключительно ТЮЗов прошлых лет и в целом относятся только к деятельности детского театра советского периода. Это не позволяет нам рассматривать выделенные Н.А. Дроздовым условия в широком контексте, что сильно ограничивает выбор социальных партнеров для школы среди профессиональных театров, например, не имеющих возможности поддерживать «Делегатское собрание» в том виде, в котором оно функционировало ранее. Также и наличие отдельной специальной «Педагогической части» в театре не является подтверждением того, что интерес к партнерству будет поддерживаться

внутри самой школы.

Важными организационно-управленческими условиями социального партнерства школы и театра (в контексте реализации совместных проектов), по мнению М.В. Еромы являются:

- «– определение общей цели;
- обсуждение миссии партнерства, утверждение целей, задач, ресурсов;
- определение заинтересованных участников, учет потребности старшеклассников управлять образовательным процессом;
- назначение конкретного лица/лиц, ответственных за партнерские отношения, создание проектной команды;
- управление мотивацией участников проекта и повышение их квалификации в области управления проектами;
- анализ результатов партнерства, выработка рекомендаций для диссеминации опыта реализации проектов» [71, с.82].

Полагаем, эти условия можно считать правомерными и позволяющими организовать процесс партнерских отношений школы и театра, так как они затрагивают основные принципы социального партнерства. Вместе с тем, указанный перечень условий и Н.А. Дроздова и М.В. Еромы, на наш взгляд, является неполным, так как в них не только не раскрывается педагогическая составляющая взаимодействия партнеров, но и в них не представлена система условий, которая, интегрируя организационные и педагогические аспекты, обеспечивала бы решение педагогических задач именно в формате социального партнерства.

Для ответа на вопрос – как организовать социальное партнерство школы и профессионального театра для формирования ХКМ подростка, мы обратились к данным проведенного SWOT-анализа, который позволяет определить также внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие социального партнерства школы и театра. В приложении 3 мы зафиксировали общую картину организации социального партнерства школы и театра, которая показывает, что в целом, несмотря на то, что оба учреждения располагают необходимыми ресурсами для

организации партнерства друг с другом, (что может быть использовано для формирования ХКМ подростков), существуют определенные обстоятельства, препятствующие данному процессу. Ряд из них (п. 3, 6. 7, 9-11 внешних факторов «угрозы») мы не будем учитывать, так как их изменение находится не в нашей компетенции. Остальные факторы могут быть изменены для решения педагогических задач. Раскроем подробно пересечение разных полей и представим аналитические выводы на их основе.

Пересечение смысловых полей «*сильные стороны*» – «*возможности*» показывают, какие сильные стороны необходимо использовать, чтобы получить максимальный эффект от возможностей. Например, за счет совпадения многих социальных функций школы и театра: познавательной, коммуникативной, ценностно-нормативной, эстетической, творческой (*сильная сторона*), можно обеспечить взаимовыгодное партнерство школы и театра, направленное на решение самых разных задач образования (*возможности*). Тем самым первой стратегией будет выступать *необходимость организации системного характера взаимодействия школы и театра*, что станет для нас условием организации социального партнерства школы и театра.

Пересечение смысловых полей «*возможности*» – «*слабые стороны*» показывают, за счет каких внешних возможностей социальное партнерство школы и театра сможет преодолеть имеющиеся слабости и недостатки. В данном пересечении мы зафиксировали две стратегии. Так, например, повышение готовности педагогических и театральных работников к совместной партнерской работе (*возможность*) ожидаемо приведет и к повышению мотивации специалистов обоих институтов к взаимодействию друг с другом, которая на сегодняшний день является достаточно низкой (*слабая сторона*). Важным результатом здесь также будет устранение другой *слабой стороны* – отсутствие опыта построения партнерских отношений у специалистов обоих институтов. Таким образом, мы определили следующую стратегию организации социального партнерства школы и театра – *организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра*. Достижение

этой готовности является важнейшим условием для начала всей партнерской работы школы и театра.

Следующей стратегией, позволяющей планировать и развивать взаимовыгодное партнерство школы и театра для решения самых разных задач (*возможность*) может выступать определение ответственного(ых) сотрудника(ов) в школе, отвечающего(их) за организацию партнерства с театром. В театрах данный функционал, как правило, возложен на работников специальных отделов по работе со зрителями, в ТЮЗах это – «педагогические отделы». Вместе с тем в школе отдельных сотрудников, курирующих сотрудничество с институтами культуры на постоянной основе, нет (*внутренняя слабая сторона*). Следовательно, возникает такая важная стратегия организации социального партнерства школы и театра, как: *реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства*. Эта стратегия также становится необходимым условием начального этапа организации партнерства школы и театра.

Пересечение смысловых полей «*сильные стороны*» – «*угрозы*» показывает, как можно использовать сильные стороны партнерства для устранения или минимизирования имеющихся внешних рисков. Так, признание ценности педагогами и специалистами театра партнерства друг с другом (*сильная сторона*), минимизирует сложившуюся эпизодичность и несистемность их сотрудничества (*угрозы*). И здесь регулярная организация различных КОП, как наиболее востребованной формы взаимодействия школы и театра, позволит инициировать добровольное системное партнерство двух институтов, взаимовыгодное за счет достижения общей педагогической цели. Это еще раз подтверждает значимость выделенной нами стратегии организации социального партнерства школы и театра как *необходимость организации системного характера взаимодействия школы и театра*. Только при соблюдении этого условия возможно эффективное решение педагогических задач.

Пересечение смысловых полей «*слабые стороны*» – «*угрозы*», акцентирует

внимание на том, от чего нужно избавиться, чтобы ликвидировать негативные факторы или предупредить угрозы, влияющие на социальное партнерство. Так, например, желание театра взаимодействовать только с заинтересованным и подготовленным зрителем (*слабая сторона*) приводит к ведомственной разобщенности школы и театра, несогласованности действий в вопросах художественно-эстетического воспитания учащихся (*угрозы*). Выявленное пересечение позволяет сформулировать стратегическое решение, которое отвечает общей позиции социального партнерства: *согласование целей, задач и результатов деятельности*. Реализация этого условия позволяет выстроить партнерство как процесс целенаправленный и результативный.

Как мы можем видеть, многие стратегии организации социального партнерства школы и театра подтверждают зафиксированные нами ранее условия организации взаимодействия школы с институтами культуры, а, следовательно, можно полагать, что они являются обязательными для реализации.

Таким образом, организационно-педагогическими условиями социального партнерства школы и театра для решения педагогических задач будет выступать:

- согласование целей, задач и результатов совместной деятельности;
- обеспечение системного характера взаимодействия;
- реализация кураторского сопровождения (путем назначения кураторов от школы и театра), ответственного за координацию, организационную и содержательную интеграцию партнерства;
- организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра.

Далее важно конкретизировать эти условия (дополнить) применительно к формированию ХКМ подростков посредством реализации КОП. В частности, конкретизации требуют следующие вопросы:

1. Используют ли школа и театр при организации партнерства его сильные стороны для формирования ХКМ подростков?
2. На какие угрозы необходимо обратить внимание при организации социального партнерства школы и театра с целью формирования ХКМ подростков?

3. Какие благоприятные возможности позволяют социальному партнерству школы и театра эффективно формировать ХКМ подростков?

4. Какие слабые стороны социального партнерства школы и театра требуют обязательной корректировки с тем, чтобы процесс формирования ХКМ подростков был максимально эффективным?

Для ответа на поставленные вопросы мы также применили метод SWOT-анализа, с помощью которого конкретизировали внешние и внутренние факторы организации социального партнерства школы и театра, влияющие на формирование ХКМ подростков.

Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Факторы организации социального партнерства школы и театра, влияющие на формирование художественной картины мира подростков

<b>Сильные стороны (внутренние факторы)</b>	<b>Слабые стороны (внутренние факторы)</b>
1. Наличие у театра и школы профессиональных кадровых и материально-технических ресурсов для расширения спектра творческой деятельности подростков в процессе формирования их ХКМ	1. Отсутствие логично выстроенной, методически проработанной партнерской программы школы и театра, направленной на формирование ХКМ подростков
2. Театр является синтетическим видом искусства, объединяющим представителей различных профессий (режиссер, драматург, актер, музыкант, хореограф, свето и звукорежиссер и др.), что является основой для формирования ХКМ подростков	2. Желание театра взаимодействовать только с заинтересованным и подготовленным зрителем
3. Системность работы институтов: наличие у театра опыта планирования театрально-постановочной деятельности на длительный период (репертуар театра на сезон) и на более краткий период (помесячный репертуар театра). Работа школы планируется на учебный год (полугодие, четверть/триместр и пр.)	3. Работники театра берут на себя всю организацию и реализацию КОП, что ведет к отстранению педагогов от реализации КОП, инициированных театром.
	4. Отсутствие у школы и театра опыта организации КОП для формирования ХКМ подростков
	5. Недооценка работниками театра и педагогами школы необходимости целенаправленного формирования ХКМ подростков в процессе социального партнерства школы и театра

Возможности (внешние факторы)	Угрозы (внешние факторы)
1. Повышение готовности педагогов и представителей театра в вопросах формирования ХКМ подростков	1. Ведомственная разобщенность, несогласованность действий социальных институтов в вопросах формирования ХКМ подростков
2. Апробирование новых форм взаимодействия школы и театра (КОП, конкурс, фестиваль, театральные лаборатории и др.), направленных на формирование ХКМ подростков	2. Формально-административный подход к организации взаимодействия школы и театра для художественно-эстетического воспитания, а, следовательно, и формирования ХКМ подростков
3. Возможность создания партнерских проектов, ориентированных на удовлетворение потребности подростков в творческой самореализации, приобщении к искусству, опыта его эмоционального проживания, в соответствии с их индивидуальными особенностями без принуждения со стороны взрослых	

Представленные в таблице факторы позволяют конкретизировать стратегии организации социального партнерства школы и театра, увеличивающие его потенциал в формировании ХКМ учащихся подросткового возраста. Для этого был проведен анализ парных комбинаций внешних и внутренних факторов, основанных на пересечении смысловых полей. В итоге, были получены следующие данные, часть из которых подтверждает выводы, сделанные нами ранее:

1. Пересечение *«сильные стороны»* – *«возможности»*. Поскольку театр как синтетический вид искусства объединяет представителей различных профессий (*сильная сторона*), то это позволяет обеспечить вариативность видов деятельности подростков и их активную позицию в процессе формирования ХКМ, учитывающую их индивидуальные особенности и потребности, например: интерес к литературному, музыкальному, изобразительному и другому виду искусства, включенного в театральное (*возможность*). Следовательно, мы можем сформулировать такую стратегию как *включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта*. Это условие должно быть предусмотрено в основной

части реализации КОП школы и театра.

2. Пересечение «угрозы» – «сильные стороны». Существующую ведомственную разобщенность, несогласованность действий социальных институтов в вопросах формирования ХКМ подростков (*угрозы*) можно устранить, если будет использован опыт школы и театра (*сильная сторона*) в планировании сфер своей (образовательной, художественной, культурно-просветительской, творческой) деятельности. Данное утверждение позволяет нам выделить следующую стратегию – *согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач*. Это будет важнейшим условием для организации партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся на этапе разработки совместного КОП.

3. Пересечение «возможности» – «слабые стороны». Повышение готовности педагогических и театральных работников к целенаправленной партнерской работе, направленной на формирование ХКМ подростков (*возможность*), приведет к устранению низкой методической проработки содержания партнерского КОП, отвечающего данной цели (*слабая сторона*). Таким образом, мы определили следующую стратегию организации социального партнерства школы и театра: *организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром*. Обеспечение этого условия становится задачей подготовительного этапа КОП школы и театра.

4. Пересечение «слабые стороны» – «угрозы». Желание театра взаимодействовать только с заинтересованным и подготовленным зрителем (*слабая сторона*) приводит к формально-административному подходу к организации взаимодействия школы и театра для формирования ХКМ подростков (*угрозы*), чаще всего в форме «культпохода». Это может привести к отстранению неподготовленных подростков от восприятия театрального искусства и как результат – к низкому уровню сформированности их ХКМ. Более того пассивную

позицию по отношению к театру могут занимать и педагоги школы, что также не будет способствовать приобщению подростков к театру. Стратегическим решением здесь может выступать реализация КОП школы и театра при условии включения в него *вариативных компонентов как в содержании программы взаимодействия школы и театра, так и в составе его участников, применяемых методов и технологий их совместной деятельности*, но при соблюдении инвариантных компонентов, таких, например, как *общая образовательная цель КОП*. Это обеспечит системность взаимодействия школы и театра в рамках реализации проекта (его содержательной части) и заинтересованность со стороны всех участников партнерства.

Таким образом, синтез результатов всех этапов позволил сформулировать необходимые организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков в рамках КОП (*гипотеза данного исследования*):

– *согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;*

– *обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;*

– *реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;*

– *включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;*

– *обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков).*

– *организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для*

*педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром.*

Каждое условие является механизмом практической реализации одного из принципов социального партнерства: *добровольности, равноправия и ответственности (институт двойного кураторства), совместной выработки целей (согласование целей и задач).* С позиции системного подхода анализ взаимосвязей между условиями, а также их соответствие критериям целостности, структурности и взаимозависимости позволяют заключить, что данные условия не являются набором разрозненных мер, а представляют собой целостную взаимосвязанную систему, обладающую синергетическим эффектом.

В таблице приложения 4 наглядно представлена логическая связь между зафиксированными организационно-педагогическими условиями социального партнерства школы и театра, проектной формой их реализации и структурными компонентами ХКМ учащихся. В ней отражено, как каждое условие обеспечивает содержательную, процессуальную или кадровую основу для проектной деятельности и каким образом оно адресно способствует развитию *когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ учащихся.*

Вторая глава диссертации посвящена экспериментальной проверке результативности этих организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ подростков.

### **Выводы по первой главе**

Проведенный в первой главе анализ теоретических основ проблемы формирования ХКМ учащихся позволил получить следующие результаты:

1. Выявлены *сущностные характеристики ХКМ учащегося, позволяющие понимать ее как часть общей картины мира, интегративное личностное образование, систему его знаний, представлений и суждений о реальном мире, месте человека в нем, смысле его жизни, представленного в художественно-*

*образной форме, и выступающее фундаментом его ценностных ориентаций.*

*Она формируется в процессе восприятия художественных ценностей, творческой самореализации и приобретения знаний об искусстве, является интегрированным результатом образования.*

2. Обобщена *структура ХКМ учащегося*, которая включает в себя следующие компоненты: *когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный.*

– *когнитивный компонент* включает синтез художественных/искусствоведческих знаний и представлений об искусстве;

– *эмоционально-ценностный компонент* проявляется в личностных смыслах, ценностных ориентациях, отношении к самовыражению в художественной деятельности, способности к эмоционально-образному, эмпатийному восприятию произведений искусства;

– *деятельностный компонент* характеризуется активностью в восприятии искусства и практической самореализации в художественно-творческой деятельности, с последующей корректировкой и оценкой ее результатов и своих возможностей.

Зафиксировано, что ХКМ у подростков в зависимости от возраста и личного опыта может находиться на разных уровнях сформированности, что проявляется в неодинаковой степени развития каждого из трех ее компонентов.

3. Построена *классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра* на двух основаниях:

– временном (разовое, систематическое, постоянное взаимодействие);

– содержательно-организационном (неформальное, согласованное/спланированное, интегрированное/встроенное взаимодействие).

Принцип двухосевой классификации позволяет описывать взаимодействие школы и театра без смешения временных и содержательных критериев.

4. Зафиксирован генезис взаимодействия школы и театра, включающий в себя несколько этапов (*дореволюционный, советский и постсоветский*). Определено, что классификация форм взаимодействия школы и театра,

происходит по критерию источника инициативы такого взаимодействия:

- формы, иницируемые школой (посещение спектаклей, экскурсии, создание «театральных классов»);
- формы, иницируемые театром (распространение абонементов и льготных билетов, организация конференций и семинаров по театральной педагогике);
- формы, иницируемые «третьей стороной» (государственные программы, проекты НКО, профориентационные события).

На всех этапах развития общества доминирующей формой взаимодействия школы и театра – остается «культпоход», характеризующийся эпизодичностью и отсутствием системности.

Проведенный анализ представленного опыта взаимодействия школы и театра на разных исторических этапах показал, что на всех этапах доминировала логика административного управления, инструктирования или функционального сотрудничества. Это позволило заключить, что исторически социальное партнерство школы и театра как добровольный стратегический союз с совместной выработкой педагогических целей не сложилось.

5. В логике проводимого исследования дана характеристика понятия *социального партнерства школы и театра как непосредственное и специально организованное добровольное, равноправное взаимодействие школы и театра, целью которого является достижение образовательных результатов.*

6. Определен педагогический потенциал социального партнерства понимается не как сумма возможностей институтов, а как возникающее при их интеграции системное, синергетическое свойство, способное к взаимной компенсации институциональных дефицитов.

Институциональные дефициты – это ограничения, присущие каждому из социальных институтов в отдельности: у школы – отсутствие художественного опыта, у театра – отсутствие педагогической компетенции в работе с подростками.

Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ подростков проявляется в трех взаимосвязанных аспектах:

1) возможности объединения профессиональных ресурсов (компетенций) педагогов и театральных специалистов: у педагогов – психолого-педагогические компетенции, у специалистов театра – художественно-творческие. Их объединение дает синергетический эффект для целенаправленного развития когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

2) организации художественной деятельности, предполагающей свободный выбор подростком того, что именно он будет делать в процессе создания общего творческого продукта (спектакля): писать сценарий, работать над цветовой или световой партитурой, создавать декорации, подбирать музыкальное сопровождение, работать над афишей или исполнять роль на сцене, что позволяет ему примерить различные культурные позиции и превратить создание спектакля в акт культуротворчества;

3) создании условий для доверительного межличностного общения учащихся с педагогами, специалистами театра и сверстниками, что соответствует ведущему виду деятельности в подростковом возрасте и позволяет воспринимать искусство не формально, а лично, обеспечивая тем самым развитие эмоционально-ценностного компонента ХКМ.

7. Выявлено, что современная практика организации взаимодействия школы и театра разобщена: школа и театр работают отдельно, взаимодействие выстраивается как серия разовых мероприятий, что не обеспечивает системного формирования ХКМ подростков. Преодоление этой разобщенности достигается за счет проектной организации социального партнерства. Одной из эффективных форм такой организации является культурно-образовательный проект. Под *культурно-образовательным проектом* в исследовании понимается комплекс мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом – образование человека.

Это убеждает в том, что педагогический потенциал социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся не реализуется в современном контексте в полной мере. Соответственно социальное партнерство школы и театра является качественно новым вызовом для педагогической теории

и практики.

8. Определены *организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра*, позволяющие сформулировать *гипотезу исследования*:

– согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;

– обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;

– реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;

– включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;

– обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков);

– организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке.

В соответствии с данной гипотезой, логика последующей опытно-экспериментальной работы далее была выстроена следующим образом: 1) *констатация*: диагностика исходного уровня сформированности ХКМ подростков и анализ существующей практики взаимодействия школы и театра через призму выделенных условий; 2) *проектирование и реализация*: в случае

отсутствия результативности практики – разработка и реализация КОП, в котором условия гипотезы будут целенаправленно реализованы; 3) *оценка результата*: выявление динамики компонентов и общего уровня ХКМ у участников проекта для определения особенностей ее формирования в специально созданных условиях.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И ТЕАТРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ**

Вторая глава диссертационного исследования посвящена уточнению и экспериментальной проверке организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся; описанию педагогического эксперимента, реализованного в четыре этапа: *констатирующий, поисковый, формирующий и контрольный*; фиксации и анализу результатов экспериментальной работы.

### **2.1. Диагностика состояния работы по формированию художественной картины мира подростков**

Опытно-экспериментальная работа по уточнению и апробации выявленных в параграфе 1.3. организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков проводилась в течение 11 лет (с 2014 по 2022 гг.).

Необходимость достижения поставленной цели исследования обусловила соответствующую организацию экспериментальной работы, которая состояла из *констатирующего, поискового, формирующего и контрольного* этапов эксперимента.

В исследовании приняли участие две экспериментальные группы (ЭГ<sup>1</sup> и ЭГ<sup>2</sup>)<sup>3</sup> и несколько контрольных групп (КГ) учащихся старшего подросткового возраста, а также группа педагогов и специалистов театра, осуществляющая наблюдение за ходом экспериментальной работы.

---

<sup>3</sup> Необходимость двух экспериментальных групп обоснована далее.

### 2.1.1. Цель, задачи и методика констатирующего этапа эксперимента

Цель *констатирующего этапа эксперимента* – выявление особенностей партнерских отношений школы и театра, сложившихся в реальных условиях, в работе по формированию ХКМ подростков.

Для этого необходимо было решить следующие задачи:

1. выявить уровень сформированности ХКМ подростков;
2. зафиксировать отношение родителей к социальному партнерству школы и театра и его возможностям в формировании ХКМ подростков;
3. определить *готовность педагогов* к профессиональной работе в двух направлениях: формированию ХКМ подростков и к партнерским отношениям школы и театра;
4. определить *готовность специалистов театра* к профессиональной работе в двух направлениях: формированию ХКМ подростков и к партнерским отношениям школы и театра;
5. зафиксировать и оценить существующий опыт организации социального партнерства школы и театра на примере города Санкт-Петербурга.

Для решения *первой задачи* был подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности каждого компонента ХКМ подростков и ее общий уровень.

Представлен – в таблице 4.

Таблица 4

Диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности ХКМ учащихся в ходе констатирующего эксперимента

Компонент ХКМ учащегося	Диагностическая методика
Когнитивный	Анкетирование, анализ продуктов деятельности учащихся
Эмоционально-ценностный	Анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности учащихся
Деятельностный	Анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности учащихся

*Системный подход* задал структуру диагностики как целостной системы,

состоящей из компонентов ХКМ и позволяющей определить как общий уровень ХКМ подростков, так и уровень каждого ее компонента. *Культурологический подход* был реализован через диагностику ценностных ориентаций, эмпатийного восприятия и личностного отношения подростков к искусству. *Деятельностный подход* проявлялся в фиксации активности подростка в художественной деятельности, самостоятельности и творческой инициативы. Обработка диагностических данных осуществлялась на основе интеграции качественных и количественных методов исследования. Как показал Ю.М. Лотман [119], развивая направление «искусствоведения», культурологический анализ органично сочетается с количественными методами верификации результатов. Для всего диагностического комплекса была использована балльная система оценивания. Мы опирались на критерии и показатели, выделенные нами на основе анализа теории и зафиксированные в приложении 5.

Представим каждый из методов этого комплекса.

*Анкета* состояла из 22 вопросов, разделенных на три блока, диагностирующих компоненты ХКМ подростков. Анкета включала в себя полузакрытые вопросы, предполагающие выбор из предложенных вариантов и возможность предложить свой вариант ответа, а также вопросы открытого характера, направленные на более глубокое размышление учащихся по теме опроса. Дополнительно в анкету входило 2 уточняющих вопроса, характеризующих респондента и не подлежащих балльному оцениванию. Баллы за ответы респондентов начислялись, исходя из следующих критериев: правильность ответа, полнота ответа и наличие обоснования подростком своей позиции. Вопросы анкеты и начисление баллов представлены в приложении 6.

Полученные ответы респондентов на вопросы анкеты оценивались в баллах, что позволяло соотнести их с уровнями сформированности ХКМ следующим образом: 0-13 баллов – низкий уровень; 14-28 – средний уровень; 29-40 – высокий уровень.

Метод *педагогического наблюдения* позволил нам диагностировать два компонента ХКМ подростков: *эмоционально-ценностный и деятельностный*.

*Ход диагностики:* подросткам предлагалось посмотреть отрывок спектакля, (мы наблюдали за их реакциями и эмоциями во время этого просмотра). Далее актеры спектакля вовлекали учащихся в интерактивную часть спектакля для прочтения отрывка сценария – продолжения увиденного эпизода. В этой части мы фиксировали их активность в отклике на предложение, а также проявление их эмоций в процессе чтения отрывка.

Критериями для оценки выступали:

*Эмоционально-ценностный компонент:*

- проявление эмоций в процессе художественной деятельности;
- эмоционально-образное, эмпатийное восприятие произведений искусства.

Баллы для оценки результатов выставлялись следующим образом: не проявляет эмоций – 0 баллов; проявляет эмоции на яркие внешние театральные эффекты – 1 балл; эмоционально откликается на сюжет произведения, сочувствует героям пьесы – 2 балла; реагирует не только на содержание пьесы, но и на ее воплощение театральными средствами выразительности – 3 балла.

*Деятельностный компонент:*

- активность в восприятии произведений искусства;
- активность самореализации в художественной деятельности;
- самостоятельность художественной деятельности;
- проявление элементов творчества и фантазии в деятельности.

Проявления этих критериев так оценивались в баллах: отказывается от участия в интерактивной части спектакля – 0 баллов; воспроизводит предложенный текст без проявления эмоций – 1 балл; читает текст эмоционально и с различными речевыми интонациями – 2 балла; читает текст, дополняя его элементами двигательной импровизации, разнообразными речевыми интонациями – 3 балла.

Таким образом, результаты *педагогического наблюдения* позволяют определить такие уровни сформированности *деятельностного* и *эмоционально-ценностного* компонентов: 0 баллов – низкий уровень; 1-4 балла – средний уровень, 5-6 баллов – высокий уровень.

Для оценки сформированности всех компонентов ХКМ был использован метод *анализа продуктов деятельности учащихся*.

*Ход диагностики:* после просмотра спектакля подросткам предлагалось составить небольшой письменный текст о своем впечатлении от спектакля. Полученные отзывы стали материалом для контент-анализа, в котором мы фиксировали наличие ключевых слов, характеризующих проявление того или иного компонента ХКМ подростков. Например, в качестве ключевых слов, раскрывающих *когнитивный компонент* ХКМ подростка, мы определили наличие в отзывах таких концептов как:

- понимание основной идеи произведения через использование слов «художественный образ», «замысел», «идея», «воплощение», «режиссер хотел рассказать», «спектакль о...» и пр.
- знания о видах и жанрах театрального искусства: «драма», «комедия» и пр.
- знания о средствах выразительности театрального искусства: «грим», «реквизит», «декорации», «мизансцена», «музыкальное оформление», «световое решение» и пр.
- названия художественных произведений, театральных профессий, имен режиссеров, исполнителей и пр.
- знание искусствоведческой терминологии для демонстрации имеющихся знаний: «пьеса», «драматургия», «режиссура», «монолог» и пр.

Мы фиксировали не только их наличие, но и частоту употребления: не употреблял вообще – 0 баллов; редко употреблял – 1 балл; часто употреблял – 2 балла.

*Эмоционально-ценностный компонент* ХКМ подростков фиксировался через присутствие в отзывах словосочетаний, раскрывающих:

- отношение к искусству: «интересный спектакль», «хороший театр», «люблю театр» и пр.
- эмоционально-образное, эмпатийное восприятие произведений искусства подростком: «понравилось», «переживал», «сочувствовал героям», «затронуло душу», «заставило задуматься», «поступил честно и по совести», «выбор

человека» и пр.

Расстановка баллов происходила таким образом: в тексте подростка не фиксируется его отношение к искусству, эмоции не выражены – 0 баллов; демонстрирует стереотипное отношение к театру и просмотренному спектаклю («нравится/не нравится»), сдержанное проявление эмоций – 1 балл; выражает личностное отношение к искусству, эмпатийные переживания по отношению к героям спектакля – 2 балла.

*Деятельностный компонент* анализировался на основании наличия активности в восприятии произведения искусства (спектакля): «смотрел с удовольствием», «хотелось попробовать», «хотелось что-то сделать самому», «я бы так не смог», «смотрел на одном дыхании» и пр.

Критерием диагностики *деятельностного компонента* служило: подросток не упоминает о своем поведении во время спектакля – 0 баллов; называет, но не дает характеристики своей деятельности во время просмотра спектакля («я посмотрел спектакль», «при просмотре спектакля» и пр.), соотносит себя с героем спектакля – 1 балл; подросток упоминает о своем поведении в процессе просмотра спектакля и соотносит себя с актером, исполняющим роль – 2 балла. Тексты учащихся оценивались в баллах следующим образом: 0-4 балла – низкий уровень; 5-11 баллов – средний уровень, 12-16 баллов – высокий уровень.

Весь комплекс диагностических процедур позволяет суммировать все полученные баллы и определить общий уровень сформированности ХКМ подростков и каждый из его компонентов. Характеристика уровней и их балльное распределение – в приложении 7. Мы полагаем, что разработанная нами комплексная диагностика позволит выявить не только общий уровень сформированности ХКМ подростков, но и уровень сформированности каждого ее компонента.

Для решения *второй задачи* констатирующего эксперимента, направленной на выявление отношения и интерес родителей к театру, его возможностям в образовании детей, была разработана *анкета* (вопросы анкеты – в приложении 8), которая включала в себя 2 блока вопросов открытого и закрытого типа. В ходе

диагностики мы хотели выявить:

- проявляет ли родитель интерес к искусству, посещает ли он учреждения культуры, в том числе и театры;
- считает ли он, что театр способствует развитию детей;
- использует ли родитель педагогический потенциал театра.

В I блок анкеты входили вопросы, выявляющие отношение родителей к искусству и к театру, в частности, как к ценности. Мы полагали, что, если у родителей сформировано положительное отношение к искусству, они будут активны в приобщении детей к нему.

В этот блок входили такие вопросы: *«Назовите свой самый любимый театр в Санкт-Петербурге?»*, *«Какой жанр театрального искусства Вы предпочитаете?»*. На выбор были предложены жанры: комедия, трагедия, опера и др.

II блок вопросов был направлен на понимание образовательного потенциала театра и выявление факта использования его родителями в воспитании собственного ребенка.

Были включены такие вопросы: *«Обсуждаете ли Вы с ребенком просмотренный спектакль?»*, *«Как Вы считаете, по чьей инициативе ребенок должен приобщаться к искусству театра?»*. В последнем вопросе предлагалось выбрать вариант ответа из перечня: по инициативе школы; по инициативе театра; по инициативе семьи; по собственной инициативе.

В решении **третьей задачи** констатирующего эксперимента – *выявлении готовности педагогов к деятельности по формированию ХКМ учащихся и организации социального партнерства с профессиональным театром* – мы исходили из понимания структуры готовности, предложенной А.Н. Леонтьевым (*мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты*) [110].

В таблице 5 подробно представлены компоненты готовности воспитывающих взрослых к двум видам профессиональной деятельности: формированию ХКМ подростков и к партнерским отношениям школы и театра.

**Компоненты готовности воспитывающих взрослых к формированию ХКМ учащихся и организации социального партнерства школы и театра**

Готовность к педагогической деятельности по формированию ХКМ учащихся	Готовность к организации социального партнерства школы с профессиональным театром
<b>Мотивационный компонент готовности</b>	
1. осознание значимости формирования ХКМ учащихся	1. понимание актуальности и наличие позитивного отношения к организации социального партнерства школы и театра для развития личности подростка
2. наличие потребности и желания формировать ХКМ подростков	2. наличие потребности и желания организовывать и участвовать в проектах социального партнерства школы и театра для развития личности подростка
3. осознание своих возможностей, слабых сторон в формировании ХКМ подростков. Понимание своих проблем в этом процессе и желание их решить	3. осознание своих возможностей и слабых сторон в организации социального партнерства школы и театра. Понимание своих проблем в этом процесс и желание их решить
<b>Когнитивный компонент готовности</b>	
1. наличие знаний о сущности, структуре ХКМ учащихся	1. понимание сущности и целей социального партнерства школы и театра
2. знания о методах и средствах формирования ХКМ учащихся	2. наличие знаний об основных принципах и условиях, формах организации социального партнерства школы и театра
3. знания о способах диагностики уровней сформированности ХКМ подростков	
<b>Деятельностный компонент готовности</b>	
1. наличие практических умений формировать и диагностировать уровень сформированности ХКМ подростков	1. наличие опыта организации социального партнерства школы с профессиональным театром
2. умение планировать образовательный процесс, направленный на формирование ХКМ подростков	2. наличие умений планировать, разрабатывать и реализовывать на практике совместные проекты школы с профессиональным театром
3. умение применять на практике определенные методы, технологии, средства для формирования ХКМ подростков	3. умение осуществлять рефлексию собственной деятельности в разработке и реализации на практике совместных проектов школы с профессиональным театром
4. умение осуществлять рефлексию собственной деятельности по формированию ХКМ подростков, при необходимости вносить в нее коррективу	

В качестве диагностирующего инструментария готовности педагогов, были

использованы следующие методы: *анкетирование, беседа, анализ документации педагогов* (рабочие программы по предметам, технологические карты уроков, планы работы классных руководителей) и *педагогическое наблюдение* на уроках, занятиях внеурочной деятельностью.

*Анкета* состояла из 35 вопросов открытого и закрытого типа, разделенных на два блока, и нескольких вопросов, направленных на уточнение персональных сведений о респондентах: возраст респондентов, стаж педагогической работы, образование, преподаваемый предмет и наличие классного руководства (№ вопросов 1, 2, 3, 4, 19).

С помощью вопросов I блока мы диагностировали готовность педагогов к *педагогической деятельности по формированию ХКМ* подростков. Для нас важно было выяснить, *что* педагоги вкладывают в понятие «художественная картина мира» и *какие* организационно-педагогические условия они создают для ее формирования у подростков (*когнитивный компонент готовности*). Для фиксации уровня сформированности *мотивационного компонента готовности* в этот блок вошли вопросы, ответы на которые позволяли определить: признают ли педагоги значимость формирования ХКМ у подростков и есть ли у них желание повысить свою компетентность при осознании своих слабых стороны в организации этого процесса.

Ответы на вопросы II блока анкеты фиксировали *готовность педагогов к организации социального партнерства с профессиональным театром*. Здесь мы диагностировали сформированность *когнитивного компонента готовности* через понимание сущности социального партнерства и его основных принципов. Чтобы зафиксировать сформированность *мотивационного компонента готовности*, в анкету были внесены такие вопросы: «*Зачем школе нужен театр?*», «*Актуально ли в современных условиях социальное партнерство школы с профессиональным театром?*». Они позволяли определить отношение педагогов к театру и взаимодействию с ним на условиях партнерства. *Деятельностный компонент готовности* диагностировался с помощью вопросов анкеты, направленных на выявление наличия у педагогов опыта взаимодействия с театром для решения

учебно-воспитательных задач.

В качестве критериев оценки каждого из компонентов готовности были взяты их характеристики, представленные в таблице 5. Они так оценивались в баллах: 2 балла – показатель ярко выражен; 1 балл – показатель выражен недостаточно ярко; 0 баллов – показатель не выражен. Вопросы анкеты и диапазон баллов по исследуемым компонентам готовности представлены в приложении 9.

Для уточнения мнения педагогов по некоторым вопросам о формировании ХКМ подростков и организации социального партнерства школы и театра была проведена *беседа*, вопросы которой аналогичны вопросам анкеты. Это позволило респондентам подробнее представить свои аргументы, которыми они руководствуются для обоснования своей позиции по исследуемым видам деятельности, а нам понять, насколько осознаны эти ответы на вопросы. Вопросы для проведения беседы с педагогами представлены в приложении 10. Обработка результатов осуществлялась аналогично анкетированию. Критериями для анализа являлись *обоснованность суждений* в ответах на вопросы. Баллы начислялись следующим образом: 2 – ответ обоснован несколькими существенными аргументами; 1 – частично аргументированное мнение; 0 – отсутствие аргументов. По итогам беседы педагоги могли получить от 0 до 32 баллов.

Чтобы проверить, насколько систематично и планомерно проводится работа по формированию ХКМ подростков и организуется ли социальное партнерство школы с театром, мы провели анализ *педагогической документации педагогов*, в которую входили рабочие программы по предметам, технологические карты уроков и планы работы классных руководителей.

Критериями для анализа выступали:

- 1) наличие цели и задач, направленных на формирование ХКМ учащихся;
- 2) наличие материалов, диагностирующих сформированность ХКМ учащихся;
- 3) наличие планов по взаимодействию с профессиональным театром;
- 4) периодичность и системность взаимодействия с профессиональным театром.

Указанные критерии оценивались в баллах: 2 балла – ярко выражен; 1 балл

– выражен частично; 0 баллов – не выражен. Эта диагностика позволяла респондентам получить от 0 до 8 баллов.

С целью фиксации наличия/отсутствия и качества деятельности педагогов по формированию ХКМ учащихся и организации социального партнерства с театром, был использован метод *педагогического наблюдения*. Сбор и анализ данных осуществлялся в процессе наблюдения: за работой педагогов во время проведения уроков, занятий во внеурочной деятельности, куда входили и занятия в объединении отделения дополнительного образования детей (ОДОД); за деятельностью педагогов в процессе взаимодействия школы с театром. Критерием для оценивания, являлась активность педагога в достижении задач формирования ХКМ учащихся и организации партнерства школы и театра; 2 балла – проявляет активность и самостоятельность; 1 балл – проявляет активность, но не самостоятелен; 0 баллов – отсутствие активности, стремление избежать деятельности по формированию ХКМ учащихся и организации социального партнерства с театром.

Оценка сформированности каждого компонента готовности и общего уровня готовности педагогов к *формированию ХКМ учащихся и организации социального партнерства школы с театром* осуществлялась по результатам проведения всех диагностических процедур по критериям, разработанным для каждого компонента готовности. Подсчет суммы набранных по всем критериям баллов позволяет определить *общий уровень готовности педагогов к формированию ХКМ подростков и общий уровень готовности педагогов к организации социального партнерства с профессиональным театром*. Диапазон баллов и характеристики уровней – в приложении 11.

Поскольку в социальном партнерстве задействованы два субъекта, важно было *выявить готовность и специалистов театра к этой работе*, что являлось *4 задачей* исследования. Для решения этой задачи надо было провести диагностику по двум направлениям: выявить готовность специалистов театра к формированию ХКМ подростков и к социальному партнерству со школой. Для этого использовались следующие методы: *интервью* и *наблюдение за деятельностью*

специалистов театра во время показа спектакля с интерактивными частями, в рамках которых предполагалось взаимодействие со зрителями (подростками).

Вопросы *интервью* по аналогии с вопросами анкеты и беседы с педагогами были разделены на два блока (I блок вопросов выявлял готовность специалистов театра к формированию ХКМ подростков; II блок – готовность к организации социального партнерства со школой). Вопросы для интервью представлены в приложении 12.

В начале интервью мы пояснили специалистам театра, что исследуемый нами феномен относится к художественно-эстетическому воспитанию<sup>4</sup>. Нам было важно узнать, что респонденты вкладывают в понятие ХКМ, как понимают ее структуру, что знают о способах ее формирования и диагностики у учащихся (*когнитивный компонент готовности*). *Мотивационный компонент готовности* выявлялся вопросами, направленными на осознание специалистами театра важности формирования ХКМ у учащихся и значимости проведения профессиональным театром воспитательной работы. Для определения *деятельностного компонента готовности* в интервью были внесены вопросы, констатирующие наличие деятельности по художественно-эстетическому воспитанию учащихся, как самого специалиста, так и театра, в котором он служит.

Ответы на вопросы следующего блока интервью фиксировали *готовность специалистов театра к организации социального партнерства со школами*.

Для диагностики сформированности *мотивационного компонента готовности* в интервью были внесены вопросы, позволяющие определить отношение специалистов к взаимодействию театра со школой на условиях партнерства и преимуществ, которые оно дает и театру, и школе. Диагностика сформированности *когнитивного компонента готовности* осуществлялась через понимание специалистами театра сущности социального партнерства и его основных принципов, а также наличия у них знаний об опыте взаимодействия

---

<sup>4</sup>Считаем такое пояснение правомерным, поскольку формирование ХКМ учащихся, является одной из задач художественно-эстетического воспитания

театра со школой с указанием должностного лица, которое отвечает за эту работу. *Деятельностный компонент готовности* диагностировался с помощью вопросов о наличии опыта взаимодействия со школой.

В качестве критериев оценки каждого из компонентов готовности были взяты их характеристики, представленные в таблице 7. Они так оценивались в баллах: 2 балла – показатель ярко выражен; 1 балл – показатель выражен частично; 0 баллов – показатель не выражен. Эта диагностика позволяла респондентам получить от 0 до 38 баллов. Номера вопросов интервью и диапазон баллов по исследуемым компонентам готовности представлены в приложении 12.

Проявление уровня сформированности *деятельностного компонента готовности* мы увидели в процессе *наблюдения* за взаимодействием специалистов театра с педагогами и подростками в интерактивных частях спектакля. Критерием для оценивания являлась успешность и активность специалиста во взаимодействии: 2 балла – успешен и активен в привлечении подростков в совместную театрализацию; 1 балл – иногда активен и не всегда успешен; 0 баллов – не успешен и не активен во взаимодействии с подростками.

Оценка сформированности каждого компонента готовности и общего уровня готовности к формированию ХКМ учащихся и организации социального партнерства театра со школами осуществлялась по результатам проведения всех диагностических процедур по критериям, разработанным для каждого компонента готовности. Подсчет суммы набранных по всем критериям баллов позволяет определить общий уровень готовности специалистов театра к *формированию ХКМ подростков и к организации социального партнерства со школой*. Характеристика уровней и бальное распределение – в приложении 13.

Чтобы зафиксировать условия, созданные в школе и театре для формирования ХКМ учащихся, созданные именно в рамках социального партнерства школы и театра на примере города Санкт-Петербурга (*задача 5*), был проведен анализ:

1. информации, представленной на *официальных сайтах театров* Санкт-Петербурга;

2. материалов *Публичных докладов Комитета по образованию Санкт-Петербурга* и *годовых отчетов Комитета по культуре Санкт-Петербурга* (по двум подпрограммам «Искусство» и «Образование»).

Критериями анализа являлось наличие упоминаний о взаимодействии театров со школами; формах этого взаимодействия; охват (количество вовлеченных учреждений); системность и продолжительность отношений. Принимая во внимание возможные изменения ситуации во взаимодействии школы и театра, анализ указанной документации проводился ежегодно с 2013 по 2025 гг.

Таким образом, в приложении 14 представлен весь диагностический инструментарий, позволяющий выявить особенности работы школы и театра по формированию ХКМ подростков – в общей схеме констатирующего этапа эксперимента.

### **2.1.2. Характеристика ситуации по формированию художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра**

Часть разработанного диагностического инструментария была реализована в рамках проведения международной режиссерской лаборатории «ТПАМ-2014», которая была организована Большим драматическим театром им. Г.А. Товстоногова на базе четырех общеобразовательных школ Невского района Санкт-Петербурга: № 13, 14, 23, 26. Выбор образовательных учреждений был обусловлен близким расположением школ друг к другу, ввиду того что по задумке организаторов режиссерская лаборатория проходила в формате «театрального квеста», где группам подростков из разных образовательных учреждений предлагалось посмотреть 4 главы из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», перемещаясь из одной школы в другую. Местом действия спектакля в школах стали: гардероб, спортивный зал, актовый зал и столовая. При просмотре спектакля подросткам предлагалось быть не только зрителями, но и принять участие в его интерактивных частях: участвовать в

массовых сценах, читать определенные отрывки из романа, вступать в открытый диалог с актерами и пр. Авторы инновационного спектакля считали, что театральное событие, реализованное в школьном пространстве, должно было вовлечь подростков в сотворчество с профессиональным театром, познакомить учащихся и педагогов с новыми формами театрального искусства, увидеть классическое произведение в различных режиссерских интерпретациях и, в конечном итоге, заинтересоваться театром и его возможностями для собственного развития [235]. Мы полагали, что такой формат позволит выявить гораздо больше информации о сформированности ХКМ подростков, чем просто просмотр спектакля в качестве зрителя. В ходе работы лаборатории мы провели диагностику учащихся 8-х классов.

Познакомившись с результатами диагностики, администрация ГБОУ школы № 14 выразила готовность к проведению экспериментальной работы на базе их учреждения. Так определилась экспериментальная группа подростков (ЭГ) общим количеством 30 человек. В материале, представленном ниже, результаты подростков этой группы выделены отдельной строкой. Учащиеся других школ общим количеством 82 человека стали контрольной группой (КГ).

Для решения первой задачи (выявление уровня сформированности ХКМ подростков) использовались: *анкетирование, педагогическое наблюдение и анализ продуктов деятельности подростков.*

По итогам подсчета количества набранных во всех проведенных диагностирующих процедур баллов мы зафиксировали общий уровень сформированности ХКМ подростков. Полученные результаты – в таблице 6.

Таблица 6

Уровень сформированности ХКМ учащихся

Группы	Кол-во учащихся	Уровни ХКМ					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	82	64	78	14	17	4	5
ЭГ	30	22	73,3	7	23,4	1	3,3
Итого	112	86	76	21	20	5	4

Полученные данные убеждают, что большинство подростков (76%) находятся на низком уровне сформированности ХКМ. У этих подростков нет знаний искусствоведческого характера, и они не пользуются художественными терминами. Эти ребята или не отвечали на вопросы анкеты, или использовали в ответах бытовую лексику; не смогли назвать ни одного театра, ни одной театральной профессии. На вопрос о средствах выразительности, одним из учащихся был дан такой ответ: «спектакль – это когда артисты на сцене». На вопрос о любимом театре среди учащихся этой группы самыми популярными были такие ответы: «никакие», «не знаю», «сложно сказать», «нет любимых», «пока не определился». Многие ответили, что «был(а) в театре последний раз в начальной школе» или: «никогда не был(а) в театре». О своих ожиданиях от посещения театра эти учащиеся в основном отвечали: «не знаю» или ставили прочерк. В блоке вопросов, диагностирующих *деятельностный компонент ХКМ*, в основном были даны отрицательные ответы как о наличии опыта художественной деятельности в их жизни, так и желании ею заниматься.

Педагогическое наблюдение за деятельностью подростков в ходе просмотра спектакля показало, что ребята, находящиеся на этом уровне, были пассивны и неохотно вовлекались в действие интерактивных частей спектакля («Княжна Мери, «Фаталист»): отказывались читать предложенный актерами текст; при обращении актеров к ним стеснялись, прятались друг за друга или демонстративно доставали телефон и просматривали его.

До среднего уровня сформированности ХКМ смогли подняться 20% учащихся. Эти ребята показали некоторые знания искусствоведческого характера, что проявлялось в эпизодическом использовании специальной театральной терминологии. Так, например, подростки этой группы смогли в анкете указать названия одного или двух профессиональных театров, которыми, как правило, выступали БДТ им. Г.А. Товстоногова и театр «Мастерская». Можно предположить, что первый театр был указан в связи с недавним коллективным просмотром учащимися спектакля, поставленного этим театром, а второй – ввиду близкого расположения к школам этого района. На другой вопрос анкеты о

любимом театре в Санкт-Петербурге респондентами также был указан театр «Мастерская», но в своем обосновании этого предпочтения были приведены несущественные аргументы, такие как: *«близко к школе и дому», «был в нем один раз с учителем и одноклассниками, и мне понравилось»* и пр. При перечислении жанров театрального искусства среди этих учащихся самым популярным ответом был жанр «комедии», а среди театральных профессий были отмечены «актер» и «режиссер». Это доказывает, что ребята не в полной мере ориентируются в мире театрального искусства, у них нет понимания его художественной ценности и труда, вложенного большим количеством людей разных театральных профессий. При диагностике *деятельностного компонента ХКМ* мы смогли выявить, что посещение театра этими подростками происходит в основном с педагогами и одноклассниками в рамках «культпохода».

Наблюдение за деятельностью учащихся во время просмотра спектакля показало, что в целом они были вовлечены в действие и адекватно реагировали на происходящее. Один подросток среднего уровня сформированности ХКМ принял участие в интерактивной части спектакля, но при этом он не проявил большой активности: читал невыразительно, ровно, безэмоционально, что расходилось с действиями актеров на сценической площадке. В момент, когда в гардероб привели живую лошадь, подросток совсем перестал читать, это практически остановило действие спектакля и его заменили другим юношей.

Анализ отзывов подростков на спектакль показал наличие шаблонных, списанных из Интернета фраз (плагиата), без проявлений своих эмоциональных высказываний и оценок, без понимания идейно-смысловой сути художественного произведения, в основном они содержали описание сюжета спектакля. Но при этом практически в каждом отзыве подростков содержались такие словосочетания, как: *«вообще-то мне понравилось», «было очень интересно», «было круто», «герой иногда напоминал мне меня», «я так же думаю, как герой спектакля»* и пр. Это говорит о том, что прошедший спектакль в его инновационной форме был для них интересным событием.

По итогам диагностики мы определили только 5 учащихся (4%), которые

показали высокий уровень сформированности ХКМ. Эти подростки смогли продемонстрировать глубокие знания искусствоведческого характера. Они назвали более 8 профессий, задействованных в подготовке спектакля, например: *драматург, композитор, режиссер, актер, гример, костюмер, светорежиссер, звукорежиссер, реквизитор и др.* Учащиеся отметили, что посещают театр чаще трех раз в год для того чтобы *«получить знания», «опыт эмоционального переживания», «для духовного развития»* и пр. Эти подростки указали свои предпочтения в искусстве: 3 из 5-ти подростков отметили, что занимаются в школьной театральной студии и часто сочиняют там что-то новое. Они все выразили готовность участвовать в театральной деятельности. На вопрос анкеты *«Чему может научить спектакль?»* подростки дали такие ответы:

Серафим И.: *«Театр учит зрителя понимать жизнь. Через образы, созданные актерами, мы понимаем, насколько многогранен человек».*

Виктория З.: *«Хороший спектакль учит понимать других людей, не бояться трудностей, идти к заветной цели, поступать честно».*

Александра К.: *«Хороший спектакль - это как хороший жизненный урок, только отстраненный, образный. Вроде как тебя напрямую не касается, но этот урок можешь запомнить навсегда».*

Педагогическое наблюдение за деятельностью этой группы подростков в ходе просмотра спектакля показало, что эмоциональная вовлеченность в происходящее была на высоком уровне, это проявлялось в их реакциях: искренний смех, удивление, слезы, аплодисменты, одобрительные выкрики или полная тишина в напряженных сценах спектакля.

Анализ отзыва Виктории З. (подростка с высоким уровнем сформированности ХКМ) на просмотренный спектакль показал, что она смогла проанализировать театральную постановку с подробным обоснованием своей позиции. В ее отзыве ярко проявились все компоненты ХКМ: *«Все главы постановки являлись авторским видением произведения. Каждый режиссер по своему показал произведение Лермонтова. Идея режиссера «Тамани» состояла в*

*том, что он объединил всех женщин романа (когнитивный компонент ХКМ)<sup>5</sup>, тем самым мы смотрели глазами этих женщин на главного героя и его поступки. Этот замысел нашел воплощение в отрывке, который смело можно отнести к жанру мелодрамы (когнитивный компонент ХКМ)<sup>6</sup>. Было очень интересно и волнительно наблюдать за героинями. Через них мы понимали, как противоречива личность главного героя, сопереживали им (эмоционально-ценностный компонент ХКМ). В процессе просмотра я поймала себя на мысли, что мне очень хотелось стать частью этого действия. Возможно, даже сыграть нежную Княжну Мэри (деятельностный компонент ХКМ)<sup>7</sup>».*

Виктория З. при описании части «Бэлла» указала, что сцены именно этой части вызвали у нее наиболее сильные эмоции. При этом девушка не только пересказала сюжет спектакля, но и провела ассоциацию поступков и внешнего вида мужчин в камуфляжах с трагедией в Беслане (захватом заложников в спортивном зале школы), что, по ее словам, *«еще раз заставило задуматься над обесцениванием человеческой жизни в современном мире»*.

Приведем выдержку из ее отзыва, характеризующего высокую сформированность эмоционально-ценностного компонента ХКМ: *«До глубины души печальный, пронзительный образ горной красавицы... Выходим тихо, с желанием и плакать, и аплодировать одновременно. Порыв благодарности пришлось сдерживать, чтобы не разрушить атмосферу утраты. В спортивном зале завтра уроки как обычно по расписанию, а сегодня – ожившие страницы великого романа. Иллюзия? Театр!»*.

Стоит особо подчеркнуть, что в ходе исследования нам не удалось обнаружить существенной разницы в результатах КГ и ЭГ. С помощью t - критерия Стьюдента был сделан вывод об однородности контрольной и экспериментальной групп, что позволило считать КГ и ЭГ выборками из одной генеральной совокупности<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Примечание диссертанта

<sup>6</sup> Примечание диссертанта

<sup>7</sup> Примечание диссертанта

<sup>8</sup> Для подсчета данных были использованы формулы и таблицы из Рабочая книга социолога. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Академический научно-издательский, производственно-

Дальнейший анализ позволил увидеть, как сформированы компоненты ХКМ у подростков экспериментальной и контрольной групп. Полученные данные представлены в таблице 7.

Таблица 7

## Уровень сформированности компонентов ХКМ

Группы	Кол-во, чел.	Уровни сформированности ХКМ, %								
		Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностный		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
ЭГ	30	90	6,7	3,3	63,3	33,4	3,3	70	26,7	3,3
КГ	82	86	9	5	72	23	5	74	21	5
Итого	112	88	7,85	4,15	67,65	28,2	4,15	72	23,85	4,15

Примечание 1 к таблице: ЭГ - экспериментальная группа, КГ- контрольная группа;

Примечание 2 к таблице: Н-низкий уровень, Ср-средний уровень, В-высокий уровень.

Представленные в таблице данные наглядно показывают, что у подавляющего большинства подростков на высоком уровне не сформирован ни один компонент ХКМ. Лучше других у подростков развит *эмоционально-ценностный* компонент. Однако и в этом компоненте всего 28,2% подростков смогли подняться на средний уровень. Основная часть были эмоционально пассивны и проявляли неустойчивый интерес к самовыражению в творческой деятельности. Так, например, Руслан Р. робко и смущенно вступил в диалог с актерами о смысле жизни в следующей части спектакля – «Фаталист», но при этом категорически отверг приглашение принять участие в интерактивной части отрывка «Княжна Мери» (чтение пьесы). Аналогично вели себя подростки, у которых *деятельностный компонент* ХКМ находится на низком уровне (72% учащихся). Во время просмотра спектакля они не проявляли заинтересованности к действию спектакля: постоянно отвлекались на посторонние дела, смотрели в телефон или начинали разговаривать с одноклассниками. Как видно из представленных в таблице данных, хуже всего у подростков сформирован *когнитивный компонент* (низкого уровня сформированности *когнитивного компонента* достигли 88% учащихся). Это убедило нас в том, что формирование искусствоведческих знаний – задача образовательная, и потому должна быть

решена.

Анализируя в ходе исследования материалы, мы обратили внимание на существенный для нашего исследования факт: участники эксперимента различались не только по уровням сформированности ХКМ и ее компонентов, но и по предпочтениям в разных видах художественной деятельности. Мы заметили, что в нашей выборке те подростки (7 человек), которые при анкетировании отметили, что занимаются в системе дополнительного образования, а именно: посещают художественную или музыкальную школы, школьную театральную студию, при написании отзыва на спектакль, чаще всего обращали внимание именно на тот вид художественной деятельности, которым занимаются. Например, Алиса З. указала, что посещает музыкальную школу, и в ее тексте содержались характеристики музыкального сопровождения спектакля: *«Музыка была грамотным дополнением действия спектакля, она отражала все эмоции героев. Тонкие динамические нюансы (пьяно или фортe) настраивали зрителей и создавали необходимую атмосферу для просмотра»*. Другой подросток, занимающийся на художественном отделении Детской школы искусств, больший акцент сделал на световом оформлении спектакля, кое-где даже подвергнув критике театральные специалистов: *«Световое решение части «Тамань», на мой взгляд, было неоправданным. Красный свет, который постоянно был на импровизированной сцене, сильно раздражал, уставали глаза, а фигуры героев растворялись, их действия были не видны. Это мешало мне понять суть этого отрывка. Короче, мне было не интересно»*. Эти факты позволили нам зафиксировать тесную взаимосвязь между занятиями подростков каким-либо видом художественной деятельности и тем, что они замечают в спектакле, который видят в театре. Полагаем, это необходимо будет учитывать при организации процесса формирования ХКМ, а именно – предлагать подросткам участвовать в разных видах художественной деятельности, учитывая их предпочтения. Театр как синтетическое искусство позволяет соблюсти это условие.

Полученные результаты разных диагностик позволили создать

индивидуальные профили подростков и составить монографические характеристики учащихся по уровням сформированности ХКМ. Они представлены в приложении 15.

Обобщая результаты анализа данных ЭГ и КГ, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод, что, поскольку они существенно не различаются, можно полагать, что столь низкие результаты явились следствием той работы, которую проводят с подростками воспитывающие взрослые: в семье, школе и театре. Чтобы убедиться в этом, было проведено исследование готовности взрослых к работе по развитию ХКМ у подростков средствами театра.

Проведенное *анкетирование* родителей на родительском собрании в школе (59 человек) показало, что значительная часть респондентов (40 человек) понимают ценность искусства в жизни человека. Родители отметили, что эпизодически (1-2 раза в год) посещают учреждения культуры – кинотеатр (23 человека, 39%), посещение театра было названо небольшим количеством респондентов (всего 15 человек, что составило 25,4% респондентов). Среди любимых театров были названы: театр Комедии имени Н.П. Акимова (30 упоминаний), театр Буфф (21 упоминаний), БДТ им. Г.А. Товстоногова (7 упоминаний). Ведущие места в этом рейтинге занимают театры, в репертуаре которых преобладают развлекательные постановки, что помогает хорошо провести время. Это же подтверждают ответы на следующий вопрос о причинах посещения театров: *«ходили по рекомендации или приглашению друзей»*, *«хотели отвлечься от забот»*. В предложенных респондентами ответах часто упоминается *«возможность отметить в театре какое-либо знаменательное событие»*. Так ответили больше половины опрошенных (38 человек, 64,4%). Предпочитаемыми театральными жанрами были названы: комедия (44 упоминания), мюзикл (31 упоминание), драма (7 упоминаний). Эти жанры соотносятся с теми театрами, которые были выбраны для посещения участниками опроса. Таким образом, ответы на I блок анкеты убедили в том, что родители учащихся в целом положительно относятся к театральному искусству.

Насколько они готовы использовать театр как средство воспитания своих

детей, представили ответы на вопросы II блока анкеты. Ответы респондентов показали, что родители редко посещают театры вместе со своими детьми (42 человека, 71,2%). Остальные опрашиваемые указали, что не посещают с детьми театр (17 человек, 28,8%). Возможно, поэтому в ответе на вопрос об ответственности за приобщение детей к театральному искусству подавляющее большинство респондентов (53 человека, 90%) возлагают ее на школу. Остальные (6 человек, 10%) оставили этот вопрос без ответа. «*В какой форме театр должен присутствовать в школе?*» – спросили мы родителей. Чаще всего была выбрана такая форма, как «культпоход» (55 человек, 93%). Мы полагаем, что этот ответ респондентов базировался на том опыте из своей школьной жизни, который у них имелся. Нам было также интересно узнать – какие причины могут стать препятствием для совместного посещения родителями с ребенком театральной постановки. В качестве причин были названы: недостаток времени и средств. Стоит согласиться, что билеты на хороший спектакль достаточно дорогие. Впоследствии, мы уточняли у других родителей, пользуются ли их дети «Пушкинской картой» для оплаты билета в театр (государственная программа введена с 2021 года для подростков старше 14 лет). Почти все родители затруднились ответить этот на вопрос.

Анкетирование родителей убедило в том, что задача включения театра в жизнь школьников сегодня продолжает принадлежать именно образовательному учреждению. Полученные результаты совпали с данными социологического исследования, проведенного еще в 2018 году, где 85,7% респондентов (педагогов, приобщающих учащихся к театральному искусству) высказали мысль о том, что именно школа должна наладить партнерские отношения с театром, ввиду того, что школьники «*чаще всего попадают в театр с классом*», и только 11,4% опрашиваемых отметили, что учащиеся «*падают в него с родителями*» [160]. Острота проблемы не снялась и в настоящее время, так как решение этой задачи современные родители продолжают делегировать школе. Насколько школа, а конкретно – педагоги, готовы к работе по формированию ХКМ подростков, а также к организации социального партнерства с профессиональным театром?

Выявление этой готовности стало *3 задачей* констатирующего эксперимента.

Исследование указанных направлений деятельности было проведено на базе педагогического коллектива ГБОУ школы № 14 Невского района Санкт-Петербурга. Общая выборка респондентов составила 28 человек. Это были педагоги средней и старшей школы, педагоги дополнительного образования. Из них 27 человек с высшим педагогически образованием, 1 педагог со средним педагогическим образованием. Больше половины респондентов (18 человек, 64,2%) имеют стаж работы в школе более 10 лет, из них 8 человек являлись классными руководителями 8-11 классов.

Результаты диагностики *готовности педагогов к формированию ХКМ подростков* представлены в верхней строке таблицы 8.

Таблица 8

## Уровни готовности педагогов

Готовность	Кол-во, чел.	Уровни готовности					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
к формированию ХКМ подростков	28	18	64,3	10	35,7	0	0
к организации социального партнерства школы и театра		19	67,8	9	32,2	0	0

Полученные результаты показали, что для большинства педагогов, принявших участие в диагностике, характерен низкий уровень готовности к формированию ХКМ учащихся (18 человек, 64,3%). Эти педагоги не считают значимым решение задачи формировать ХКМ учащихся. Так, на вопрос анкеты *«Как Вы считаете, важно ли формировать ХКМ учащихся?»* они совсем не дали ответа или дали уклончивый ответ *«наверно, важно»*. В беседе они пояснили, что не имеют потребности формировать ХКМ у детей на своих уроках, полагая, что эту задачу необходимо решать во внеурочной деятельности или в дополнительном образовании. На вопрос *«Испытываете ли Вы трудности в формировании ХКМ учащихся?»* педагоги не назвали ни одной трудности. На вопрос анкеты *«Что Вы понимаете под «ХКМ учащихся»* чаще всего педагоги давали такие ответы: *«затрудняюсь ответить»*, *«не смогу точно сформулировать»*, *«интуитивно понимаю, о чем речь, но не могу точно*

*ответить»* и пр. Такие ответы ярко иллюстрируют отсутствие конкретных знаний о сущности ХКМ. Отвечая на вопрос о методах формирования ХКМ и способах ее диагностики, эти педагоги либо проигнорировали вопрос (12 человек, 67%), либо дали такие ответы: *«это надо спросить у учителя ИЗО»* (4 человека, 22%), *«наверное, эту диагностику проводит психолог»* (2 человека, 11%). Мы полагали, что такой низкий уровень знаний о формировании ХКМ подростков не позволит педагогам организовать эту деятельность, что подтвердилось в ходе анализа документации педагогов и педагогического наблюдения за их деятельностью во время уроков. Так, на уроке по теме «Различные виды дизайна» учитель изобразительного искусства просто показывал слайды с примерами разного оформления предметов быта, обращая внимание на их утилитарную функцию без подробного разбора художественных особенностей предметов и художественных стилей, в которых они созданы.

Среднего уровня готовности к формированию ХКМ подростков достигли только 10 педагогов школы, что составляет 35,7%. Эти педагоги показали неустойчивую потребность и желание формировать ХКМ подростков. Например, анализ рабочей программы по литературе за первое полугодие 10 класса позволил выявить такую поставленную задачу, которая требовала от детей «осознание художественной картины жизни, созданной автором в литературном произведении, в единстве эмоционального, личностного восприятия и интеллектуального понимания». Как видим, данная формулировка полностью повторяет один из предметных результатов, сформулированных во ФГОС СОО [150]. Но в календарно-тематическом планировании и технологических картах уроков эта цель не нашла конкретизации в задачах, что говорит о формальном подходе к планированию этой работы. Знания о ХКМ и способах ее развития у педагогов, находящихся на среднем уровне готовности, сформированы частично. Отметим, что среди этих педагогов были 2 учителя, предметы которых имеют наибольший образовательный потенциал в формировании ХКМ (предметы музыки и литературы). В ответе на вопрос анкеты о содержании понятия ХКМ были названы отдельные характеристики этого феномена, такие как: *«это что-то*

связанное с художественной деятельностью», «относится к художественно-изобразительной деятельности», «это сфера искусства», «это качество присуще художникам, писателям, всем людям творческих профессий». В беседе эти педагоги предположили, что методами диагностики сформированности ХКМ у учащихся может выступать анализ рисунков или сочинений. Педагоги признались, что именно это они чаще всего используют в своей работе. Однако на уроках мы не увидели использования данных приемов в анализе рисунков, а сочинение разбиралось только с точки зрения грамотного построения композиции текста. Стоит отметить: несмотря на то, что многим педагогам не удалось в полной мере раскрыть понятие ХКМ, и они решают задачи по ее формированию стихийно и неосознанно, педагоги все же подчеркнули важность ее формирования у подростков и выразили желание повысить свою компетентность в этой области. Это указывает на заинтересованность этих педагогов данным вопросом и служит для нас основанием их включения в разработанный нами план по повышению квалификации.

Нам не удалось зафиксировать высокого уровня готовности педагогов к формированию ХКМ учащихся.

Дальнейший анализ позволил выявить уровни развития основных *компонентов* готовности педагогов к формированию ХКМ. Полученные результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Уровни сформированности компонентов готовности педагогов  
к формированию ХКМ подростков

Кол-во, чел.	Уровень готовности	Компоненты готовности					
		когнитивный		мотивационный		деятельностный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
28	низкий	25	89,3	4	14,3	24	85,7
	средний	3	10,7	24	85,7	4	14,3
	высокий	0	0	0	0	0	0

Анализ представленных в таблице данных наглядно показывает, что компоненты готовности педагогов сформированы неравномерно. Самые низкие

показатели диагностируются в *когнитивном компоненте* готовности (25 человек, 89,3%). Эти педагоги не понимают или имеют слабое представление о сущности ХКМ, ее компонентах и способах формирования у подростков. Из этого следует, что программу повышения квалификации педагогов необходимо выстраивать с опорой на развитие именно этого компонента.

Вполне закономерно, что отсутствие знаний о ХКМ приводит к низкому уровню деятельности по ее формированию у учащихся. Наше предположение подтвердилось: в *деятельностном компоненте* готовности были зафиксированы низкие результаты (24 респондента, 85,7%). Особые затруднения вызывает подбор методов и приемов по формированию у учащихся основных компонентов ХКМ. Для этого в программе повышения квалификации необходимо будет предусмотреть занятия с практико-ориентированными заданиями.

Вместе с тем, подавляющее большинство педагогов (24 человека, 85,7%) признают важность формирования ХКМ подростков, что соответствует среднему уровню *мотивационного компонента* готовности. Полагаем, что это станет основанием для активного освоения ими предлагаемой программы повышения квалификации.

Следующим шагом исследования было выявление *готовности педагогов к организации социального партнерства школы с профессиональным театром*. Данные диагностики зафиксированы в нижней строке таблицы 8.

Выявлено, что больше половины педагогов (19 человек, 67,8%) имеют *низкий уровень готовности* к организации социального партнерства школы и театра. В анкетировании эти педагоги проигнорировали вопросы, относящиеся к социальному партнерству и его организации между школой и театром. В беседе они так пояснили свою позицию по этому вопросу: *«сомневаюсь, что театру нужно выстраивать партнерские отношения со школой, так как основная его задача – показывать спектакли за деньги», «школа нужна театру, чтобы заполнить зал»*. При этом они согласились, что театр нужен школе *«чтобы культурно развивать детей»*.

Интересно, что в основном респонденты, находящиеся на низком уровне

готовности, вообще не имеют опыта посещения театров вместе с учащимися. Как пояснили педагоги, это связано с тем, что они не являются классными руководителями и не считают нужным организовывать эту работу в классах, в которых просто преподают свой предмет. Педагоги дали такие комментарии: *«конечно, для некоторой категории учащихся выезд с классом в театр может быть единственной возможностью прикоснуться к театральному искусству. Но, несомненно, именно родители имеют приоритетное право на воспитание своих детей, и, следовательно, посещать театр с ребенком – их задача»*; *«школе нельзя снимать ответственность за воспитание детей с родителей и брать ее целиком на себя»*. Это мнение входит в явное противоречие с мнением родителей, анкетирование которых зафиксировало, что они редко посещают театр с детьми или не посещают его вообще, предоставляя именно школе заботу о решении этой проблемы. При такой позиции педагогов и родителей, которые перекладывают ответственность на плечи второй стороны, складывается сложная ситуация, при которой ребенок может вовсе не дойти до театра.

Диагностика показала, что 9 педагогов (32,2%) готовы к взаимодействию с театром на *среднем уровне*. Эти педагоги считают важным взаимодействовать с театром, особенно, если в театре есть спектакли по литературным произведениям, предусмотренным для изучения в школе, поэтому они знают театры, в репертуаре которых есть такие спектакли. Но при этом в ответах на вопросы II блока *анкеты* педагоги указали, что посещают театр с классом не очень часто (1-2 раза в год), и, как правило, это посещение проходит в форме «культпохода». Согласно их мнению, посещение театра с классом сильно затруднено из-за того, что обучение в школе подразумевает изучение большого количества обязательных учебных дисциплин и курсов внеурочной деятельности, что практически не оставляет свободного времени ни учащимся, ни педагогам для выездных мероприятий. Проводимые школой «экскурсионные дни» на практике бывают крайне редко, что не позволяет классному руководителю включать в свои планы посещение театра на регулярной основе.

Описывая свой опыт организации посещений театра вместе с классом,

педагоги признались, что чаще всего они следят за поведением ребят, а в остальном занимают пассивную позицию. Исключение составляют учителя русского языка и литературы, которые иногда берут на себя выбор спектакля или театра, который предлагают посетить. Как правило, организационную часть (покупку билетов, трансфер и пр.) педагоги делегируют активу родителей (родительскому комитету), которых приглашают участвовать и в сопровождении детей в театр. Педагоги этого уровня готовности указали, что проводят занятия с подростками после посещения спектакля. При этом учителя русского языка и литературы, как правило, дают задание учащимся написать отзыв на спектакль или рецензию на него, а учитель изобразительного искусства предлагает учащимся нарисовать рисунок-впечатление по просмотренному спектаклю. Дальнейшего обсуждения спектакля не предполагалось.

Из этих респондентов особо выделим 3-х педагогов. Они в анкете указали, что их педагогический стаж более 25 лет и ранее они имели опыт регулярного (более 3-х раз в год) посещения театра с классом в рамках годовых театральных абонементов, где учащимся предлагалось не только смотреть спектакли, но иногда эти выезды включали в себя встречи с актерами и режиссером после просмотренного спектакля. Педагоги в беседе пояснили, что эта работа была организована по их личной инициативе, поскольку они сами любят театр и являются его завсегдатаями. Также педагоги описали свой опыт приглашения коммерческих театров непосредственно в школу со спектаклями дидактической направленности. Так, например, согласно их рассказу, в школу приглашались театры, которые *«проигрывали сцены, транслирующие правила дорожного движения»* или *«правила этикета для младших школьников»*.

Предложение диссертанта об организации социального партнерства школы с театром, вызвало у этих педагогов единогласное одобрение, поскольку они видят в этом возможности для развития, как самих учащихся, так и собственных профессиональных навыков. Мы полагаем, что педагоги не смогли подняться на высокий уровень готовности, так как им не хватало теоретических и практических (организационных) навыков в выстраивании взаимодействия школы с театром.

В таблице 10 – результаты диагностики сформированности отдельных компонентов готовности педагогов к организации социального партнерства школы и театра.

Таблица 10

Уровни сформированности компонентов готовности педагогов к организации социального партнерства школы и театра

Кол-во, чел.	Уровень готовности	Компоненты готовности					
		Когнитивный		Мотивационный		Деятельностный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
28	Низкий	26	93	4	14,3	25	89
	Средний	2	7	24	85,7	3	11
	Высокий	0	0	0	0	0	0

Диагностика выявила, что компоненты готовности педагогов сформированы неравномерно и при этом ни один компонент готовности не достиг высокого уровня. Из таблицы видно, что хуже всего у педагогов сформирован *когнитивный компонент* (26 человек, 93% показали низкий уровень). В ответах на вопросы анкеты и беседы у этих педагогов отсутствовали аргументированные суждения о сущности, целях и принципах организации социального партнерства школы и театра. Было видно, что в беседе с диссертантом эти вопросы вызывали у них раздражение: они все время смотрели на часы и открыто заявляли, что у них осталось очень мало времени для разговора. Возможно, подобное поведение было вызвано неудобством, которое испытывали педагоги, понимая, что взаимодействовать с театром надо, но как его выстраивать, они не знают.

Это подтвердилось результатам диагностических процедур, которые выявили, что у 24 человек (85,7%) *мотивационный компонент* готовности к организации социального партнерства школы и театра находится на среднем уровне. Респонденты осознают педагогический потенциал социального партнерства школы и театра, в котором видят и свой профессиональный рост. И в анкете, и в беседе с диссертантом они высказали энтузиазм и желание участвовать в совместной работе школы и театра в рамках КОП, но сделали оговорку, что у них недостаточно знаний для самостоятельной его разработки и реализации. Следовательно, при повышении квалификации стоит подробно раскрыть

педагогам исследуемую нами форму взаимодействия школы с театром – социальное партнерство.

У 25 педагогов (89%) мы диагностировали низкий уровень сформированности *деятельностного компонента* готовности. Ряд этих педагогов указали, что опыта организации социального партнерства школы и театра для решения образовательных задач у них нет, так как они не знают, как это можно делать, и, соответственно, эту работу они и не планируют. Подтверждение этому – отсутствие упоминания об организации социального партнерства школы с театром в педагогической документации педагогов, в том числе и в годовых планах работы классных руководителей. Это позволило нам зафиксировать определенную связь между двумя компонентами готовности, где отсутствие знаний влечет за собой отсутствие деятельности.

Какие же результаты были получены в ходе изучения уровня готовности специалистов театра к ХКМ подростков? Представим полученные данные.

В *интервью* принимали участие 20 специалистов профессиональных театров Санкт-Петербурга: ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева», ГАУК «Санкт-Петербургский государственный театр «Мастерская», ГБУК «Музыкальный театр «Карамболь», ФГБУК «Российский государственный академический Большой драматический театр им. Г.А. Товстоногова», ГБУК ДМТ «Зазеркалье». Среди них специалисты по работе со зрителями (5 чел.), гример (1 чел.), художник по костюмам (1 чел.), актеры (11 чел.), режиссер (2 чел.). Результаты проведенного интервью представлены в верхней строке таблицы 11.

Таблица 11

#### Уровни готовности специалистов театра

Готовность	Кол-во, чел.	Уровни готовности					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
к формированию ХКМ подростков	20	16	80	4	20	0	0
к организации социального партнерства школы и театра		11	55	9	45	0	0

Как видим, подавляющее большинство специалистов театра 16 человек

(80%) находятся на низком уровне готовности. У этих респондентов нам не удалось выявить целостного понимания сущности ХКМ учащихся. Так, на вопрос *«Что Вы понимаете под ХКМ учащихся»* они отвечали *«взгляд художника на мир», «что-то связанное с искусством»*. Характеризуя человека с высоким уровнем ХКМ, они отвечали, что *«если человек занимается искусством, например, он художник, то значит, и уровень ХКМ у него высокий»*. Ответ на вопрос *«важно ли формировать художественную картину мира у учащихся?»* звучал так: *«безусловно, важно, если он хочет посвятить свою жизнь искусству»*. На вопрос *«Какие условия, помимо показа спектаклей, созданы в Вашем театре для художественно-эстетического воспитания учащихся?»* эти респонденты ответили: *«просмотр спектакля сам по себе воспитывает детей, поэтому дополнительных условий не требуется», «самое главное это спектакль!»*. При этом один респондент дополнил, что, несмотря на то, что он считает показ спектаклей самым главным, в его театре помимо этого, проводятся фестивали детской театральной самодеятельности.

По итогам проведенной диагностики мы выявили только 4 специалистов театра (20%), готовность которых сформирована на среднем уровне. Их ответы содержали характеристики художественно-эстетического воспитания детей: *«умение чувствовать прекрасное; иметь представление о гармонии и красоте окружающего мира; понимание мира культуры и культурных ценностей»* и др. Про способы диагностики уровня сформированности ХКМ у учащихся, один респондент этого уровня, дал такой ответ: *«наверное, ее можно выявить по реакции детей на спектакле»*. Вместе с тем, в целом, эти специалисты театра не смогли назвать ни конкретные компоненты ХКМ учащихся ни способы ее диагностики у учащихся. Но при этом, некоторые специалисты рассказали, что проводили одно мероприятие для подростков и планируют в скором времени реализовать проект для учащихся этого возраста<sup>9</sup>.

Нам не удалось выявить ни у одного из опрашиваемых респондентов

---

<sup>9</sup>Опыт участия экспериментальной группы подростков в этом проекте будет подробно рассмотрен нами в следующем параграфе.

высокого уровня готовности.

Уровни сформированности компонентов готовности специалистов театра к формированию ХКМ подростков зафиксированы в таблице 12.

Таблица 12

Уровни сформированности компонентов готовности специалистов театра к формированию ХКМ подростков

Кол-во, чел.	Уровень готовности	Компоненты готовности					
		когнитивный		мотивационный		деятельностный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
20	низкий	16	80	17	85	15	75
	средний	4	20	3	15	5	25
	высокий	0	0	0	0	0	0

Выявлено, что компоненты готовности у специалистов театра, так же, как и у педагогов, сформированы неравномерно, и ни один компонент не достиг высокого уровня. У этих респондентов хуже всего сформирован *мотивационный компонент* готовности (17 человек, 85%). Как было указано ранее, специалисты признавали значимость формирования ХКМ у учащихся, но при этом полагали, что делать это надо только у детей, которые планируют профессионально заниматься творческой деятельностью. На вопрос о желании повысить свою квалификацию в области художественно-эстетического воспитания учащихся они ответили, что *«вряд ли, так как не видим в этом необходимости»*. *Деятельностный* компонент у 15 специалистов театра (75%) находится на низком уровне сформированности: почти все они не смогли рассказать об ином опыте организации мероприятий, направленных на художественно-эстетическое воспитание подростков, кроме своего участия в спектаклях в качестве актеров. *Когнитивный компонент* находится у большей части специалистов на низком уровне (16 человек, 80%). Примеры их ответов на понимание исследуемого нами феномена (ХКМ учащихся) были приведены выше и свидетельствуют о том, что в целом они относят ХКМ к области искусства, но рассматривают ее с точки зрения профессиональных навыков.

Дальнейший анализ был направлен на выявление уровня *готовности*

*специалистов театра к организации социального партнерства со школой.* Полученные результаты представлены в нижней строке таблицы 11.

В ответах на вопросы II блока интервью половина специалистов театра чувствовали себя более уверенно, они рассказали, что знают о практике театров в проведении различных фестивалей детской театральной самодеятельности, конкурсов рисунков или экскурсий для школьников. Они, как и педагоги, негативно отозвались о «культпоходе» (посещении театра подростками с учителями) – поскольку *«это очень мешает играть на сцене, дети все время разговаривают друг с другом», «ведут себя плохо и учителя не могут их успокоить».* Предпочтение они отдают семейным посещениям и считают их более эффективными и с точки зрения художественно-эстетического воспитания, и с точки зрения вовлечения ребенка в процесс просмотра, так как в зале с родителями подростки ведут себя намного лучше и меньше отвлекаются на посторонние разговоры.

Все опрашиваемые респонденты подтвердили актуальность социального партнерства театра и школы, но респонденты, достигшие *низкого уровня готовности (55%),* считают, что оно необходимо только для организации регулярных выездов учащихся школы в театр на спектакли, и полагают, что этого *«более чем достаточно»,* а другие респонденты, достигшие *среднего уровня готовности (45%),* считают, что именно театр должен брать на себя инициативу в разработке содержания партнерства со школами, но участие в этих проектах должны принимать только мотивированные дети.

В качестве должностного лица, ответственного за организацию партнерства школы с театром, они видят специалиста по работе со зрителями или сотрудника педагогического отдела (при его наличии). Вместе с тем, несмотря на признание важности регулярной совместной партнерской работы со школами, на предложение диссертанта инициировать совместный КОП специалисты одного театра согласились на подобную работу только на возмездной основе; другие – категорически отвергли любое сотрудничество, мотивируя свой отказ наличием существующих в театре регулярных фестивалей и конкурсов, направленных на

развитие школьной самодеятельности; представители третьего театра, отказались ввиду отсутствия материально-технической базы и специального финансирования, и только несколько специалистов четвертого театра согласились на сотрудничество со школой, но в рамках запланированного ими КОП. Этот опыт участия подростков в КОП будет представлен далее в рамках поискового этапа эксперимента.

Сформированность *компонентов готовности* специалистов театра к организации социального партнерства школы и театра (представлены в таблице 13) показала следующее: среднего уровня *мотивационного компонента* достигли 17 респондентов (85%). Они осознают актуальность организации социального партнерства для школы с целью развития личности подростков, но в качестве преимуществ для театра видят только наполнение зрительного зала на спектаклях. *Когнитивный* компонент у большинства испытуемых находится на низком уровне (15 человек, 75%), так как почти у всех специалистов отсутствует понимание сущности социального партнерства и его основных принципов. Низкий уровень *деятельностного компонента* был зафиксирован у 14 человек (70%). У этих специалистов театра не было опыта взаимодействия со школой ни в каких возможных формах сотрудничества.

Таблица 13

Уровни сформированности компонентов готовности специалистов театра к организации социального партнерства школы и театра

Кол-во, чел.	Уровень готовности	Компоненты готовности					
		когнитивный		мотивационный		деятельностный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
20	низкий	15	75	3	15	14	70
	средний	5	25	17	85	6	30
	высокий	0	0	0	0	0	0

Сравнительный анализ готовности педагогов и специалистов театра к организации партнерских отношений зафиксирован ниже в таблице 14.

Из таблицы видно, что и педагоги, и специалисты театра, в целом, не готовы к социальному партнерству друг с другом. Мы предположили, что, возможно, отсутствие этой готовности характерно только для данных

коллективов (и школы, и театра), и успешный опыт партнерства представлен в других учреждениях. Проверка этого предположения решалась в рамках задачи, направленной на выявление и анализ существующего опыта взаимодействия школы и театра на примере города Санкт-Петербурга

Таблица 14

Сравнительная таблица готовности педагогов и специалистов театра к организации социального партнерства

Респонденты	Кол-во, чел.	Уровни готовности					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
педагоги школы	28	18	64,3	10	35,7	0	0
специалисты театра	20	11	55	9	45	0	0

Анализ существующего опыта взаимодействия школы и театра, зафиксированный в Публичных докладах Комитета по образованию Санкт-Петербурга показал, что в этих отчетных документах представлена, в основном, такая информация: наличие в школах определенного количества театральных самодеятельных коллективов; посещение десятиклассниками города проекта «Театральный урок в Мариинском»; проведение международных фестивалей для детской театральной самодеятельности. Другие формы взаимодействия в отчетах не представлены. Более подробно результаты анализа отражены в приложении 16.

Анализ содержания официальных сайтов театров (приложение 17) разной ведомственной принадлежности (общим количеством 36 учреждений, из них 9 театров, направленных на детско-юношескую аудиторию) выявил, что:

– в большинстве театров *в репертуаре есть спектакли* для детей младшего школьного и подросткового возраста (например, в музыкальном театре «Карамболь» поставлены спектакли «Белоснежка», «31 июня» и др.)

– театрами предусмотрены различные экскурсии, мастер-классы, занятия с учащимися школ в рамках *платных абонементных программ* (например: абонементная программа «Путешествие в Закулисье» ГБУК «Санкт-Петербургский государственный академический театр оперы и балета им. М.П. Мусоргского – Михайловский театр»);

– театрами регулярно проводятся *фестивали и конкурсы*, направленные на поддержку и развитие детской театральной самодеятельности (например: межрегиональный детский театральный фестиваль «Б'ART'О» ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева»);

– у некоторых театров был опыт проведения *единичных безвозмездных проектов* с общеобразовательными организациями (например: театральная лаборатория для подростков «Цель визита» с участием детей мигрантов из 12 стран, организованная ФГБУК «Российский государственный академический театр драмы имени А.С. Пушкина» (Александринский)).

Изучение годовой отчетной документации Комитета по культуре Санкт-Петербурга по двум подпрограммам «Искусство» и «Образование» не выявило предоставленных субсидий из федерального и/или регионального бюджета на реализацию партнерских КОП театра и образования. Чаще всего в качестве наиболее «интересных для публики мероприятий», финансируемых из бюджета города, указывается традиционный Международный «Брянцевский фестиваль» детских театральных коллективов, организованный ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева» (приложение 18).

Проведенный анализ выявил ключевые проблемы, доказывающие актуальность проводимого исследования:

– фрагментарный характер взаимодействия школы и театра, проявляющийся в разовых мероприятиях без перспективы устойчивого развития партнерства, что, по сути, означает отсутствие полноценного партнерства;

– отсутствие единой системы сотрудничества школы и театра вследствие недостатка комплексных программ и согласованных методических подходов;

– автономность образовательной и театральной практик, проявляющаяся в рассогласованности их целей (формирование ХКМ – художественное качество спектакля), временных ресурсов и содержательных приоритетов.

Подведем итоги констатирующего этапа эксперимента. Он показал, что для учащихся подросткового возраста характерен низкий уровень сформированности ХКМ. Полагаем, что существенной причиной этого является зафиксированная в

исследовании неготовность воспитывающих взрослых (педагогов школы и специалистов театра) к деятельности по формированию ХКМ и организации социального партнерства школы, несмотря на признание значимости этих видов деятельности у представителей и образования, и культуры.

Выявлено, что отсутствие знаний у педагогов и специалистов театра о том, как можно сформировать ХКМ у подростков в процессе организации социального партнерства школы и театра ведет к стремлению уклониться от этой деятельности и желанию переложить ответственность за приобщение детей к искусству театра на родителей. А те, в свою очередь, перекладывают решение этой задачи на школу. В этом мы видим серьезную проблему, решение которой возможно в организации КОП, в котором все участники становятся партнерами, объединенными общей целью и достигающими этой цели своими средствами. В партнерском взаимодействии оно приобретает системный и целостный характер, обеспечивая интеграцию *когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ.*

Проведенный анализ условий, созданных для формирования ХКМ учащихся в реальной практике школы и театра, выявил несистемность и разобщенность этой работы в крупном мегаполисе, в котором функционируют более 700 общеобразовательных школ и более 100 театров. Вместе с тем, наличие единичных КОП, инициируемых театрами для школ Санкт-Петербурга, убеждают нас в необходимости продолжить изучение этого опыта, для выявления партнерства школы и театра (условий его организации) и их ориентации на формирование ХКМ подростков.

## **2.2. Цель, содержание и результаты поискового этапа эксперимента**

Цель *поискового этапа* – выявить, являются ли реальные КОП театров социальным партнерством со школой; определить эффективные условия для формирующего эксперимента и оценить динамику компонентов ХКМ подростков.

Анализ проводился в двух направлениях.

*Первое направление* - квалификация проектов по типу взаимодействия. Оно реализовывалось в рамках системного подхода через метод систематизации с использованием классификационной матрицы, построенной по осям временной организации и содержательной интеграции. Это позволило отнести каждый проект к событийному, координационному или интегративному типу.

*Второе направление* - анализ ценностного содержания проектов, культурных практик и диалога художественных культур. Оно реализовывалось в рамках культурологического подхода через аксиологический анализ, анализ культурных практик и анализ диалога художественных культур (музыка, литература, сценография, изобразительное искусство).

Поисковый этап представлял собой серию *локальных экспериментов* в виде КОП, которые проводились последовательно разными театрами города с участием постоянной ЭГ подростков из 30 человек и КГ непостоянного состава (подростков других образовательных учреждений Санкт-Петербурга).

Участие ЭГ и диссертанта во всех проектах позволяло зафиксировать кумулятивный эффект их воздействия на ХКМ подростков, а сопоставление результатов КГ с результатами ЭГ делало валидным эксперимент и исключало возможность изменений в характеристиках подростков не вследствие экспериментального воздействия, а по какой-либо другой причине. При организации поискового эксперимента мы принимали во внимание, что на данном этапе КОП были организованы театром или третьей стороной и содержали уже ряд определенных положений, отличающих их между собой. Как правило, эти отличия проявлялись в формулировании цели и задач КОП; принципах его организации; технологиях и способах взаимодействия субъектов; содержании деятельности субъектов; длительности реализации проектов и др. Почти каждый локальный эксперимент, включал в себя предстартовый этап, где с участниками обговаривались цели, задачи, содержание и сроки реализации будущих проектов. Это позволяло отбирать проекты на основании их потенциальных возможностей для формирования ХКМ подростков.

На начальном этапе поискового эксперимента мы опирались на данные о состоянии ХКМ подростков ЭГ, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента (до их участия в первом КОП). Поскольку КГ были каждый раз разные, перед началом реализации проектов проводилась диагностика сформированности их ХКМ, включающая в себя: *анкетирование, анализ отзывов* на любой просмотренный спектакль и *наблюдения* за вариативными формами деятельности подростков.

После реализации проектов состояние ХКМ подростков ЭГ и КГ, оценивалось с помощью методического инструментария, представленного в предыдущем параграфе. Это позволяло нам оценивать «приращение» в каждом компоненте ХКМ подростков и на этой основе фиксировать влияние каждого проекта на развитие их ХКМ.

В качестве методов исследования в ходе локальных экспериментов использовалась *методика фокус-группы* в сочетании с *включенным наблюдением*. Реализация методики фокус-группы предполагала формирование дискуссионных групп педагогов (от 3 до 5 человек) для обсуждения исследуемой проблемы и поиска оптимальных путей ее решения. В состав фокус-группы входили педагоги, которые участвовали в констатирующем эксперименте, показали в нем средний уровень готовности к формированию ХКМ учащихся и социальному партнерству с театром и которые выразили желание повысить свою квалификацию – поучаствовать в КОП. Внимание диссертанта фокусировалось на выяснении их точек зрения на эффективность созданных театром условий в КОП для художественно-эстетического воспитания подростков. Таким образом, новое содержание педагогического знания «выращивалось» непосредственно в ходе поискового этапа эксперимента.

***Первым локальным экспериментом стал театральный проект «Новые люди», инициированный ФГБУК «Российский государственный академический Большой драматический театр им. Г.А. Товстоногова» (февраль – май 2015 г.).***

На предстартовом этапе общая концепция проекта обсуждалась

организаторами с педагогическим сообществом города в рамках социально-образовательной программы театра «Эпоха просвещения» и ее подпроекта «Педагогическая лаборатория БДТ», направленного на становление профессиональных компетенций педагогов школ в области театральной педагогики.

Основной *целью проекта* была заявлена интеграция образования, искусства, театра и общества, а также вовлечение школьников в современный театральный процесс с целью их художественно-эстетического воспитания. Итогом этого КОП предполагалось создание документального спектакля. В качестве основных *задач проекта*<sup>10</sup> организаторы предложили следующее: 1) выработать у подростков навыки критического мышления; 2) повысить коммуникативную компетентность подростков – умение вступать в диалог и вести дискуссию; 3) сформировать у учащихся навыки рефлексии и саморефлексии – умения анализировать жизненные ситуации и самого себя; 4) научить создавать художественный текст и художественные образы; 5) привлечь подростков к участию в документальном спектакле; 6) включить педагогов школ города в процесс, направленный на стимуляцию творческой активности подростков совместно с театром [65].

Педагоги фокус-группы (далее – ПФГ) выразили сожаление, что их не привлекли к разработке цели проекта. По их мнению, она поставлена очень широко и требует декомпозиции, ввиду сложности диагностики ее достижения. Педагоги также отметили, что большинство заявленных задач были ориентированы на вторую часть цели, а первая часть осталась нераскрытой, так как упоминания о том, как будет участвовать в проекте третий субъект (общество), в презентации не было озвучено.

Организаторы обозначили, что *итоговым творческим продуктом* проекта, который будет демонстрироваться в нескольких школах города, будут спектакли в формате документального театра, созданные подростками под руководством театральных деятелей. ПФГ предположили, что сначала учащимся представят

---

<sup>10</sup> Здесь и далее формулировки целей и задач проектов представлены в редакции организаторов проекта.

теоретический материал, так как понимали, что основная масса подростков не знает, что такое документальный спектакль и в чем его особенности. Этих знаний не было и у самих педагогов.

На предстартовом этапе представителями театра было озвучено, что для включения в проект подросткам необходимо выполнить творческое задание – в произвольной форме ответить на вопросы: «Кто такой «новый человек» сегодня? Есть ли он среди нас?». Подразумевалось, что это могут быть: сочинения, стихи, видео и фотоработы, интервью и пр. ПФГ отметили потенциал темы творческого задания, позволяющей решить многие задачи воспитания. При этом они выразили сомнения, что подростки справятся самостоятельно с творческим заданием и, несмотря на то, что театром не ставилась перед педагогами задача организации помощи подросткам, они выразили готовность оказать помощь учащимся. Педагоги полагали, что обязательно будет анализ этих творческих продуктов в театре, и они хотели, чтобы учащиеся их школы проявили себя как можно лучше.

Подростки экспериментальной группы для выполнения задания выбрали написание эссе на предложенную театром тему. Опасения ПФГ подтвердились, когда они увидели тексты, созданные детьми. Их оценка показала, что при обосновании своей позиции подростки не проявили индивидуальности и фантазии. В текстах присутствовали речевые штампы и списанные из Интернета фразы, не содержащие полных ответов на вопросы творческого задания. Другая часть подростков вообще не смогла выполнить задание и обратилась за помощью к диссертанту, который для того, чтобы в состав проекта вошли все подростки ЭГ, предложила им написать пьесу-размышление, где были бы собраны все их тексты. В качестве основных героев пьесы подростки предлагали: девушку модельной внешности, политического деятеля, специалиста по компьютерным технологиям, строителя, историка, «дивергента»<sup>11</sup> и пр. Больше половины подростков (19 человек/63%) не смогли предложить своего «героя» и присоединились к другим участникам, помогая им в описании персонажа, характеризующего, по их мнению, «нового человека» современности. Дополнительно в работу над

---

<sup>11</sup> В понимании подростков «дивергент – это человек, не вписывающийся ни в какую группу».

творческим заданием в качестве консультанта был привлечен учитель русского языка и литературы, так как подростки не обладали навыками оформления текста пьесы, умения раскрыть художественный образ без повествовательного описания, а не с помощью реплик и монологов, как того требует выбранный жанр.

По готовности пьеса была направлена организаторам проекта. ПФГ полагали, что все учащиеся, направившие свои творческие продукты, примут участие в проекте, и педагоги надеялись на подробный разбор присланных работ. Однако специалисты театра попросили прямые контакты подростков с тем, чтобы без посредника в лице педагога, пригласить их на кастинг, проведение которого не обсуждалось с педагогами на предстартовом этапе проекта и стало для них полной неожиданностью. Узнав про конкурсный отбор, ПФГ предположили, что основная часть подростков, возможно, откажется принять участие в дальнейшей реализации КОП. И эти опасения подтвердились – большая часть учащихся ЭГ категорически отказались ехать на кастинг, обосновывая это *«загруженностью в школе»*, *«дополнительными занятиями»* и пр. Многие подростки выразили разочарование оттого, что они не будут участвовать всей группой и кого-то не возьмут в проект на основании оценки их физических или личностных качеств. В общей сложности на встречу с организаторами проекта, диссертанту удалось уговорить поехать только 20 из 30 (67%) подростков.

Организация кастинга подразумевала выполнение ряда заданий: демонстрация речевой и двигательной импровизации по определенным темам, публичная самопрезентация с обоснованием своих сильных качеств и ответ на вопрос *«Почему именно я должен участвовать в проекте, а не другой подросток?»*. Считаем, что с позиции специалистов театра эти навыки учащихся были необходимы для зрелищности спектакля, но с позиции педагогов, это было недопустимо, поскольку у всех ребят должна быть возможность принять участие в работе над спектаклем. А постановка вопроса *«Почему я, а не кто-то другой...»* была признана антипедагогической, поскольку подталкивала ребят к конкуренции, а не сотрудничеству. Педагоги полагали, что надо было включить всех подростков в проект, так как специалисты театра не учли особенности

подросткового возраста, где становление своего «Я», формирование адекватной самооценки, навыков публичной самопрезентации находится только в стадии своего формирования.

По результатам кастинга в дальнейшую часть проекта были отобраны только два участника ЭГ: Таня Э. и Никита У. В ходе реализации основного этапа проекта, эти подростки в течение четырех месяцев участвовали в различных занятиях, проходивших на базе театра с регулярностью один раз в неделю. Для остальных учащихся работа в проекте была окончена, что значительно подорвало мотивацию подростков ЭГ к участию в подобных проектах в дальнейшем.

В итоге, для реализации проекта в театре были сформированы три творческие группы. Каждой группе предлагалось участвовать в том виде деятельности, который был изначально определен куратором группы. Так, например, *первая группа* фокусировалась в основном на создании художественных текстов: писала и читала свои пьесы, в работе *второй группы* доминировала работа с использованием мультимедийных технологий, позволяющих проецировать с помощью документ-камеры действие спектакля на светодиодный экран над сценой; для *третьей группы* было предусмотрено участие в актерских тренингах, упражнениях, репетициях монологов. Эта часть работы проводилась только силами работников театра, без участия каких-либо педагогов школы, и только личное обращение диссертанта к организатору проекта позволило ему проводить необходимую диагностику и наблюдать за реализацией этого этапа проекта.

В мае 2014 года на малой сцене БДТ им. Г.А. Товстоногова зрителям был представлен спектакль, состоящий из трех частей: первая группа подростков – читала на сцене свои пьесы, две других – показали театральные постановки.

Экспертная оценка ПФГ итоговых творческих продуктов подростков показала: отсутствие целостности сюжетных линий, хаотичность идей, обилие гротескных и провокационных высказываний подростков, не имеющих отношения к теме проекта; спорность представленных отрывков с точки зрения художественного вкуса, низкую проработку художественных образов персонажей

постановок, представленных подростками; вседозволенность в этических и поведенческих проявлениях подростков на сцене.

Таким образом, представленные итоговые творческие продукты поставили под сомнение направленность этого проекта на художественно-эстетическое воспитание подростков. С этим частично были вынуждены согласиться и организаторы, поскольку именно это стало основанием отмены организаторами последнего этапа проекта – показа спектаклей в других школах города. Следовательно, результаты этого проекта не были представлены широкой общественности, и театр не взял на себя за них ответственность.

В обобщенном виде содержание проекта можно представить в виде следующей последовательной реализации этапов (рис. 1):



Рис. 1. Схема проекта «Новые люди»

По завершении КОП состоялось заключительное заседание ПФГ для проведения рефлексии результатов проекта. Педагоги подвергли критике ряд моментов в его организации и проведении, в частности, было отмечено:

1) Недостаточное привлечение педагогов школ к проекту, которое поставило их в позицию только распространителей информации о проекте среди подростков, без дальнейшего участия в его реализации. Как оказалось, высказанное в начале проекта опасение подтвердилось: часть заявленной цели проекта («интеграция образования, искусства, театра и общества») не была реализована, также как и одна из задач КОП – «вовлечение учителей в процесс стимуляции творческой активности подростков совместно с театром». Для ее реализации в проекте ничего не было предусмотрено и активная позиция педагогов, которая (по их собственной инициативе) проявилась в начале проекта на предстартовом этапе

при выполнении творческого задания, не была поддержана на других этапах реализации КОП. Высказанное ПФГ разочарование убедило нас в стремлении педагогов занять в проектах активную и равноправную позицию для решения образовательных задач, которые, по их мнению, должны быть в подобных КОП доминирующими.

2) Отбор-кастинг подростков на предстартовом этапе проекта еще раз убедил педагогов в приоритете театральных задач предложенного проекта над педагогическими. Все участники фокус-группы высказались о нежелательности конкурсного отбора для участия в проектах образовательной направленности. И для развития подростков важно предусмотреть их участие во всех этапах проектной деятельности, независимо от наличия у ребят театральных данных.

3) Отмена показа спектакля в школах города вызвала недоумение у педагогов и подростков, которые были мотивированы на этот этап работы. Но ПФГ согласились, что те творческие продукты, которые были представлены, не обладали высоким уровнем, как со стороны содержания, так и художественного воплощения. Требовалась серьезная работа над совершенствованием, но это не входило в планы организаторов. Было еще раз отмечено, что участие педагогов на всех этапах проекта могло бы предотвратить эту ситуацию.

4) Особенно важным является совместное обсуждение педагогами и организаторами КОП хода и результатов проекта. Отсутствие такого диалога препятствует налаживанию истинно партнерских отношений школы с театром, предполагающих учет взаимных интересов сторон.

5) ПФГ отметили, как слабую сторону проекта то, что в нем в основном присутствовала только деятельностная сторона: тренинги, упражнения, «актерские игры», без какой-либо теоретической подготовки подростков. Это не позволяет говорить о комплексном познании театра и включенных в него видов искусств.

6) Работа в проекте была организована таким образом, что участники не могли попробовать себя в разных видах деятельности, а осуществляли ту деятельность, которая была предложена куратором данной группы. Это не позволило им

познакомиться со всеми возможностями, которые предоставляет театральное искусство.

Впоследствии ПФГ отметили, что этих недостатков можно было избежать, если бы вся концепция КОП была понятна на этапе его проектирования. Об общей концепции КОП педагоги узнали только через несколько лет из интервью его организатора: «Самым ценным в проекте «Новые люди», который я инициировал в БДТ, было то, что детям разрешили, – сказал Павлович Б.Д. – Миша Патласов разрешил им делать за пределами смелый театр за гранью вкуса, цвета и запаха, и это было круто. Детям из социальной гостиницы мы с Юрой Клавдиевым и Настей Брауэр разрешили быть неуклюжими и мяться у микрофона. Ада Мухина с Наташей Боренко разрешили подросткам в лоб произносить вещи, которые взрослым говорить друг другу нельзя» [163]. Сомнительно, что с этой концепцией можно согласиться, поскольку принцип «разрешительности» не может быть основным в организации образовательного проекта.

Вместе с тем, среди положительных результатов реализации КОП ПФГ выделили следующие моменты, на их взгляд, показавшие свою результативность в области развития литературного творчества подростков:

- 1) В работе с первой группой подростков, куратор использовал технику «вербатим» [18, 206, 221], распространенную в создании документальных спектаклей. Она показала свою результативность, так как все подростки этой группы справились с заданием и смогли написать свои пьесы. Это стало основанием для включения данной техники в формирующий эксперимент, где она будет представлена более подробно.
- 2) Была зафиксирована удовлетворенность подростков ЭГ от совместной работы с педагогом над творческим заданием на предстартовом этапе. Более половины учащихся (17 человек, 56%) отметили, что на уроках литературы им стало легче давать характеристику литературным героям и анализировать художественные тексты. Часть подростков (7 человек, 23%) выразили готовность писать сценарии для школьных событий.

Для самих участников фокус-группы наблюдение за ходом этого локального эксперимента позволило узнать об особенностях документального театра, приемах работы с текстами подростков. ПФГ выделили для себя некоторые упражнения, используемые специалистами театра для активизации внимания и фантазии подростков.

По окончании КОП была проведена диагностика сформированности уровня и компонентов ХКМ учащихся. Ввиду того, что только два подростка ЭГ приняли участие от начала до конца в первом КОП, диагностика была проведена только у этих подростков.

Поскольку в КОП не было поставлено задачи по формированию каких-либо знаний об искусстве театра, мы предположили, что «приращения» в *когнитивном компоненте* ХКМ у учащихся не будет. Это подтвердили данные диагностики – изменения у подростков ЭГ произошло только в *эмоционально-ценностном и деятельностном компонентах*, в них подростки перешли с низкого уровня на средний.

Наблюдение за деятельностью учащихся в проекте показало, что они не были самостоятельны в отборе средств для создания художественных образов, и при подготовке творческих продуктов не проявили фантазии. Татьяна Э. много советовалась с педагогом по русскому языку и литературе, а Никита У. остановился на том виде художественной деятельности, которым он занимается много лет. В итоге, на сцене девушка рассказала о женщине-волонтере, которая помогает животным, а юноша сыграл достаточно агрессивную музыкальную композицию, как предположили ПФГ, той рок-группы, музыку которой предпочитает подросток. При этом можно отметить, что в процессе реализации проекта ребята не пропускали ни одного занятия в театре, были активны при выполнении заданий и упражнений, предложенных кураторами их группы.

В своих отзывах подростки написали следующее:

Никита У.: *Принять участие в этом хотя бы раз в жизни стоит. Этот проект точно поможет тебе сказать «да» или «нет» театру и научит тебя взаимодействовать с людьми «творческой консистенции». Для себя я открыл*

*театр вообще. Никогда не был в подобной среде! Было действительно интересно.*

*Татьяна Э.: Проект много сделал для меня в плане свободы выражения моих эмоций, мыслей, желаний. Театр для меня теперь любимый вид искусства. Он позволяет человеку раскрыть себя, начать свободно выражать свои мысли и чувства. Кураторы нашей группы в театре очень «классные», они позволяли нам делать то, что мы хотели.*

По высказываниям ребят можно сделать вывод, что проект повысил их интерес к театральному искусству за счет стимулирования эмоционально-чувственной сферы личности, значимости самовыражения в художественной деятельности и ее свободы. Оба подростка в своих отзывах отметили, что важным для них было то, что в проекте у них установились доверительные отношения с представителями театра и очень сожалели, что другие участники ЭГ не смогли принять участие в этом КОП.

Поскольку не все подростки ЭГ приняли участие в КОП, мы посчитали, что проводить диагностику у всей группы нет необходимости. Поэтому в таблицах 15, 16 представлены результаты только КГ (27 человек в возрасте 14-15 лет, аналогично возрасту учащихся ЭГ).

Таблица 15

#### Динамика сформированности уровня ХКМ учащихся КГ

Кол-во, чел.	Этап	Уровни готовности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
27	До КОП	20	74	6	22,3	1	3,7
	После КОП	18	66,7	8	29,6	1	3,7

Интерпретация полученных данных позволяет констатировать: по окончании первого локального эксперимента основная масса подростков остается на низком уровне сформированности ХКМ, а выявленная динамика (всего на 7,3%), является несущественной.

## Динамика сформированности компонентов ХКМ учащихся КГ

Кол-во, чел.	Этап	Уровни, %								
		Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностный		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
27	До КОП	85,2	11,1	3,7	66,7	29,6	3,7	77,8	18,5	3,7
	После КОП	85,2	11,1	3,7	55,6	40,7	3,7	63	33,3	3,7

Примечание к таблице: Н-низкий уровень, Ср-средний уровень, В-высокий уровень.

Определено, что произошли некоторые изменения и в компонентах ХКМ у учащихся КГ. Так же, как и у двух подростков ЭГ, они были зафиксированы только в эмоционально-ценностном и деятельностном компонентах в сторону их незначительного повышения (на 11,1% и на 14,8%). Это значит, что проект не способствовал развитию всех компонентов ХКМ подростков, и, следовательно, в том виде, в котором был реализован театром, он не может быть использован для формирования ХКМ учащихся.

По мнению ПФГ этот локальный эксперимент еще раз доказал значимость таких моментов при реализации КОП как:

- признание приоритета образовательных задач над художественными;
- учет возрастных особенностей подростков и их индивидуальных потребностей в разных видах художественной деятельности;
- соблюдение основных принципов социального партнерства (*взаимная выгода, добровольность, согласованность, достижение образовательных целей, равноправие и ответственность*).

**Вторым локальным экспериментом являлся международный культурно-образовательный проект «Звуки перемены» ФГБУК «Государственный академический Мариинский театр» и немецкого конкурса «TONALi» (2015-2016 учебный год).**

**Целью** проекта-конкурса «Звуки перемены» являлось формирование осознанного отношения подрастающего поколения к произведениям классической музыки. Основной **задачей** была инициация и стимуляция творческой деятельности учащихся. ПФГ высказали мнение, что цель и задачи

проекта являются достаточно актуальными для школы, так как, по их наблюдениям, музыкальные классические произведения не интересны подросткам, они их не знают и не понимают, а задача развития творческой деятельности учащихся является для школы обязательной. *Итоговым продуктом* проекта предполагался организованный подростками концерт инструментальной музыки в своих учебных заведениях. Дополнительно подросткам-победителям проекта предоставлялась возможность организовать подобный концерт в одном из музейных пространств города по выбору театра. Отбор школ-участниц проекта проходил по заранее составленной заявке без конкурсного отбора [77]. Помимо нашей ЭГ, в данном КОП приняли участие подростки еще трех школ Санкт-Петербурга<sup>12</sup>, из которых была сформирована КГ, общим количеством 30 человек. Возраст участников КГ соответствовал возрасту ЭГ (15 лет). На подготовку концерта школам было отведено разное время – от 1,5 до 4 месяцев, ЭГ было предоставлено 2 месяца.

На предстартовом этапе проекта в театре была организована встреча всех его участников. На ней присутствовали организаторы проекта, педагоги-кураторы от школ, участники нашей фокус-группы и сами учащиеся. На встрече была озвучена общая концепция КОП, сроки его проведения, ожидаемые результаты, а также был проведен телемост с молодыми немецкими музыкантами, будущими участниками школьных концертов. Театр подготовил для подростков рекомендации: разные алгоритмы проведения концерта в школе, перечень возможных дополнительных творческих продуктов, видео с примерами, как это проектное задание выполняют школьники в Германии. В отличие от первого локального эксперимента включение педагогов-кураторов в реализацию этого проекта было обязательным. Это вызвало энтузиазм и одобрение ПФГ, но и определенные сомнения, так как, по их мнению, отрицательным моментом этого локального эксперимента было то, что вся деятельностная часть проекта проходила в стенах школы и все необходимые теоретические знания и

---

<sup>12</sup>ГБОУ школа № 235 имени Д.Д. Шостаковича Адмиралтейского района, ГБОУ гимназия № 524 Московского района, ГБОУ гимназия № 278 имени Б.Б. Голицына с углубленным изучением иностранных языков Адмиралтейского района.

практические навыки подростки получали непосредственно в школе, без посещения театра и взаимодействия с его специалистами. Исключение составлял только «закрепленный» за школой молодой музыкант, личное общение с которым было значимым для подростков и частично компенсировало отсутствие поддержки театром выполнения школами задания. А так как музыкантам было от 18 до 20 лет, они легко находили с подростками общий язык, обменивались с ними идеями и обсуждали различные творческие решения. Дополнительным бонусом для учащихся была возможность практиковать навыки письменной и разговорной речи на иностранном языке.

Результаты сформированности уровня и компонентов ХКМ у подростков КГ после их участия в проекте «Звуки перемены» отличались от результатов, полученных в ЭГ. Наглядно это представлено в таблицах 17 и 18. Уровень ХКМ подростков КГ претерпел изменения только на 6,7%. Этот показатель является незначительными, и, следовательно, большинство подростков (66,7%) остались на низком уровне сформированности ХКМ. Изменения коснулись только *эмоционально-ценностного* и *деятельностного* компонентов ХКМ. ПФГ изначально предположили, что изменений в *когнитивном компоненте* ХКМ у подростков КГ не будет или они будут небольшие. Приращение в этом компоненте у нашей ЭГ произошло исключительно в связи с тем, что при реализации проекта педагогами была самостоятельно инициирована деятельность, направленная на его развитие. Организаторами КОП она не планировалась, и, соответственно, педагоги-кураторы других школ не придали этому особого значения. Это подтверждают отзывы подростков КГ, пояснивших, что всю необходимую работу по подготовке концерта в основном выполняли сами педагоги, а на концерт были приглашены классы, которые определила администрация школы. По мнению ПФГ это объясняет полученные данные.

В своих отзывах об участии в КОП и прошедших концертах подростки КГ не продемонстрировали знаний о музыкальных произведениях, исполняемых музыкантами (их названий, жанров, авторов и пр.). Чаще всего они писали, что «было скучно», «чуть не уснул», «не люблю классическую музыку», «классика – не

*мое»* и пр. Как признались 2 подростка одной из школ, единственное, что они сделали для подготовки концерта – это украсили стену актового зала своими рисунками на музыкальную тему. Они отметили, что подготовка к концерту в их школе началась менее чем за неделю до его проведения. Сожалели, что почти не общались с иностранным музыкантом и не участвовали в проведении концерта, так как педагог-куратор взял на себя лидирующую роль, аргументировав это тем, что выступает в качестве переводчика. На награждении участников проекта в Мариинском театре присутствовали только эти 2 подростка из всей группы, заявленной на начальном этапе КОП в количестве 25 чел. Таким образом, отсутствие в проектных школах целенаправленной и комплексной творческой работы, отразилось на ее результате. Концерты в школах в основном проходили в традиционном формате (последовательном чередовании музыкальных композиций с объявлением их названий и авторов), без интерактивного общения музыкантов со зрительской аудиторией, без художественного оформления сценического пространства и пр. Ведущими концерта чаще всего выступали сами педагоги без привлечения подростков.

Поскольку организаторы этого КОП предоставили каждой школе право самостоятельно проводить всю работу по подготовке концерта, в работе с ЭГ подростков было принято решение апробировать одно из условий, обоснованных нами в теоретической части исследования – *необходимость учета индивидуальных потребностей учащихся подросткового возраста*, включенных в КОП. Для оказания помощи подросткам ЭГ в подготовке концерта мы предоставили им возможность выбора своего вида деятельности в проекте. Таким образом, проект стал апробацией данного условия в реальном процессе.

В соответствии с пожеланиями подростков они были разделены на несколько театральных цехов: «Драматурги», «Художники», «Режиссеры и актеры», «Арт-менеджеры».

Работа в театральном цехе, который участники самостоятельно назвали «Драматурги», заключалась в написании сценария для школьного концерта. Для этого подросткам необходимо было прослушать предложенные иностранным

музыкантом классические произведения, написанные для скрипки, и отобрать по своему желанию необходимые музыкальные композиции, которые, по мнению учащихся, наиболее соответствуют общей идее концерта. Выполнить данное задание подростки смогли только с помощью учителя музыки (участника ПФГ), который не только помог им отобрать необходимый музыкальный материал, но и познакомил с историей создания некоторых музыкальных произведений и биографией их авторов. На начальном этапе работы этого цеха был зафиксирован факт, что большая часть подростков при прослушивании не узнавали классические музыкальные произведения, которые ранее изучались ими на уроках музыки. Участие в проекте постепенно меняло эту ситуацию.

*Евгений М.: Если бы не проект, не стал бы дома слушать классическую музыку. Но сейчас она не вызывала у меня столько раздражения и скуки, как на уроках музыки. Мне кажется, что скрипка, и правда, трогает душу человека. В общем, мне теперь нравится этот инструмент. Жаль, что поздно уже на нем учиться играть.*

*Полина В.: Раньше я практически засыпала, когда слушала классическую музыку. А сейчас эта музыка мне не кажется чем-то устаревшим. Говорят, мы многое изучали на музыке, но для меня то, что предложила Марина, звучало впервые.*

Деятельность театрального цеха «Художники» предполагала создание печатной продукции (фотографии, афиша, рекламные листовки, буклеты, открытки для автографа и пр.). Используя приезд музыканта с гастролями в Санкт-Петербург, подростки организовали с ним встречу в необычном пространстве музея «Стрит-арт», что позволило посетить экскурсию и сделать необходимые фотографии для афиши и рекламных листовок.

Окончательную доработку идей группы в графическом редакторе пришлось взять на себя учителю изобразительного искусства по двум причинам: 1) учащиеся, хоть и проявляли большой интерес к цифровым технологиям (компьютерным графическим программам), при этом не обладали навыками работы в них; 2) сроки выполнения этого проектного задания были сильно

ограничены типографией театра. Для самого педагога этот вид деятельности также был новым, ему не хватало необходимых знаний для того, чтобы полноценно поделиться ими с курируемой им группой. Педагог несколько раз переделывала макет афиши, как того требовали сотрудники типографии. При этом специалисты театра активно откликались на просьбы педагога, оказывали ему консультативную помощь, что, в конечном итоге, позволило напечатать афишу будущего концерта. ПФГ отметили, что, если бы работа над афишей была сразу выстроена с включением в нее специалистов театра, это позволило бы избежать ошибок, а вовлеченность самих подростков в этот процесс была бы более интенсивной.

Следующим шагом театрального цеха «Художники» была организация сценического пространства актового зала школы для будущего концерта. Для решения этой проблемы (при отсутствии идей у самих учащихся) диссертант пригласил подростков на теоретическое занятие в школьную театральную студию, где рассматривались различные виды театров и их особенности. В результате было принято решение организовать зрительские места в форме греческого амфитеатра, который считается эталонным за счет хороших акустических свойств.

Перед участниками театрального цеха «Арт-менеджеры» была поставлена задача – провести рекламу концерта так, чтобы учащиеся школы захотели посетить это мероприятие по собственному желанию, без принуждения со стороны педагогов и администрации. Для достижения этой цели школьные арт-менеджеры под руководством педагога в течение одного месяца писали рекламные слоганы, анонсы в социальных сетях школы по этапам подготовки концерта, посещали классные часы с рассказом о проекте и предстоящем концерте. ПФГ отмечали, что и об этой деятельности театра у них было мало представлений, но отмечали значимость этой работы и ее потенциал для творческого развития учащихся.

Для проведения концерта от учащихся группы «Режиссеры и актеры» потребовались следующие умения: написание сценарного плана концерта, текста

конферанса, который на концерте необходимо было озвучить со сцены самим подросткам. Этот театральный цех успешнее всего справлялся со своим заданием, так как некоторые знания уже были приобретены учащимися в первом КОП. Вместе с тем больше половины участников этого цеха признались, что не только «боятся сцены», но и сильно волнуются даже при обычных ответах у доски в классе. Этот факт определил необходимость включения в занятия с подростками актерских тренингов на снятие зажимов: раскрепощение двигательного и голосового аппарата. Эту работу выполнял диссертант, а ПФГ признавались, что самостоятельно бы с ней не справились. Было высказано мнение, что при отсутствии такого специалиста в школе подобные занятия с подростками могли бы проводить представители театра, например, режиссер или актер. Это свидетельствует о том, что педагоги продолжают придерживаться позиции о необходимости совместной работы театра и школы.

Таким образом, в результате проведенной «пиар-компании» школьный концерт посетили 130 учащихся, что было на одну треть больше количества посадочных мест в актовом зале. Концерт, организованный ЭГ, был насыщен эмоциональным и непринужденным общением с музыкантом: зрители долго не отпускали Марину Г., расспрашивали ее о детстве, творчестве, просили сыграть еще и еще. Музыкант активно откликалась на просьбы, и в итоге прозвучало много незапланированных программой концерта музыкальных произведений, но они были в перечне произведений, из которых проектная группа выбирала основные произведения. Подростки ЭГ их легко узнавали и с радостью объявляли их зрителям уже вне написанного сценария. ПФГ отметили динамику количества узнаваемых подростками классических произведений (их названий, авторов, и в ряде случаев, дат и историй создания). Это говорит о росте искусствоведческих знаний подростков ЭГ.

Финал и награждение участников проекта проходили в Мариинском театре в рамках общего концерта всех иностранных музыкантов, участвовавших в школьных концертах. По отзывам подростков ЭГ, посещение заключительного концерта вызвало у них положительные эмоции. По их текстам можно было

наблюдать, как изменилось отношение учащихся к инструментальной классической музыке. Подростки отмечали, что: *«с интересом наблюдали за музыкантом, работавшим с ними над школьным концертом»*, *«было здорово узнавать произведения, которые мы отбирали для концерта в школе»*, *«стали лучше разбираться в особенностях звукоизвлечения струнных инструментов»*, *«с удовольствием сходили бы еще на такой концерт»*, *«жаль, что все закончилось»*.

Победителями КОП «Звуки перемены» стала ЭГ данного исследования. В качестве главного приза для участников проекта было предоставлено право организации концерта-спектакля с «прикрепленным музыкантом» в «Музее современного искусства Петербурга XX-XXI века» в рамках ежегодной акции «Ночь в музее». Работа над созданием спектакля-концерта включала в себя алгоритм основного этапа проекта, но он был более ограничен во времени.

Содержание проекта, можно представить в виде следующей схемы (рис. 2).

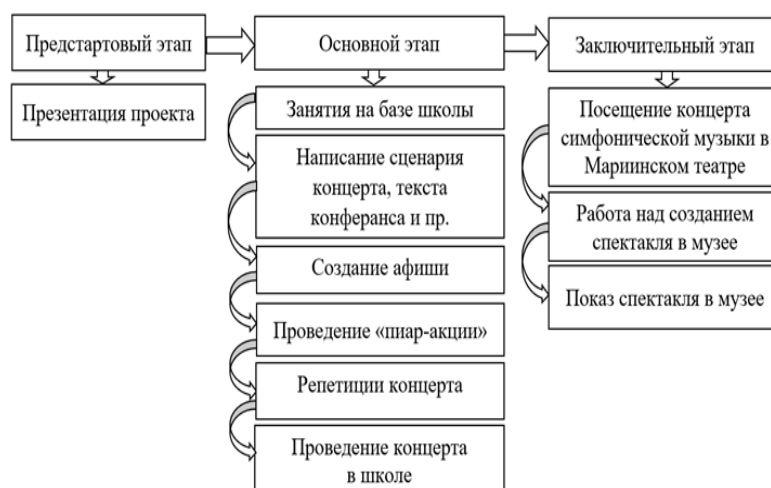


Рис.2 Схема КОП «Звуки перемены»

По окончании проекта была проведена диагностика у ЭГ и КГ. В данных ЭГ мы учитывали те изменения, которые произошли у 2-х подростков по итогам первого КОП.

Ниже в таблице 17 зафиксировано, что в ЭГ подростков произошли изменения во всех уровнях сформированности ХКМ: низкий уровень ХКМ снизился на 13,4%; средний уровень повысился на 10%; в высоком уровне приращение произошло на 3,4%, что свидетельствует о том, что на высоком уровне сформированности ХКМ находятся уже 2 подростка. Вместе с тем,

несмотря на выявленную динамику, более чем у половины подростков (16 из 30 респондентов) продолжает диагностироваться низкий уровень сформированности ХКМ.

Таблица 17

## Динамика сформированности уровня ХКМ учащихся

Группа	Кол-во, чел.	Этап	Уровни ХКМ					
			Низкий		Средний		Высокий	
			чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	30	До КОП	20	66,7	9	30	1	3,3
		После КОП	16	53,3	12	40	2	6,7
КГ	30	До КОП	22	73,3	6	20	2	6,7
		После КОП	20	66,7	8	26,6	2	6,7

Уровни сформированности компонентов ХКМ у подростков ЭГ и их динамика показаны в таблице 18.

Таблица 18

## Динамика сформированности компонентов ХКМ учащихся ЭГ

Группа	Кол-во, чел.	Этап	Уровни, %								
			Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностный		
			Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
ЭГ	30	До КОП	90	6,7	3,3	56,7	40	3,3	63,4	33,3	3,3
		После КОП	73,3	20	6,7	43,3	50	6,7	50	43,3	6,7
КГ	30	До КОП	86,7	10	3,3	60	30	10	70	23,3	6,7
		После КОП	86,7	10	3,3	50	40	10	60	33,3	6,7

Примечание к таблице: Н-низкий уровень, Ср-средний уровень, В-высокий уровень.

Согласно таблице, изменения произошли во всех компонентах ХКМ. Несмотря на усилия педагогов, значительных изменений в *когнитивном компоненте* ХКМ не произошло. Низкий уровень этого компонента снизился только на 16,7%. ПФГ предположили, что это было связано с тем, что педагоги не смогли в полной мере раскрыть особенности функционирования театральных цехов, которые они курировали, так как сами обладали поверхностными знаниями об этих сферах деятельности. Однако положительной динамикой в развитии когнитивного компонента ХКМ являлось то, что треть подростков в своих текстах, вспоминали названия музыкальных композиций, их авторов и эпизодически использовали музыкальную терминологию: «*piano*», «*forte*»,

*«legato» «аккомпанемент»* и пр.

Сформированность *эмоционально-ценностного компонента* ХКМ у половины подростков ЭГ к концу проекта достигла среднего уровня. Динамика этого компонента составила 13,4%. В своих отзывах подростки ЭГ отметили, что испытывали удовольствие не только от участия в проекте, но и при посещении концертов, организованных другими школами. В текстах подростков фиксировались эмоциональные высказывания о классических симфонических произведениях, которые исполняли музыканты: *«музыка была волшебной», «сдерживала слезы», «проникновенно звучало фортепиано», «произведения взволновали», «сильные эмоции», «казалось, что мы все растворились в звуках, которые подарил нам музыкант»* и пр. Некоторые подростки отметили, что сфотографировали программку концерта и потом нашли в сети Интернет музыкальные композиции, которые им наиболее понравились с тем, чтобы добавить их себе в «плей-лист» в социальной сети или поставить на звонок телефона.

Анализ сформированности *деятельностного компонента* ХКМ подростков ЭГ показал его повышение также на 13,4%. Несмотря на вовлеченность всех театральных цехов в проект, подростки мало проявляли самостоятельности, испытывали затруднения в подборе средств для творческих решений и в основном работали над идеями, предложенными педагогами. В отзывах подростки давали такие характеристики своей деятельности: *«нам предложили педагоги и мы согласились», «я не мог придумать и мне помог учитель», «без учителя бы не справились»* и пр. При описании посещения финального концерта у подавляющего большинства подростков мы не выявили каких-либо упоминаний об их поведении во время прослушивания музыки.

Таким образом, при анализе данных ЭГ подростков ПФГ высказали мнение, что полученный результат обусловлен тем, что в этом локальном эксперименте фактически отсутствовала партнерская работа школы с театром, а доминировала работа педагогов школы, не являющихся профессионалами в театральном искусстве. По их мнению, динамика уровня сформированности ХКМ подростков

могла быть более значительной, если бы специалисты театра заняли более активную позицию в реализации КОП.

В итоге, по окончании второго локального эксперимента ПФГ пришли к заключению, что работа по реализации проекта, проведенная педагогом в ЭГ, позволила в какой-то мере достичь основной цели проекта – сформировать осознанное отношение подрастающего поколения к произведениям классической музыки. Но они сожалели об отсутствии в содержании проекта занятий в театре, где можно было бы как подросткам, так и педагогам-кураторам познакомиться с особенностями работы специалистов различных театральных цехов, и тем самым расширить искусствоведческие знания всех участников КОП и выйти на более качественную подготовку концертов в школе. Единогласно была поддержана мысль, что низкое качество организации проектной работы в других школах, личная неготовность педагогов-кураторов, не позволили всем проектным группам достичь цели проекта, заявленной организаторами КОП.

Основным положительным результатом реализации КОП ПФГ отметили эффективность соблюдения такого условия как *учет возрастных особенностей и индивидуальных потребностей* учащихся подросткового возраста, включенных в КОП школы и театра. Как показала практика, соблюдение этого условия поддерживало мотивацию и эффективность работы подростков в проекте, личную заинтересованность в результатах проектной деятельности.

Другим положительным эффектом от проведенного КОП ПФГ назвали возросшую потребность подростков ЭГ в творческой деятельности вне реализации проекта. Так, в качестве одного из примеров можно назвать: желание Алисы Х. при поддержке педагога принять участие в конкурсе театральных рецензий, учрежденном Российским государственным институтом сценических искусств. Итог – призовое третье место, а в отсроченном результате, по окончании всей экспериментальной работы, поступление Алисы на театроведческий факультет указанного института.

Педагогам фокус-группы этот локальный эксперимент дал возможность самостоятельно освоить новые виды художественной деятельности. Они также

отметили эффективность разделения подростков на театральные цеха, в том числе и с точки зрения собственной педагогической работы и ее продуктивности. Но при этом высказали пожелание, чтобы это разделение проходило только на этапе практической реализации КОП, тем самым давая возможность всем учащимся получить теоретические знания о всех видах художественной деятельности.

*Третьим локальным экспериментом стал международный проект «Испытай себя!», инициированный Гете-институтом и ГБУК «Детский музыкальный театр «Зазеркалье» в рамках программы «Культурное просвещение. Диалог России и Германии» (август-ноябрь 2016 г.).*

*Цель проекта* – «создать импульсы для развития просвещения в сфере культуры и поддержка новаторских инициатив». *Задачи проекта* – обучение начинающих театральных педагогов и создание условий для формирования у подростков ценностного отношения к театральному искусству [185]. Куратором проекта от театра выступила немецкий арт-менеджер – ФР, имеющая опыт организации подобных проектов в разных странах.

ПФГ отметили, что цель этого проекта не является педагогической в полной мере. Более того согласно первой задаче на первый план в этом проекте выходит подготовка театральных деятелей, что не отвечает интересам школы, но за счет ориентации проекта на учащихся подросткового возраста (что является особо ценным для проводимого исследования), выразили готовность принять участие в этом КОП. Они также отметили, что на этапе презентации проекта педагогам от школ-участниц не было озвучено, как будет проводиться диагностика сформированности ценностного отношения к театральному искусству у подростков. Высказывания ПФГ подтверждают мнение Т.Н. Поляковой о том, что подобные театральные инициативы подвергаются критике со стороны педагогической общественности о целесообразности этой работы ввиду отсутствия у нее конкретной педагогической основы [179].

Отличием третьего локального эксперимента от представленных ранее проектов являлось наличие особенного предстартового этапа, а конкретно: подготовка начинающих театральных деятелей к работе с подростками. Для этого

была организована летне-осенняя стажировка, которую проводили представители театров и преподаватели Российского государственного института сценических искусств. К повышению квалификации были привлечены молодые режиссеры, студенты театрального ВУЗа, начинающие драматурги и другие специалисты театра, не имеющие педагогического образования. По мнению организаторов проекта, эта стажировка позволяла будущим специалистам освоить «разнообразные современные методики театральной работы с подростками, овладеть знаниями в области психологии подростков, изучить принципы создания пьесы и спектакля с участием старшеклассников» [185]. Разочарование ПФГ вызвало то, что, как и в первом локальном эксперименте, в этом КОП полностью исключалось вовлечение педагогов школ в его реализацию. Основной этап проведения КОП собрал более 150 подростков из 9 петербургских школ<sup>13</sup>. Специального отбора школ для участия в проекте не проходило, включены в проект были все школы, которые подали заявку на участие. В совокупную КГ вошли подростки, общим количеством – 28 человек, возраст учащихся 16 лет.

По замыслу создателей КОП, по окончании подготовки театральных специалистов в каждой школе была организована работа с учащимися подросткового возраста над театральными постановками. Главной темой всех постановок была выбрана тема «Одиночество». Именно эта тема, согласно анкетированию участников проекта, проведенного его организаторами, больше всего волновала подростков.

Основным условием проектной работы было – не исполнение подростками пьесы по готовому сценарию, а совместное ее написание со специалистом от театра, закрепленным за каждой школой. К работе с участниками ЭГ была привлечена начинающий драматург – ЭП. Вся работа по подготовке к спектаклю проходила на базе школы, и только два дня в финале проекта подростки находились в театре «Зазеркалье» для участия в генеральной репетиции и

---

<sup>13</sup> ГБОУ «Президентский физико-математический лицей № 239»; Санкт-Петербургский технический колледж; ГБОУ СОШ № 507 Московского района Санкт-Петербурга; ГБОУ гимназия № 92 Выборгского района Санкт-Петербурга; ГБОУ гимназия № 261 Кировского района Санкт-Петербурга; ГБОУ СОШ № 323 Невского района Санкт-Петербурга; ГБОУ СОШ № 359 Фрунзенского района Санкт-Петербурга; ГБОУ гимназия № 441 Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

непосредственном показе общего спектакля.

В ходе работы над спектаклями в школах специалисты театра проводили с подростками беседы (чаще всего на личные темы), актерские тренинги, репетиции, и в некоторых группах проходили занятия по написанию пьесы в формате документального театра. ПФГ отметили популярность использования специалистами театра этого формата в работе с подростками, и так как техника «вербатим» показала свою эффективность в рамках первого КОП, ее применение вызвало одобрение у педагогов.

Реализация КОП в ЭГ проходила достаточно сложно: от встречи к встрече подростки по своей инициативе выбывали из проекта. Они объясняли это так: *«здесь не так интересно, как в предыдущем проекте»*, *«мне не интересно писать только тексты»*, *«мало разнообразия»*, *«скучно»* и пр. Опираясь на прошлый опыт, одна из участниц проекта (Александра К.) обратилась к диссертанту за помощью в написании своего монолога по теме проекта. Можно предположить, что здесь сказалась недостаточная подготовка начинающего театрального деятеля к педагогической работе с подростками, что не позволило ему вовлечь всех подростков в проект, оказать им поддержку и разнообразить их творческую деятельность. Нерегулярность занятий (1 раз в неделю, иногда и реже) также не способствовала вовлеченности подростков в проект. Таким образом, к середине проекта из 30 учащихся ЭГ осталось только 5 подростков (17%), что у ПФГ поставило под сомнение достижение одной из задач проекта – формирования ценностного отношения к театральному искусству.

Сложившаяся проблемная ситуация потребовала изменения позиции диссертанта – важно было начать активно поддерживать интерес к занятиям у оставшихся в проекте подростков и при необходимости оказывать им посильную помощь в выполнении творческих заданий. ПФГ предположили, что включение педагогов в проектную работу позволило бы предотвратить потерю интереса у участников КОП. Вместе с тем эта инициатива не была воспринята театральным специалистом с энтузиазмом, он обосновал это тем, что подростки будут стесняться педагогов и бояться высказывать свои истинные мысли. Однако опыт

реализации предыдущих КОП опровергает это утверждение и в большей степени доказывает неготовность и отсутствие желания у самого начинающего театрального деятеля к совместной работе с педагогами школы.

В конечном итоге только 5 подростков ЭГ приняли участие в создании театральной миниатюры «Это мое», впоследствии включенной в общий спектакль всех школ-участниц и представленной на сцене театра «Зазеркалье» в ноябре 2016 года.

Основное содержание проекта можно представить в виде следующей последовательности его этапов, представленных на рис. 3.

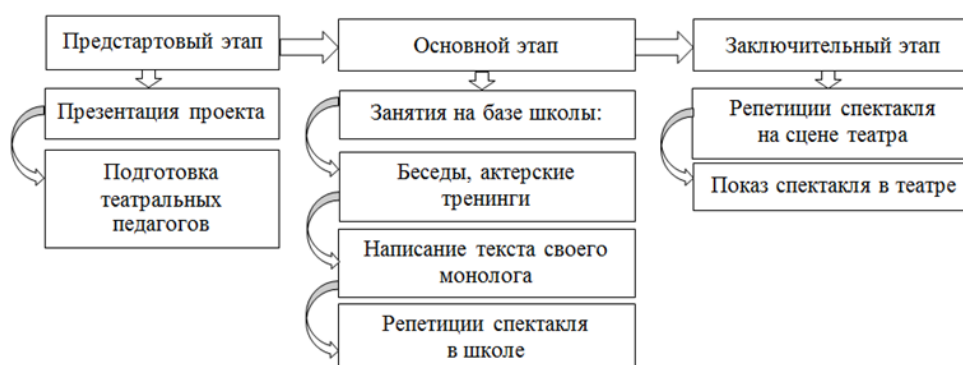


Рис.3 Схема КОП «Испытай себя!»

В обсуждении итогового творческого продукта проекта ПФГ подвергли критике большинство представленных театральных миниатюр школ-участниц проекта в части их композиционного решения мизансцен и световой партитуры. Недостаточная проработка этой части постановок привела к плохой слышимости монологов героев, расположению героев монологов в темной зоне сцены почти весь спектакль. Большой вопрос у педагогов вызвало отсутствие внимания со стороны специалистов театра к самим текстам героев подростков, несоответствие монологов теме проекта, нелогичность действий их героев. Объективность этой низкой оценки подтвердилась и профессиональным театральным сообществом, так как в дальнейшем театральные постановки, подготовленные подростками, по причине низкого качества не вошли в программу XIV Всероссийского фестиваля театрального искусства для детей «Арлекин» (апрель 2017 г.). Ряд из них были впоследствии доработаны и представлены на фестивале в измененном виде. В конечном итоге ПФГ пришли к выводу, что, несмотря на предварительное

обучение, начинающие театральные деятели оказались не готовы к педагогической работе с подростками: не имели конкретного плана проведения занятий с подростками, логики (последовательности) их организации, технологий работы над совместным творческим продуктом. В большинстве школ специалисты театра фокусировались только на репетициях, тем самым пытались поставить спектакль, так, как если бы это были не учащиеся школы, а профессиональные актеры, имеющие соответствующий опыт и образование. Педагоги заметили, что, если бы они приняли участие в проекте, то смогли бы нивелировать многие сложные моменты<sup>14</sup>.

Аналогично первому локальному эксперименту мы не фиксировали изменения в уровне ХКМ у всех подростков ЭГ. Диагностике подлежали только 5 подростков, которые приняли участие в реализации КОП от начала до конца. Анализ их результатов показал, что этот КОП в большей степени способствовал развитию эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ учащихся. Приведем примеры из отзывов участников ЭГ, подтверждающие этот вывод:

*Александра К.: Проект «Испытай себя!» дал мне достаточно. Опыт, хорошие сильные эмоции, знакомства. Как много сил занимают репетиции, но все же, я думаю, конечный результат стоил того. Такие пробы нужны. Особенно ребятам в моем возрасте. Я открыла саму себя с другой стороны. Делала то, что раньше никогда не делала. Мне хочется еще раз попробовать себя. Хочется еще поучаствовать в чем-то подобном. Ценным для меня стал проект в плане размышления о том, что такое «одиночество» для меня? И боюсь ли я его? Этот проект, действительно, испытание, испытание театральным искусством!*

*Андрей С.: Проект дал возможность преодолеть себя: свой страх, свои комплексы. Я всегда думал, что театральное искусство – это не для меня. Теперь я вижу - какое это огромное поле для творчества! Мне казалось, что мне надо будет что-то или кого-то изображать в проекте, но нет, здесь я был собой и говорил, что думаю. И за это говорю отдельное «спасибо» проекту. Это было очень волнительно, столько эмоций, я еле справлялся. Хотя теперь мне кажется, что мое стихотворение-монолог было не совсем в тему спектакля. Надо было поискать что-то еще...*

*Полина В.: Несмотря на то, что ходить в театр мне всегда нравилось, я мало*

---

<sup>14</sup>Для нас это (стремление к совместному обучению) было важным условием, которое мы сочли возможным применить в разработке КОП.

*что о нем знала. Мне было тяжело справиться с заданием, пришлось пойти к педагогу в школе и спросить совета, как описать свои мысли об одиночестве. Страшно было преодолеть себя - я боюсь выступать! Но потом было столько эмоций! Мне кажется, что в этом проекте каждый вынес для себя что-то свое, свои дальнейшие ориентиры в жизни. А вообще... я бы хотела стать актрисой!».*

В следующем локальном эксперименте (при анализе результатов) данные этих участников ЭГ были учтены. Результаты диагностики КГ – в таблице 19.

Таблица 19

#### Динамика сформированности уровня ХКМ учащихся КГ

Кол-во, чел.	Этап	Уровни ХКМ					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
28	До КОП	19	68	7	25	2	7
	После КОП	17	61	8	28	3	11

По итогам диагностики, проведенной в КГ, было выявлено, что общий уровень сформированности ХКМ подростков остается низким. Изменения произошли только у 2 подростков КГ: один подросток перешел с низкого на средний, и тем самым среднего уровня сформированности ХКМ достигли 28% подростков; другой подросток поднялся до высокого уровня сформированности ХКМ, что составило 11% от всех респондентов.

В ходе анкетирования мы выяснили, что подростки, достигшие высокого уровня сформированности ХКМ, посещают театральную студию в городском доме творчества (ТЮТ), где они осваивали работу различных театральных цехов. Они не испытывали затруднений в ответах на вопросы, относящиеся к устройству и функционированию театра, специфике работы его специалистов. Ребята показали высокую заинтересованность в творческой деятельности, а также указали, что по окончании школы будут поступать в театральный ВУЗ. В спектакле эти подростки выделялись легкостью и непринужденностью нахождения на сцене, их реплики и монологи были эмоциональны, присутствовали различные речевые интонации, органичные и уместные движения и жесты. Ребята в отзывах написали, что самостоятельно справились с написанием текстов своих героев, а также отметили, что на репетициях активно предлагали свои решения по мизансценам, световому и музыкальному решению

спектакля, а специалист театра чаще всего поддерживал их идеи.

Педагогическое наблюдение за учащимися с низким уровнем сформированности ХКМ (по окончании проекта на этом уровне осталось большинство участников – 61%), показало, что эти подростки формально читали свои монологи, забывали порядок реплик, стеснялись, выходили из образа. Несмотря на то, что в своих отзывах они написали, что *«участвовать в проекте им понравилось»*, в своих текстах они не использовали ни одного театрального термина, не описали идею своего спектакля, не дали характеристику созданным художественным образам, и в принципе не указали, как их постановка раскрыла основную тему спектакля – «одинокость». При анализе постановок других групп-участниц КОП они почти не давали обоснованных развернутых характеристик. В основном это были субъективные оценки: *«у этой школы было ничего, но мы были лучшие!»*, *«у нас получилось лучше всех»*, *«мы – лучшие!»* и пр.

Таблица 20

#### Динамика сформированности компонентов ХКМ учащихся КГ

Кол-во, чел.	Этап	Уровни, %								
		Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностный		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
28	До КОП	79	14	7	60,7	28,6	10,7	64,3	21,4	14,3
	После КОП	79	14	7	46,4	39,3	14,3	50	35,7	14,3

Примечание к таблице: Н-низкий уровень, Ср-средний уровень, В-высокий уровень.

Проведенные диагностические процедуры позволили выявить и уровни сформированности каждого компонента ХКМ подростков КГ. Из таблицы 20 видно, что произошли изменения в *эмоционально-ценностном* и *деятельностном* компонентах ХКМ учащихся.

Из некоторых отзывов подростков КГ стало ясно, что не реализовался первоначальный замысел – положить в основу спектаклей собственные тексты учащихся. Ряд начинающих специалистов, которые курировали от театра работу групп, не справились с этой работой и предложили подросткам инсценировать готовые сценарии. То есть деятельность этих групп подростков ограничилась только работой в качестве актеров, что не позволяет сформировать у них знаний

обо всех видах искусства, включенных в театральное. Это свидетельствует также о том, что было нарушено основное условие проекта, по которому пьеса должна была быть составлена исключительно из текстов учащихся. Подростки указали также, что ребята их групп, часто выбывали из проекта по ходу его реализации, а оставались только те учащиеся, которым было интересно *«выступать на сцене»*. ПФГ отметили, что аналогичная ситуация происходила и в ЭГ, что позволило ПФГ сделать вывод, что задача по формированию ценностного отношения к театральному искусству в этом проекте не была достигнута.

В итоге, по окончании третьего локального эксперимента ПФГ сделали ряд выводов об эффективности КОП с точки зрения формирования ХКМ подростков. ПФГ единогласно высказали мнение о необходимости *вовлечения подростков в разнообразные виды художественной деятельности* в соответствии с их предпочтениями. Следующим условием они назвали – обязательное *включение педагогов школы в реализацию КОП* для оказания педагогической поддержки учащимся и поддержания у них интереса к проекту внутри школы. Вместе с тем они настаивали именно на совместной работе с представителями театра без доминирования одной из сторон, а, следовательно, специалисты обеих сфер (и театра и школы) должны быть готовы к подобному взаимодействию. Таким образом, по их мнению, актуальным является такое наше условие как *формирование готовности специалистов театра и педагогов школы к партнерским отношениям*.

В качестве *четвертого локального эксперимента* мы можем рассматривать КОП, проводимый для всех десятиклассников города *«Театральный урок в Мариинском» ФГБУК «Государственный академический Мариинский театр» при поддержке правительства Санкт-Петербурга*.

*Целью данного проекта*, как заявлено организаторами, является культурное просвещение учащихся подросткового возраста общеобразовательных школ города. *Основная задача* – «сформировать представление о сформировать представление о театре как синтетическом искусстве и сложной комплексной организации, а также подготовить детей к восприятию спектакля» [106].

*Творческим продуктом* проекта являлось создание подростками макета декораций к спектаклю театра. В отличие от других локальных экспериментов проект реализовывается театром в рамках одного дня и не содержит предстартового этапа.

ПФГ отметили, что цель и задачи КОП являются значимыми, но предположили, что представление о театральном искусстве по итогам этого проекта будет достаточно поверхностным, ввиду краткосрочности его реализации, а творческое задание (создание макета), вероятнее всего, не заинтересует всех подростков. ПФГ также высказали мнение, что формат этого проекта мало чем отличается от обычного «культпохода». В силу обязательности этого мероприятия, которое финансируется Правительством Санкт-Петербурга, школу и подростков не спрашивали, хотят ли они пойти в театр? Участие ЭГ в этом КОП стало возможным благодаря тому, что к концу поискового этапа эксперимента они перешли в 10 класс. КГ составляли учащиеся другого 10-го класса школы, общим количеством 27 человек.

КОП включал в себя знакомство с сюжетом спектакля; экскурсию по внутренней «закулисной» части театра (посещение складов бутафории, примерной комнаты, костюмерной, оркестровой ямы, хранилища либретто и оркестровых партитур, посещение репетиций на сцене и в балетном зале); ужин в артистической столовой; выполнение коллективного творческого задания (создание макета декораций спектакля), и в заключение – просмотр спектакля. В этот день для просмотра учащимся была предложена опера В.А. Моцарта «Так поступают все». Исходя из ответов подростков ЭГ на констатирующем этапе эксперимента, ПФГ предположили, что этот спектакль не вызовет у учащихся интереса, так как в анкетировании ни один из них не указал среди своих любимых жанров – жанр «опера».

В целом, содержание проекта можно представить так (рис. 4):

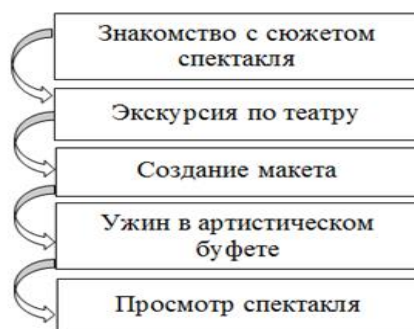


Рис. 4

#### Схема КОП «Театральный урок в Мариинском»

Первая часть проекта прошла достаточно динамично: учащиеся прослушали краткое содержание спектакля, а затем переместились в «закулисную» часть театра, где посетили внутренние помещения Мариинского театра.

При наблюдении за учащимися ПФГ было отмечено, что некоторые участники ЭГ были активны при взаимодействии со специалистами театра: подростки задавали вопросы, сравнивали устройство Мариинского театра с другими театрами, в проектах которых принимали участие, отмечали удачные инженерные и технические решения. В беседе с экскурсоводом они использовали специальную театральную терминологию («гримерные комнаты», «нотная партитура», «сценография», «мизансцена», «хореографический станок», «софиты» и пр.). Рост искусствоведческих знаний в ЭГ доказывает наличие кумулятивного эффекта от проведенной ранее проектной работы с другими театрами.

Однако, когда подошло время творческой части, в работу над макетом, в основном были вовлечены подростки, которые были участниками театрального цеха – «художники» в КОП «Звуки перемены». Эти учащиеся включились в работу, а остальные нашли создание макета «скучным» и «неинтересным». Они не наблюдали за ходом выполнения задания одноклассниками, просматривали телефоны и ждали, когда эта часть КОП будет завершена. ПФГ высказали мнение, что эта реакция подростков была вполне предсказуема, что еще раз подтверждает необходимость предоставления подросткам выбора разных видов художественной деятельности, учитывая их индивидуальные предпочтения.

При просмотре спектакля часть группы вела себя пассивно, не реагировала на происходящее на сцене, просматривала социальные сети в телефоне и часто спрашивала у педагога *«когда уже закончится спектакль»*. Это свидетельствует о том, что подростки мало посещают классические театральные постановки и не готовы к их восприятию.

После завершения КОП была проведена диагностика уровня сформированности ХКМ подростков ЭГ и КГ. Приведем эти данные в таблице 21.

Таблица 21

## Динамика сформированности уровня ХКМ учащихся

Группы	Кол-во, чел.	Этап	Уровни ХКМ					
			Низкий		Средний		Высокий	
			чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	30	До КОП	15	50	13	43,3	2	6,7
		После КОП	14	46,67	14	46,67	2	6,7
КГ	27	До КОП	20	74,1	5	18,5	2	7,4
		После КОП	19	70,4	6	22,2	2	7,4

Данные, представленные в таблице, показывают, что у подростков ЭГ еще до проведения, данного КОП результаты были несколько лучше, чем в КГ, что иллюстрирует, как мы отмечали ранее, наметившийся кумулятивный эффект от участия в нескольких предыдущих проектах, которые привели к небольшому повышению уровня ХКМ.

Диагностика показала, что в этом проекте только у одного участника ЭГ произошла положительная динамика с низкого на средний уровень сформированности ХКМ. Полагаем по причине, указанной выше. Таким образом, в ЭГ количество подростков на низком и среднем уровне – поровну. В КГ также только один участник перешел с низкого уровня на средний уровень сформированности ХКМ. Количество подростков, у которых был диагностирован высокий уровень сформированности ХКМ, не изменилось в обеих группах. Эти подростки точно определили жанр просмотренной оперы – «опера-буфф», тогда как другие участники КОП, чаще всего вообще не упоминали жанр спектакля.

В своих отзывах практически все участники «Театрального урока в Мариинском» высказались положительно о посещении театра, но только в ее

экскурсионной части. Негативные отзывы получило творческое задание – в нем приняли участие только 5 подростков (17%) ЭГ. Эти подростки сразу договорились о концепции и цветовой гамме макета, но при этом поспорили о технике выполнения декораций и костюмов героев оперы. В конечном итоге макет ЭГ выгодно отличался от макета, который был создан подростками КГ. И, как заявили кураторы проекта, эти подростки могут претендовать на призовое место в конкурсе макетов, который проводится театром по окончании театрального сезона.

Помимо творческого задания критике подвергся и сам спектакль: 22 респондента ЭГ (73%) сочли оперу «однообразной», «несовременной», «отстойной». Таким образом несмотря на то, что театр ставил задачу «подготовить подростков к восприятию спектакля» [106], она не была решена должным образом. И содержание первой части проекта никак не помогло ни в выполнении творческого задания, ни в восприятии спектакля.

Компоненты ХКМ подростков обеих групп представлены в таблице 22.

Таблица 22

#### Динамика сформированности компонентов ХКМ учащихся

Группы	Кол-во, чел.	Этап	Уровни, %								
			Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностный		
			Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
ЭГ	30	До КОП	73,3	20	6,7	33,3	56,7	10	43,3	50	6,7
		После КОП	66,7	23,3	10	33,3	56,7	10	43,3	50	6,7
КГ	27	До КОП	77,8	14,8	7,4	70,4	22,2	7,4	66,7	25,9	7,4
		После КОП	74,1	18,5	7,4	70,4	22,2	7,4	66,7	25,9	7,4

Примечание к таблице: Н-низкий уровень, Ср-средний уровень, В-высокий уровень.

Данные таблицы наглядно демонстрируют, что «приращение» в ЭГ произошло только в *когнитивном компоненте* ХКМ: один учащийся показал положительную динамику в этом компоненте с низкого уровня на средний, а другой – со среднего на высокий. Но при этом один подросток остался на среднем уровне сформированности общей ХКМ, так как по итогам всех диагностических процедур сумма его баллов не соответствовала высокому уровню ХКМ. В целом

анализ результатов ЭГ свидетельствует о том, что одну из своих задач («сформировать представление о театре как синтетическом искусстве и сложной комплексной организации» [106]) проект решает, но, как и предполагали ПФГ, не в полной мере.

Участники КГ также дали негативные отзывы о просмотренном спектакле. В своих отзывах они написали, что *«если бы до спектакля им не пересказали сюжет оперы, то он был бы им непонятен»*. Большинство подростков отметили, что отдали бы предпочтение современным постановкам, которые, по их мнению, обладали такими характеристиками: *«современные костюмы», «современный текст», «говорят современным языком», «используют современное оборудование»* и пр. Это свидетельствует о недостаточном опыте посещения подростками театров, где классические театральные постановки при сохранении литературного материала имеют современную интерпретацию.

Это позволило ПФГ зафиксировать, что в содержание будущего эксперимента для формирования осознанного ценностного отношения к театральному искусству необходимо включить и классический и современный репертуар. Классический репертуар будет сохранять преемственность художественного мира поколений, с одной стороны, а с другой стороны – современные качественные постановки смогут транслировать духовные процессы современного общества, необходимые для успешной инкультурации подростков.

При просмотре спектакля эти подростки скучали и не были вовлечены в происходящее на сцене. Сопровождающий педагог регулярно делал им замечания, просил не шуметь, не играть в телефон и не жевать во время представления. По окончании оперы участники КГ проявили нетерпение: встали со своих мест во время аплодисментов, чтобы быстрее покинуть зрительный зал. В своих отзывах они написали: *«не люблю театр, а такой особенно», «опера – это не мое», «еле усидел», «проспал весь спектакль», «возможно, мне будет интересно, когда я стану бабушкой»* и пр.

В работу над макетом к спектаклю включились только 4 учащиеся из всей группы, при этом двое из них сделали это под давлением педагога. Подростки

затруднились в выборе концепции и материалов для работы, пытались сделать работу побыстрее, не уделяя внимания ее качеству. Они так комментировали процесс работы: «зачем это делать?», «кому это все нужно?», «только портим бумагу», «детский сад! Лучшие бы в кафе отпустили» и пр. В итоге, как было отмечено ранее, их творческий продукт в сравнении с макетом ЭГ был не в выигрышной позиции. Как видим, отсутствие альтернативы творческого задания не позволило охватить художественной деятельностью большее количество подростков, и многие из них, в принципе, посчитали его не соответствующим их возрасту. Заметим, что аналогичная ситуация отчасти была и в ЭГ.

По утверждению ПФГ, этот КОП подтвердил необходимость предоставления *подросткам разнообразных видов художественной деятельности*, а *учет их индивидуальных потребностей* обеспечит большее количество ее участников.

Итак, по итогам всех реализованных локальных экспериментов были выявлены следующие их *общие черты*:

- 1) все локальные эксперименты можно охарактеризовать как КОП;
- 2) инициаторами КОП являлись только профессиональные театры;
- 3) не все поставленные организаторами цели и задачи были достигнуты по итогам реализации КОП;
- 4) в реализованных театрами КОП, педагоги школ не занимали равноправную партнерскую позицию; наличие педагога-куратора от школ в этих проектах не подразумевалось, что негативно сказалось на ходе и качестве их реализации;
- 5) ни один из реализованных КОП не формировал всех компонентов ХКМ подростков;
- 6) деятельность подростков в КОП не всегда учитывала их возрастные особенности и индивидуальные потребности; ряд театральных профессий, в том числе использующих цифровые технологии (светорежиссеры, медиахудожники, звукорежиссеры и пр.), вообще не были востребованы организаторами КОП;
- 7) в организации КОП были системно нарушены принципы социального партнерства и отсутствовали разработанные нами организационно-

педагогические условия;

8) ни один из проанализированных проектов не соответствовал критериям социального партнерства.

Почти во всех КОП присутствовали следующие компоненты, которые можно считать *инвариантной* частью проекта:

- 1) обозначенные театром цель и задачи проекта;
- 2) предстартовый этап проекта;
- 3) принципы взаимодействия театра со школой: информационный (школа распространяет информацию о проекте) и вспомогательный (педагоги школы иногда оказывают помощь в реализации проекта).

*Отличия проектов* друг от друга проявлялись в двух характеристиках, которые можно считать *вариативными*:

- 1) в КОП принимали участие разные театральные деятели (например, в КОП «Новые люди» основными участниками со стороны театра являлись режиссеры; в КОП «Звуки перемены» и «Театральный урок в Мариинском» – арт-менеджеры; в КОП «Испытай себя!» – драматурги);
- 2) в КОП были применены разные методы и технологии работы над творческим продуктом (КОП «Новые люди» – написание пьес и инсценирование; КОП «Звуки перемены» – написание сценария, создание афиши, фотосъемка, проведение концерта пр.; КОП «Испытай себя!» – инсценирование; «Театральный урок в Мариинском» – создание макета (сценография).

Представим в таблице 23 данные диагностики развития ХКМ учащихся ЭГ, начиная от констатирующего этапа до окончания последнего локального эксперимента (КОП «Театральный урок в Мариинском»).

Таблица 23

Уровень развития ХКМ подростков ЭГ, в %

Название проекта	Общий уровень ХКМ		
	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий этап	<b>73,3</b>	<b>23,4</b>	<b>3,3</b>
Новые люди	66,7	30	3,3
Звуки перемены	53,3	40	6,7
Испытай себя!	50	43,3	6,7
Театральный урок в Мариинском	<b>46,7</b>	<b>46,7</b>	<b>6,7</b>

Таким образом, по итогам участия ЭГ в поисковом эксперименте в развитии сформированности ХКМ подростков можно проследить следующую динамику: *высокий уровень* сформированности ХКМ подростков повысился на 3,4%, *средний* – на 23,3%; *низкий уровень* снизился на 26,6%.

На протяжении всех локальных экспериментов было зафиксировано, что в разных проектах изменения претерпевали разные компоненты ХКМ учащихся, но (как отмечалось выше) при этом ни в одном из КОП мы не выявили развитие всех компонентов ХКМ учащихся, следовательно, и общий уровень ХКМ подростков в целом не повышался. Исключение составлял КОП «Звуки перемены», результаты которого были обусловлены активной позицией педагогов школы, так как их вмешательство в ход реализации проекта позволило дополнить его содержание и тем самым создать условия для развития каждого компонента ХКМ учащихся. Но как видим, выявленная динамика незначительная, что позволяет нам сделать вывод о том, что даже совокупность проведенных четырех КОП *поискового этапа эксперимента*, не смогла решить задачу полноценного и результативного формирования ХКМ у всех учащихся ЭГ.

Положительным результатом от участия ЭГ в локальных экспериментах было применение различных театральных игр и упражнений, которые позволяли развивать отдельные компоненты ХКМ подростков. Мы зафиксировали их для дальнейшего использования в формирующем эксперименте (приложение 19).

Педагоги (участники фокус-группы) за период наблюдения за реализацией театрами КОП повысили свой уровень в области театрально-игровой деятельности. Они были активны в работе в качестве экспертов и после всех КОП показали высокую заинтересованность в продолжении повышения своей квалификации в формировании ХКМ подростков с помощью партнерских отношений с профессиональным театром.

Как отмечалось ранее, все проведенные локальные эксперименты проходили как КОП, что доказывает востребованность профессиональным театром этой формы работы с подростками. В различных документах, представленных в параграфе 1.2, также было зафиксировано, что государство

рекомендует школам и театрам использовать проектную деятельность при организации взаимодействия. Следовательно, и теория, и практика убеждает нас в необходимости использования КОП как основной организационной формы педагогического процесса для организации социального партнерства школы и театра. Также необходимо учесть, что все КОП содержали инвариантные и вариативные компоненты, указанные выше.

Анализ проектов, представленных в локальных экспериментах, показал: в них отсутствовала ценностная определенность (проекты строились либо как «культпоход», либо на принципе «вседозволенности»), культурные практики носили формальный характер, диалог разных видов искусства не выстраивался как целостный процесс, а участие школы сводилось к роли организатора доступа. При такой организации проектная работа не содержит признаков социального партнерства и не обеспечивает системного формирования ХКМ подростков, что подтверждается отсутствием значимой динамики компонентов ХКМ по результатам диагностики».

Таким образом, ни констатирующий, ни поисковый этапы эксперимента не выявили наличия партнерской работы школы и театра по формированию ХКМ подростков. Следовательно, перед нами встает следующая задача – апробировать выявленные в ходе теоретического анализа и обоснованные в параграфе 1.3. организационно-педагогические условия в рамках КОП школы и театра. Разработке и апробации экспериментального КОП школы и театра на практике будет посвящен следующий параграф исследования.

### **2.3. Организация социального партнерства школы и театра для формирования художественной картины мира учащихся**

Целью *формирующего этапа* экспериментальной работы являлась апробация организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра, выделенных в результате теоретического анализа (параграф 1.3.) и уточненных в рамках поискового эксперимента (параграф 2.2.). Апробация этих условий

проходила в рамках КОП, поскольку именно данный формат, в своей процессуальной целостности и ориентации на образовательный результат, позволяет реализовать эти условия, воплотить принципы партнерства и обеспечить системное воздействие на все компоненты ХКМ.

Для достижения этой цели необходимо было решить следующие задачи:

1. разработать, реализовать и проверить эффективность программы повышения квалификации педагогов школы и специалистов театра к формированию ХКМ учащихся и социальному партнерству друг с другом;
2. разработать и реализовать экспериментальный КОП школы и театра.

### **2.3.1. Повышение готовности педагогов и специалистов театра к формированию художественной картины мира учащихся и организации социального партнерства школы и театра**

Решая *первую задачу*, мы определили в качестве *цели* реализации программы – повышение готовности педагогов и специалистов театра к формированию ХКМ учащихся и организации социального партнерства школы и театра.

Были сформулированы *задачи*, решение которых позволит слушателям:

1. приобрести знания о ХКМ учащихся, ее компонентах; основных принципах социального партнерства, специфике и условиях организации партнерства школы и театра;
2. сформировать умения решать педагогические задачи в условиях партнерства школы и театра;
3. овладеть приемами формирования и способами диагностики ХКМ подростков;
4. получить практические навыки разработки и реализации КОП для формирования ХКМ подростков, в том числе и в процессе партнерства школы и театра.

Исходя из цели и задач программы, ее *содержание* логично было разделено на *2 модуля*, раскрывающих сущность 2-х видов профессиональной деятельности: формирование ХКМ учащихся и организацию социального партнерства школы и театра. Планировалось, что обучение по программе завершится разработкой

слушателями КОП, направленного на формирование ХКМ подростков, где важным условием его проведения будет являться равноправное участие двух партнеров: школы и театра в реализации проектов. Учебно-тематический план программы представлен в приложении 20.

При разработке программы мы учитывали, что в обучении принимают участие взрослые с разным опытом профессиональной деятельности: специалисты театра не владели специальной педагогической терминологией, а педагоги школы – театральной. Для формирования общего коммуникативного поля в программе была предусмотрена работа в парах: «педагог – специалист театра» (например: учитель изобразительного искусства и гример) с тем чтобы, являясь представителями различных сфер, они могли взаимодействовать, дополнять друг друга и подходить к решению поставленных задач с разных профессиональных позиций. Это взаимодействие двух профессиональных сообществ обеспечивало бы диалог профессиональных культур – педагогической и театральной. Построение этой работы предполагало учет временных возможностей слушателей, поэтому занятия должны были проходить 1 раз в 2 недели. Продолжительность одного занятия 2 академических часа.

*Организационными формами* занятий были определены: лекции, круглые столы, мастер-классы. В выборе этих форм мы опирались на основные технологии обучения взрослых, выделенные С.Г. Вершловским [32]. Предполагалось, что *лекционные занятия* позволят представить аудитории теоретический материал для того, чтобы педагоги и специалисты театра смогли сформировать новый личностный понятийно-терминологический аппарат, разобраться в деталях изучаемых феноменов. Для коллективного обсуждения проблемы художественно-эстетического воспитания подростков в условиях партнерства школы с профессиональным театром планировалась организация *круглых столов*. Подразумевалось, что обсуждаемый вопрос выявит точки зрения педагогов и специалистов театра на указанную проблему, сформирует единый подход к ее решению. *Мастер-классы* позволят им получить необходимые знания и практические навыки. И, наконец, *разработка* педагогами и специалистами театра *различных КОП* обеспечит систематизацию и

закрепление всего изученного материала. Отличительной особенностью планируемой работы была возможность регулярного взаимодействия слушателей друг с другом, позволяющего знакомиться с опытом художественно-эстетического развития подростков в школе и в театре, обсуждать и находить совместные решения по проблеме организации партнерства между школой и театром.

Повышение готовности педагогов школы и специалистов театра подразумевало проведение занятий в течение года (с января по декабрь 2016 г.) в рамках внутрифирменного обучения, как особой формы организации подготовки взрослых. Реализация этого внутрифирменного обучения, осуществлялась непосредственно на базе ГБОУ школы № 14 Невского района Санкт-Петербурга.

Участие подростков этой школы в качестве ЭГ в локальных экспериментах и деятельность ПФГ вызвали интерес к этой работе и у других педагогов школы. Поэтому в Программу повышения квалификации включились 16 педагогов, принявших участие в диагностике на констатирующем этапе эксперимента. Дополнительным стимулом для участия педагогов в Программе являлось то, что заявленная тема повышения квалификации была признана администрацией школы общеметодической, а, следовательно, была рекомендована к изучению всем педагогам школы. В работу по повышению готовности включились и специалисты театра, участвовавшие в диагностике, проведенной на констатирующем этапе эксперимента, в количестве 14 человек. В итоге общее количество слушателей Программы составило 30 человек. Состав слушателей от школы распределился следующим образом: учителя изобразительного искусства (1 чел.), музыки (1 чел.), физики (1 чел.), математики (2 чел.), истории и обществознания (2 чел.), русского языка и литературы (2 чел.), физической культуры (2 чел.), методисты (2 чел.), руководитель школьной театральной студии (1 чел.), руководитель школьного хора (1 чел.), педагог-организатор (1 чел.). От театра: специалисты по работе со зрителями (3 чел.), гример (1 чел.), художник по костюмам (1 чел.), актеры (8 чел.), режиссер (1 чел.). Результаты начального уровня готовности педагогов школы и специалистов театра к исследуемым проблемам зафиксированы в параграфе 2.1.

Подробное описание внутрифирменного обучения педагогов и специалистов

театра представлено в нашей публикации [30].

После всех занятий была проведена диагностика уровня готовности педагогов и специалистов театра к формированию ХКМ учащихся и партнерским отношениям друг с другом с применением комплекса диагностических методик, представленных в параграфе 2.1. Сравнительные данные компонентов до и после повышения квалификации – зафиксированы в таблице 24.

Таблица 24

Уровни готовности воспитывающих взрослых  
(до и после повышения квалификации)

Субъект партнерства	Этап	Уровни готовности (в %)					
		к формированию ХКМ учащихся			к организации социального партнерства школы и театра		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В
Педагоги школы	До	64,3	35,7	0	67,8	32,2	0
	После	0	59,5	40,5	0	67,8	32,2
Специалисты театра	До	80	20	0	55	45	0
	После	0	63,3	36,7	0	55	45

Примечание к таблице: Н-низкий, Ср-средний, В-высокий.

Сравнительный анализ *готовности педагогов* позволил сделать вывод о следующих изменениях:

- **в готовности педагогов к формированию ХКМ учащихся:** средний уровень готовности повысился на 23,8%, этого уровня достигло наибольшее количество респондентов (59,5%); высокий уровень диагностируется у 40,5% педагогов, на низком уровне нет ни одного педагога. Но все-таки большинство педагогов смогли подняться только до среднего уровня. Мы связываем это с тем, что педагогам не хватало практических умений диагностировать и формировать ХКМ подростков;
- **в готовности педагогов к организации социального партнерства школы с профессиональным театром:** среднего уровня достигло подавляющее большинство педагогов – 67,8%; высокого уровня достигли 32,2% респондентов; низкий компонент готовности не зафиксирован ни у одного педагога. Здесь мы предположили, что педагогам не хватало опыта реализации партнерских КОП школы и театра.

Чтобы найти точную причину того, почему не все педагоги смогли достичь

высокого уровня готовности к исследуемым видам деятельности, был проведен покомпонентный анализ, который определил, какой из компонентов готовности лучше всего показал динамику у слушателей. Данные – в таблице 25.

Таблица 25

Уровни сформированности компонентов готовности педагогов  
(до и после повышения квалификации), в %

Готовность	Этап	Уровни и компоненты								
		когнитивный			мотивационный			деятельностный		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
к формированию ХКМ учащихся	До	89,3	10,7	0	14,3	85,7	0	85,7	14,3	0
	После	0	64,3	35,7	0	46,4	53,6	0	67,9	32,1
к организации социального партнерства школы и театра	До	93	7	0	14,3	85,7	0	89	11	0
	После	0	67,9	32,1	0	64,2	35,8	0	71,4	28,6

Примечание к таблице: Н-низкий, Ср-средний, В-высокий.

Представленные результаты показывают, что наибольшие сдвиги в обоих направлениях подготовки произошли в *мотивационном компоненте*. *Когнитивный компонент* готовности также в обоих направлениях занимает вторую позицию. Несмотря на то, что у педагогов *деятельностный компонент* в основном находится на среднем уровне, мы полагаем, что в дальнейшем опыт формирования ХКМ учащихся и организации социального партнерства школы и театра будет накапливаться, и соответственно, этот компонент будет повышаться.

В целом сравнение результатов до и после повышения квалификации свидетельствует о позитивных изменениях в компонентах готовности педагогов к исследуемым видам профессиональной деятельности. К концу всего комплекса мероприятий мы зафиксировали удовлетворенность слушателей участием в программе, заинтересованность в решении проблемы художественно-эстетического развития учащихся в условиях партнерских отношений с профессиональным театром; повышение их активности в освоении методов театрально-игровой деятельности (значительным количеством ее использования при проведении открытых уроков). Увеличилось количество выездов педагогов с классами на различные мероприятия в театры города. Но теперь каждый «культпоход»

обязательно сопровождался работой с учащимися до и после посещения театра: проводились обсуждения жанра спектакля, его драматургической основы, идейно-смыслового, художественного, светового и музыкального решения и пр. Следовательно, проведенный комплекс мер позволил нам сформировать педагогический коллектив, готовый к формированию ХКМ учащихся и способный к организации социального партнерства с профессиональным театром.

Диагностика специалистов театра, наглядно представленная в нижней строке таблицы 26, дала такие результаты:

– *в готовности специалистов театра к формированию ХКМ учащихся*: больше половины показали средний уровень (60%); высокого уровня достигли 40% респондентов; ни один из специалистов театра не остался на низком уровне.

– *в готовности специалистов театра к социальному партнерству со школой*: наибольшее количество (55%) достигли среднего уровня, высокого – 45%, низкий уровень не выявлен ни у одного из респондентов.

Так как не все специалисты театра достигли высокого уровня готовности в обоих видах деятельности, мы также предположили, что респондентам явно не хватало, как практических умений формировать ХКМ учащихся, так и опыта реализации партнерских КОП школы и театра. Вместе с тем в готовности к организации социального партнерства со школой специалисты театра показали лучшие результаты, чем педагоги школы. В своем театре они стали активно заниматься просветительской деятельностью, направленной на подростков; посещать различные мероприятия и семинары, организованные для театров по работе со зрителями разной возрастной категории; распространять свой опыт этой работы.

Представим результаты сформированности компонентов готовности специалистов театра (таблица 26).

Как и у педагогов, наибольшая динамика у специалистов театра зафиксирована в *мотивационном компоненте готовности* в обоих видах деятельности.

*В готовности к формированию ХКМ учащихся когнитивный и*

*деятельностный* компоненты показали одинаковые значения; наибольшее количество респондентов (70%) находятся на среднем уровне. Большая часть специалистов театра обладают информацией о сущности формирования ХКМ подростков. Однако половина из них хоть и признает значимость формирования ХКМ подростков, устойчивой потребности проводить эту работу не продемонстрировали. Возможно, это обусловлено страхом не справиться в этом процессе самостоятельно.

В готовности респондентов к *организации социального партнерства школы и театра* эти же компоненты находятся на среднем уровне. Полагаем, что дальнейшая экспериментальная работа в рамках КОП позволит улучшить этот результат, тем более что больше половины специалистов театра (55%) мотивированы на эту работу.

Значимым для нас является отсутствие низкого уровня во всех компонентах *готовности: и к формированию ХКМ учащихся и к организации партнерства со школой*. Это говорит о том, что специалисты театра не только осознают значимость художественно-эстетического развития подростков, но и по итогам повышения квалификации понимают, как можно выстроить взаимодействие со школой, чтобы решить эту задачу.

Таблица 26

Уровни сформированности компонентов готовности специалистов театра  
(до и после повышения квалификации)

Направление подготовки	Этап	Уровни в %								
		когнитивный			мотивационный			деятельностный		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
к формированию ХКМ учащихся	До	80	20	0	85	15	0	75	25	0
	После	0	70	30	0	50	50	0	70	30
к организации социального партнерства школы и театра	До	75	25	0	15	85	0	70	30	0
	После	0	60	40	0	45	55	0	60	40

Примечание к таблице: Н-низкий уровень, Ср-средний уровень, В-высокий уровень.

Необходимо отметить, в процессе повышения квалификации между всеми слушателями установились доверительные межличностные отношения, возрос

интерес к работе друг с другом: они регулярно встречались в театрах, обменивались мнениями по различным формам работы с подростками, продолжали неформальное общение в социальных сетях и пр. Два педагога школы были так мотивированы на дальнейшую работу с профессиональным театром, что приняли участие в повышении квалификации по программе «Основы театральной педагогики в школе. Педагогическая лаборатория БДТ», разработанной БДТ им. Г.А. Товстоногова» при поддержке ИМЦ Центрального района Санкт-Петербурга (ноябрь 2016 года – май 2017 года).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности предложенной Программы повышения квалификации и апробированных форм и методов работы в ее реализации. Тем самым было реализовано одно из условий гипотезы – *организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке, и такой принцип социального партнерства как «добровольность»*. А также такое условие как – *обеспечение диалога профессиональных культур*. Полученные результаты убеждают, что и педагоги школы, и специалисты театра готовы включиться в дальнейшую экспериментальную работу по формированию ХКМ подростков в партнерстве друг с другом.

### **2.3.2. Разработка экспериментального культурно-образовательного проекта школы и театра**

Для того чтобы решить *вторую задачу* – был разработан и реализован КОП, позволяющий апробировать организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков. Он получил название «Школа–театр–вместе!», что подчеркивает идею социального партнерства.

Проект направлен на формирование ХКМ подростков в процессе работы над музыкальным спектаклем. Паспорт и схема проекта представлены в приложении 21.

При разработке КОП «Школа–театр–вместе!» за основу были взяты:

– теоретические положения о формировании ХКМ учащихся (Гун Цзе, О.П. Карникова, Лю Ган, Т.Г. Савельева) [58, 90, 120, 199];

– теоретические концепции организации социального партнерства в образовании (Г.А. Зайцева, С.В. Кривых, И.А. Левицкая, Ю.В. Медова, М.С. Якушкина) [73, 102, 108, 128, 248];

– концептуальные подходы к развитию личности учащихся средствами театрального искусства (О.А. Антонова, А.А. Брянцев, В.М. Букатов, А.П. Ершова, Т.А. Климова, Л.М. Некрасова, А.Б. Никитина) [7, 22, 24, 72, 93, 143];

– работы, посвященные основам педагогического (Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов) [74, 188] и социокультурного проектирования (А.Ю. Гусев, Л.Н. Зезюля, И.А. Колесникова, Е.В. Поляков, И.Ф. Симонова) [59, 78, 97, 177, 208].

Указанные теоретические положения, относящиеся к разработке и реализации КОП школы и театра, определили общие этапы КОП: *предстартовый* (подготовительный), *основной* (деятельностный) и *презентационный* (рефлексивный).

В рамках *предстартового этапа* для организации социального партнерства школы и театра с целью формирования ХКМ подростков необходимо было:

1. актуализировать проблему формирования ХКМ современных подростков, выявить точку зрения партнеров на эту проблему;
2. обозначить имеющиеся ресурсы партнеров, объединение которых позволит решить проблему формирования ХКМ подростков;
3. согласовать формат взаимодействия (КОП), перечень мероприятий, проводимых театром и школой для достижения цели взаимодействия, их содержательное наполнение;
4. зафиксировать цель, задачи, результаты, сроки проведения проекта, нормативно-правовые условия его реализации, назначить ответственных лиц (кураторов), отвечающих за реализацию взаимодействия в договоре о сотрудничестве.

## 5. согласовать способы подведения итогов партнерства.

Для реализации взаимодействия партнерам необходимо было договориться о тех организационно-педагогических условиях, которые позволят обеспечить формирование ХКМ подростков. Основанием для таких договоренностей стали условия, выделенные нами в теории, на констатирующем и поисковом этапах экспериментальной работы. Важно было признание обоими социальными партнерами необходимость решения следующих задач:

Во-первых, ***предусмотреть разнообразные виды художественной деятельности подростков в проекте***, поскольку театральное искусство, являясь синтетическим видом искусства, может предоставить такую возможность. Поисковый этап нашей работы показал, что не всем подросткам в локальных экспериментах нравилось заниматься только одним видом деятельности, предложенным организаторами КОП, т.к. он часто не позволял всем подросткам самореализоваться в проекте. Следовательно, в реализацию КОП надо включить разные виды художественной деятельности, особенно те, интерес к которым был зафиксирован у подростков в констатирующем и поисковом экспериментах. Так, подростки проявили интерес к написанию сценария, созданию афиши, выступлению на сцене. Возможности театра позволяют расширить круг предложений за счет включения участников в следующие виды художественной деятельности: создание художественных образов героев спектакля с помощью грима, костюма, работа над звуковой и световой партитурой, создание декораций, реквизита и пр.

Во-вторых, ***определить способы вовлечения подростков в различные виды художественной деятельности совместно с педагогами, работниками театра и другими учащимися.***

Анализ теории показал, что основная масса учащихся изучает искусство театра в рамках программ «изобразительное искусство», «музыка», «литература», реже «история» или при посещении спектаклей («культпоход») с классом, которое носит директивный характер, в том числе и в выборе репертуара. Театр при вовлечении учащихся в свои КОП, часто использует кастинг, который снижает мотивацию подростков к участию в подобных проектах. Приведенные примеры

доказывают низкую эффективность используемых методов вовлечения учащихся в художественную деятельность совместно с театром и необходимость *исключения* при реализации проектов *какого-либо конкурсного отбора*.

Для организации деятельности подростков в проекте могут быть использованы следующие формы занятий, отвечающие определенным целям, каждая из которых может решить конкретную задачу:

- *просмотр спектаклей, демонстрация театральных костюмов, эскизов, макетов декораций и пр.* – повысят интерес учащихся к театральному искусству, заинтересованность в его теоретическом и практическом освоении;
- *беседы, лекции* – расширят знания подростков о театре, театральной терминологии, театральных профессиях и пр.
- *проведение актерских игр, тренингов* – будут способствовать развитию у подростков воображения, активизируют их эмоции, умения коммуницировать в процессе сотворчества со специалистами театра, педагогами школы, другими учащимися и пр.
- *репетиции, изготовление декораций, костюмов, работа со световой и звуковой аппаратурой и пр.* позволят подросткам применить полученные знания, умения и навыки на практике.

Деятельность становится более эффективной тогда, когда она отвечает внутренним потребностям человека и сам процесс приносит ему удовлетворение. Выбор подростками вида художественной деятельности рассматривается в теории как «способ индивидуализации, построения внутреннего пространства личности как пространства сохранения собственной идентичности и самореализации» [172, с. 14]. Но практика реализации КОП театрами показала, что в их содержании не был предусмотрен *выбор подростками своей деятельности*, тем самым индивидуальные потребности самих подростков не учитывались. Это сказывалось на результате проектной деятельности и степени вовлеченности в нее учащихся. Таким образом, в проекте необходимо *предусмотреть возможность предоставления подросткам выбора своей деятельности в работе над итоговым творческим продуктом – музыкальным спектаклем*.

Для реализации данного условия потребовался инструмент сопровождения участника КОП. Мы исходили из идеи, что этот инструмент не просто ориентирует подростка в проекте, а позволяет ему активно включиться в процесс проектирования и реализации своего образовательного маршрута, фиксируя характер получаемых результатов.

Для сопровождения подростков в проекте был разработан «Маршрутизатор». Основными функциями маршрутизатора являются проявления самостоятельности подростка в следующих направлениях:

- выбор интересующих его видов деятельности в рамках театрального цеха, складывающихся в индивидуальный образовательный маршрут;
- выбор возможных вариантов творческих решений;
- установление межличностных контактов во взаимодействии с педагогами, специалистами театра и другими учащимися.
- оценка своих личностных образовательных достижений, анализ проектирования и реализации этапов образовательного маршрута и его рефлексии.

Все эти направления были отражены в рубриках маршрутизатора: – *«Это Я»*. – *«Мой путь в проекте»*. – *«Мои идеи»*. – *«Я и другие участники проекта»*. – *«Мои мысли и впечатления»*. – *«Словарь театральных терминов»*.

– *«Это Я»* – основная задача этой рубрики: в текстовой и графической форме представить исходный, а впоследствии и итоговый уровень сформированности ХКМ подростка и ее компонентов. Информация, представленная в этой рубрике, позволяет подростку оценить динамику своего личностного развития. Данные для этой рубрики предоставляются диссертантом. Они получены в ходе проведенных диагностик.

– *«Мой путь в проекте»* – записи, сделанные в этой рубрике, фиксируют самостоятельный осознанный выбор деятельности подростков, его субъектные смысловые ориентиры, возникающие в результате самопознания своих творческих возможностей и потребностей; рефлексии выбора театрального цеха; прогнозирования желаемых результатов по окончании КОП.

– *«Мои идеи»* – рубрика, где подростки могут сделать зарисовки, записать свои

предложения, возможные варианты решения творческих задач, возникающих в ходе работы над творческими продуктами.

– *«Я и другие участники проекта»* – рубрика, позволяющая определить наличие коммуникации в группе, эффективность установления межличностных контактов со специалистами театра, педагогами, другими подростками. Записи, сделанные в этой рубрике, помогают подросткам оценить и организовать взаимодействие с участниками проекта. Выделение этой рубрики имеет особое значение как одного из ведущих факторов, определяющих успешность реализации проекта.

– *«Мои мысли и впечатления»* – отзывы подростков на прошедшие занятия, мастер-классы, рецензии на просмотренные спектакли, позволяют провести самодиагностику своего пути в проекте, успешность участия в нем. Подросткам предлагалось:

– оценить свое эмоциональное состояние на занятиях («радость», «огорчение», «удовлетворение» и пр.);

– назвать причины этого состояния («было интересно», «было скучно», «группа была активна», «меня поддержали» и т.д.).

В качестве диагностического инструментария применяются следующие рефлексивные методики:

1. написание краткого отзыва на занятие;

2. ответы на вопросы:

- Что вы ожидали от занятия?
- Что нового вы узнали на этом занятии?
- Что не было раскрыто в занятии, но было для вас важно?
- Как вы планируете использовать полученные знания в практической работе?
- Хорошо ли вы справились с практической частью занятия?
- На ваш взгляд, какой вклад вы внесли в работу вашего «театрального цеха»?

– *«Словарь театральных терминов»* – рубрика маршрутизатора, позволяющая подросткам записать новые слова и термины, используемые на занятиях и мастер-классах, тем самым расширить свои искусствоведческие знания.

Дополнительно, данные рубрик «Маршрутизатора» предоставляют

диссертанту материалы для анализа сформированности ХКМ учащихся, согласно выбранному диагностическому инструментарию. Тем самым, «Маршрутизатор» выполнял функцию культурного дневника, фиксирующего знаниевые и деятельностные результаты, а также динамику изменения ценностных ориентаций и эстетических предпочтений подростка, то есть показывал процесс его вхождения в пространство культуры.

Поскольку разрабатывался проект, участниками которого должны стать подростки, важно было учесть особенности детей этого возраста. Как отмечалось ранее, для подросткового возраста *общение* является ведущим видом деятельности, следовательно, при реализации КОП необходимо обеспечить ***возможность субъект-субъектного общения всех участников проекта***. Это особенно важно было, поскольку в выборе подростком предпочитаемых произведений искусства большую роль играет его выбор группы идентичности. Сходство и предпочтение в выборе одних и тех же исполнителей, спектаклей, театров облегчает подросткам общение со сверстниками, становится как бы меткой «свой-чужой» и помогает в ситуации реального общения. Это подтвердили наши локальные эксперименты, в которых мы зафиксировали, что в тех случаях, когда специалисты театра применяли тактику диалогового общения с подростками «на равных» и создавали доверительную атмосферу на занятиях, подростки были более активны в работе над творческими продуктами, не пропускали встречи, не боялись предлагать свои идеи, самостоятельно пробовали новые решения.

Совершенно понятно, что такое «общение на равных», к которому стремятся подростки, невозможно, если у них нет знаний о предмете общения – о театре. Театральные произведения требуют от воспринимающего определенного уровня когнитивного и эмоционального развития, понимания языка различных видов искусства, входящих в его состав. Проведенный нами анализ теории показал, что именно в том возрасте снижается интерес к дилетантским занятиям художественной деятельностью, подростки стремятся поближе узнать о настоящих мастерах в области искусства, познать секреты мастерства и пополнить багаж выразительности своего внутреннего мира. Поэтому для подростков важно ***приобретение***

**искусствоведческих знаний:** знаний об искусстве и способах его создания.

Констатирующий этап показал, что у основной массы опрошенных респондентов отсутствуют искусствоведческие знания, и в проектах театров на поисковом этапе их формированию не уделялось должного внимания. Следовательно, для приобретения подростками искусствоведческих знаний в занятия должны быть включены такие формы работы, которые целенаправленно формируют системные знания об искусстве театра: лекции, беседы, мастер-классы, обеспечивающие формирование у учащихся знаний о литературном, музыкальном, изобразительном и других видах искусства, в том числе и аудиовизуального технического их обеспечения (звук и светорежиссура).

Сегодня границы художественной деятельности человека значительно расширились за счет использования компьютерных технологий и искусственного интеллекта. Жизнь современного подростка сложно представить без информационно-компьютерных технологий. Однако в КОП, реализованных театрами на поисковом этапе, они были использованы только в одном КОП «Новые люди», и, как мы могли убедиться, количество подростков в этой группе не изменилось в течение всего проекта по сравнению с другими творческими группами. Это свидетельствует об интересе подростков к медийному искусству. Исходя из этого, в экспериментальном КОП при работе над творческими продуктами будут **использованы** следующие **цифровые инструменты для творчества**: программа «Photoshop» для создания печатной продукции (афиша, пригласительные билеты, рекламные листовки и пр.); редактор «Movavi Video Suite» (для работы с музыкальным материалом спектакля).

На констатирующем и поисковом этапах мы определили, что классические постановки, например, опера, вызывали резкую негативную реакцию у подростков ЭГ. И, как показала проведенная диагностика, подростки игнорируют классический репертуар театра, что приводит к тому, что они его не знают, не понимают, не способны анализировать и оценивать, относятся пренебрежительно, а современным они называют такой театр, где используют технологичное оборудование. Следовательно, с целью формирования у подростков осознанного ценностного

отношения к театральному искусству, в реализации КОП важна системная работа с *использование классической и современной интерпретации театральных постановок.*

В итоге результатом *предстартового этапа* будет являться – спланированная работа специалистов театра и педагогов школы над совместной реализацией КОП.

*Основной этап проекта* разделен на 2 подэтапа. Предполагалось, что занятия на 1 подэтапе (в театре) будут проведены со всеми подростками ЭГ, а 2 подэтап (в школе) позволит участникам разделиться по театральным цехам в соответствии с их индивидуальными предпочтениями.

Для 1 подэтапа, проводимого в театре (*решение 1 и 2 задачи*), были определены следующие основные мероприятия: установочное занятие с последующим посещением спектакля театра-партнера, экскурсия по театру, включающая занятия со звуко- и свето-режиссерами; мастер-классы от ведущих специалистов театра (режиссера, актер, дирижера, бутафора, костюмера, гримера, театрального арт-менеджера).

*Решение 3 задачи* планировалось на 2 подэтапе – в школе. Важным условием его реализации – обязательная поддержка специалистами театра педагогов и подростков в виде консультаций (в том числе и индивидуальных). В ходе этого подэтапа учащиеся должны будут выполнить ряд заданий, необходимых для постановки спектакля: написать сценарий, текст рекламы, подобрать музыкальное, световое, сценическое оформление, изготовить афиши, пригласительные билеты, костюмы и пр. На этом подэтапе учащиеся будут свободны в выборе своей деятельности в любом из предложенных «театральных цехов». В качестве основного материала для выполнения творческих заданий – классическое произведение театра. После каждого занятия – обязательная фиксация подростками своих впечатлений о прошедшем мероприятии в маршрутизаторе.

В конечном итоге, ожидалось, что реализация всего основного этапа позволит получить итоговый творческий продукт КОП – музыкальный спектакль, который будет предъявлен общественности на сцене театра и далее на других сценических площадках в рамках завершающего *презентационного (рефлексивного) этапа*

*проекта.* По завершении показов спектакля важно инициировать обсуждение между педагогами и специалистами театра результатов проекта, оценку созданных организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков. Для оценки результатов проекта (с точки зрения сформированности ХКМ подростков) предполагалось проведение диагностики, использованной на констатирующем этапе работы (подробно представлена в параграфе 2.1).

Планируемый срок реализации КОП – 6 месяцев. Этот срок должен был обеспечить поэтапную и регулярную (системную) реализацию проекта.

### **2.3.3. Реализация экспериментального культурно-образовательного проекта (формирующий этап эксперимента)**

Экспериментальный КОП «Школа–театр–вместе!» был проведен в 2017-2018 учебном году. Участниками проекта стала постоянная ЭГ, 7 педагогов Государственного бюджетного учреждения средней общеобразовательной школы № 14 Невского района Санкт-Петербурга и 7 специалистов Санкт-Петербургского государственного детского музыкального театра «Зазеркалье». Все взрослые участники проекта – были участниками внутрифирменного обучения.

Важно отметить, что ни до ни после реализации КОП мы не сравнивали результаты ЭГ ни с какой КГ, так как за время реализации локальных экспериментов у подростков ЭГ проявился кумулятивный эффект от участия в различных КОП, что изначально ставило их в более выгодное положение относительно сформированности уровня ХКМ у подростков их возраста.

Представим как проходила реализация проекта.

*Предстартовый этап* включал в себя организацию работы взрослых участников проекта в следующих формах:

- коллективное обсуждение всего содержания КОП представителями школы и театра;
- работа в группах малого состава – встречи отдельных педагогов с отдельными

специалистами театра, курирующими деятельность разных театральных цехов.

На общем обсуждении между педагогами школы и специалистами театра была осознана выгода реализации этого совместного проекта. Выгода школы заключалась в достижении конкретного педагогического результата (формирование ХКМ подростков). Выгода театра – в реализации просветительской миссии и системной работы с будущей зрительской аудиторией.

Также были окончательно зафиксированы основные положения КОП:

*Определены цель и задачи проекта.*

Для согласования цели взаимодействия педагогами школы и специалистами театра были озвучены проблемы, возникающие при организации художественно-эстетического воспитания подростков в их учреждениях. Театр высказал мнение, что школа недостаточно готовит подростков к восприятию театрального искусства, что влечет за собой их нежелание посещать театр, отдавая предпочтение «продуктам шоу-бизнеса низкого качества», отсюда, по их мнению, и низкий уровень ХКМ подростков. Педагоги, в свою очередь, отметили, что в школе нет ресурсов (кадровых, материальных и пр.) для того, чтобы подростки могли осваивать различные виды искусств в соответствии с их запросами, что также влечет за собой «поверхностное представление об искусстве». Следовательно, и уровень ХКМ у подростков не будет высоким.

В результате обсуждения этого проблемного вопроса представители обоих социальных институтов согласовали единую *цель будущего проекта* – формирование ХКМ подростков средствами театрального искусства. Установление этой единой цели реализовало организационно-педагогическое условие – *согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач*, и принцип социального партнерства «*согласованность*».

*Задачи:*

1. сформировать у подростков искусствоведческие знания о театре;
2. развить у них ценностно-смысловое понимание театрального искусства, позволяющее ценить театр, воспринимать его сущность и значение;

3. развить навыки интерпретации театральных постановок и детального разбора художественных образов героев;
4. сформировать практические навыки работы в разных видах театральной деятельности;
5. обеспечить эффективную коммуникацию подростков с представителями театра, педагогами, сверстниками;
6. выработать у подростков навыки саморефлексии.

Отдельно выделим задачи проекта, соответствующие ФГОС СОО в части:

- *личностных результатов* – сформировать готовность учащихся к самовыражению в разных видах искусства, стремление проявлять качества творческой личности;
- *метапредметных результатов* – 1) уметь выдвигать новые идеи, предлагать оригинальные подходы и решения; 2) понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы [150].

Установление приоритета образовательных задач обеспечило единство педагогической направленности и соответствие принципу социального партнерства в образовании – *ориентации на образовательную цель*. Принцип «*взаимная выгода*» – обеспечен через достижение школой педагогического результата и реализацию театром его просветительской миссии.

Далее были конкретизированы *итоговый и дополнительные творческие продукты* проекта. В качестве *итогового* творческого продукта – создание музыкального спектакля; *дополнительные* продукты: тексты монологов, пьеса, афиша, программка спектакля, рекламные листовки, эскизы костюмов, зарисовки сценографии, световая и музыкальная партитуры.

Определен *диагностический инструментарий* достижения цели проекта. В него вошла диагностика, предложенная диссертантом для определения уровня сформированности ХКМ учащихся (использованная на констатирующем этапе работы и подробно представленная в параграфе 2.1), а также предполагалось обсуждение педагогами школы и специалистами театра эффективности созданных организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра с точки зрения цели проекта.

Для детальной разработки занятий основного этапа была инициирована работа в группах малого состава. Для этого участники распределились на группы, отвечающие за работу отдельных театральных цехов и позволяющие полноценно осуществить театральную постановку:

- цех «Музыканты»: учитель музыки, руководитель школьного хора и дирижер театра;
- цех «Драматурги»: учителя русского языка и литературы, режиссер театра;
- цех «Актеры»: педагог театральной студии и актер театра;
- цех «Художники»: учитель изобразительного искусства, гример, костюмер, бутафор;
- цех «Арт-менеджеры» педагог-организатор и заведующий педагогической частью театра.

В помощь этим цехам были определены (отобранные диссертантом) необходимые упражнения и игры с подростками (приложение 19). Отбор воспитывающими взрослыми художественного материала для реализации КОП, осуществлялся на основе аксиологического критерия – соответствие произведений традиционным духовно-нравственным ценностям и его потенциал для запуска механизмов смыслообразования у подростков.

Все участники театральных цехов демонстрировали готовность к партнерским отношениям друг с другом и умение планировать деятельность по формированию ХКМ подростков. Так, например, в группе, курирующей театральный цех «Музыканты», с тем чтобы подростки смогли увидеть процесс работы над музыкальным сопровождением спектакля, познакомиться с «живым» звучанием отдельных инструментов, было принято решение об обязательном посещении учащимися репетиции оркестра театра. Кураторы театрального цеха «Драматурги» высказались об обязательном посещении репетиции новой постановки, для того чтобы учащиеся получили знания о процессе создания спектакля (воплощение замысла режиссера, работы актеров над ролью, системы взаимодействия всех театральных цехов и пр.).

Активность и результативность работы малых групп подтверждает важность

одного из условий гипотезы – *об организации совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра.*

Далее в ходе работы были определены *конкретные лица (кураторы)* на которых были возложены функции по обеспечению преемственности, координации и ответственности за реализацию партнерства, что закрепило принципы *«равноправия»* и *«ответственности»*. Куратором проекта от театра был назначен заведующий педагогическим отделом театра; от школы – диссертант. Необходимость этого условия была признана всеми участниками КОП.

Таким образом, на предстартовом этапе проекта были реализованы такие условия гипотезы:

– *согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;*

– *реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства.*

Свою эффективность на данном этапе доказало условие – *организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке.*

Для того чтобы закрепить ответственность и выполнение договоренностей каждой из сторон, по окончании предстартового этапа партнерские отношения школы и театра были закреплены в Договоре о сотрудничестве.

*Основной этап* КОП осуществлялся в соответствии с деятельностный подходом и был разделен на *2 подэтапа.*

На *I подэтапе «Театр изнутри»* непосредственно в театре были проведены занятия для подростков. Здесь мы проверяли результативность условия –

*включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта.*

**Первая установочная встреча** всех участников КОП имела следующую структуру:

- 1) обсуждение между всеми участниками КОП проблемной ситуации, на решение которой будет направлен проект;
- 2) проведение театрализованной игры «Актеры и зрители»;
- 3) просмотр спектакля;
- 4) обсуждение спектакля после просмотра.

Педагоги школы и специалисты театра обсудили с участниками ЭГ проблемы, возникающие во взаимодействия школы с театрами. Специалисты театра вновь отметили, что подростки плохо посещают театр, особенно классические постановки, такие как опера, балет, и чаще всего они приходят в театр по принуждению, что сказывается на их поведении во время спектакля: они отвлекаются, просматривают телефон и даже едят во время спектакля. Тем самым, по мнению специалистов театра, подростки не вовлечены в процесс восприятия и, скорее всего, получают негативный опыт при просмотре оперы, который в дальнейшем будет проявляться в избегании посещений театра.

В подтверждение этого мнения специалистов театра диссертант привел примеры ответов учащихся, зафиксированные в диагностике ЭГ на констатирующем и поисковом этапе работы. Педагоги школы предположили, что учащиеся отвергают классические произведения, т.к. не понимают условностей театра, ввиду отсутствия сформированного кругозора в классической музыке и литературе.

После выступлений слово предоставили ребятам. Значительная часть подростков согласилась с этими доводами и подтвердили, что у большинства из них было негативное отношение к театральному искусству, но только до участия в локальных экспериментах, а опера и балет для них, действительно, *«что-то скучное и неинтересное», «без ярких красок», «сложное для понимания», «без современного*

*оборудования и спецэффектов».*

Педагоги и специалисты театра предложили подросткам предложить свои варианты исправления этой проблемной ситуации. Однако поставленная задача вызвала у них затруднения. Тогда взрослые предложили им свой вариант – участие в КОП школы и театра, где основным материалом его реализации будет произведение В.А. Моцарта «Волшебная флейта». Занятия в проекте будут выстроены таким образом, чтобы учащиеся постепенно осваивали «язык» произведения: знакомились с сюжетом, музыкальным материалом, героями, с гримом, костюмами, декорациями и пр. Это поможет им осознать замысел постановщиков спектакля, нюансы выбранных средств выразительности. Итогом проекта должна будет выступить театральная постановка, созданная подростками и содержательно связанная с оперой В.А. Моцарта. Дополнительно взрослые при выборе произведения исходили из круга определенных ранее (в КОП «Испытай себя!») значимых проблем подросткового возраста, таких как дружба и любовь, взаимоотношения между людьми. Произведение В.А. Моцарта раскрывает эти темы и, следовательно, отвечает этому положению.

Решение о своем участии в проекте приняли все подростки ЭГ. Участникам были выданы маршрутизаторы. Мы предложили им на начальном этапе проекта в рубрике «Мой путь в проекте» записать свои мысли и предположить, что этот проект может им дать? Как они относятся к тому материалу, который предложили взрослые?

Впоследствии, анализ записей в маршрутизаторах показал скептический настрой на освоение классического произведения. Подростки, ссылаясь на прошлый негативный опыт посещения оперы, откровенно писали, что *«если будет скучно, то я брошу участвовать в проекте»*, *«не думаю, что из этого что-то получится»* и пр.

В рамках этой же встречи для знакомства с театром «Зазеркалье», на базе которого реализовывалась часть проекта, подростков пригласили посмотреть спектакль. Но сначала, чтобы напомнить им основные правила театрального этикета, расширить знания о работниках театра – сопровождающих спектакль и не участвующих напрямую в его создании (руководитель художественно-

постановочной частью, капельдинер, администратор и пр.), была проведена игра «Актеры и зрители» (представлена в приложении 19). По окончании игры учащиеся отметили, что не задумывались, какое большое количество человек вовлечено в работу театра, а многие слова и названия профессий они и вовсе узнали впервые. Незнакомые ранее театральные профессии они записали в рубрике маршрутизатора «Театральный словарь».

Далее состоялся просмотр камерного спектакля «Спящая красавица». Выбор спектакля был неслучаен. Его основная идея – показать многогранность и условность театрального искусства. Так, например, юноша и девушка с помощью подручных средств, превращались в принца и принцессу, ваза для цветов становилась короной, а подсвечник – скипетром в руках у короля. Важной задачей спектакля являлась актуализация общечеловеческих ценностей через поступки и диалоги персонажей спектакля (по сюжету ровесников зрителей-подростков), таких как: добро, труд, семья, любовь, ответственность за принятые решения, значимость получения образования. Спектакль наглядно демонстрировал подросткам, как можно представить сказочный классический репертуар в современной интерпретации, при этом, не используя высокотехнологичное оборудование, как полагали ранее подростки.

Наблюдение за группой в ходе просмотра спектакля показало, что подростки старались не разговаривать на отвлеченные темы и отвлекаться на телефон, некоторые из них уместно выражали свои эмоции и поддерживали актеров аплодисментами, стесняясь, изредка принимали участие в интерактивных частях спектакля, требующих вступать в диалог с героями пьесы.

В рамках беседы после спектакля с целью развития навыков интерпретации театральных постановок, развития ценностно-смыслового понимания театрального искусства, навыков рефлексии, умений детального разбора художественных образов героев спектакля подросткам было предложено задание: выбрать героя спектакля «Спящая красавица», который, по их мнению, был в чем-то похож на них (наиболее точно отражает их характер, какие-либо его черты, психоэмоциональное состояние), или, наоборот, – героя, которого можно противопоставить себе. Учащиеся

демонстрировали неуверенные попытки дать характеристики героям, выделить их значимость и связь с другими персонажами, смущались высказываться о себе и сверстниках. Только с помощью наводящих вопросов кураторов проекта от театра, подростки начинали уже более смело сопоставлять свои особенности личности – с чертами героев постановки, сравнивать свое восприятие пьесы с характеристиками, отмеченными другими учащимися.

В своих маршрутизаторах (рубрика «Мои мысли и впечатления») почти половина подростков (14 человек, 46,7%) не указали композитора музыкальных фрагментов, использованных в спектакле. При том, что его портрет располагался на декорациях на протяжении всего спектакля (П.И. Чайковский). О картинах, расположенных на декорациях, учащиеся писали так: *«какие-то знакомые картины»*, *«вроде знаю, но не могу вспомнить художника»* и пр. Однако данные произведения не только «изучаются» в школе, но и являются известными произведениями изобразительного искусства. Это свидетельствует о снижении или полном отсутствии искусствоведческих знаний у учащихся к концу среднего общего образования, что, как мы отмечали ранее, связано с недостаточным количеством уроков по предметам художественно-эстетического цикла на этом уровне образования. Полагаем, что подобные КОП могут помочь в решении этой проблемы.

**Вторая встреча – экскурсия по театру** – была посвящена изучению внутреннего устройства театра. Эта занятие было отлично от подобной экскурсии, проходящей в рамках КОП «Театральный урок в Мариинском», за счет посещения цехов художественно-постановочной части, где каждый подросток смог не только увидеть машинерию и оборудование театра, но и выполнить задания специалистов театра – попробовать свои силы за световым и звуковым пультами. В этой части подросткам были предложены такие задания:

- 1) один учащийся читает стихотворение на сцене, а другой пытается на звуковом пульте изменить его тембр и силу звучания голоса, применить различные эффекты;
- 2) подобрать освещение фигуры чтеца, создать атмосферу так, чтобы это было оправдано тем произведением, которое он читает.

Из всей группы попробовать себя в роли осветителя и звукорежиссера сначала

вызвались только 5 юношей (2 человека – осветители, 3 человека – звукорежиссеры), 2 девушки согласились прочитать стихотворение на сцене. После первых же проб количество ребят, желающих поработать за профессиональным оборудованием, увеличилось вдвое. Добавились и девушки, выступившие на сцене. В основном подростки точно копировали действия специалистов театра и не проявляли самостоятельности в выборе нужных эффектов.

После занятия в их маршрутизаторах появились следующие записи:

*Руслан Р.: Подумать не мог, как это сложно! Мне казалось, что только от актеров на сцене зависит, как идет спектакль, и его успех. А теперь я увидел, как от освещения зависят герои спектаклей, смог сам попробовать себя в роли осветителя на ребятах своей группы, которые специально читали стихи, чтобы мы могли поэкспериментировать! Было здорово!*

*Александр С.: Было очень интересно и познавательно! Сколько красок можно придать голосу с помощью звука! Правильно выбранный тембр, сила звука – как же это важно! Ведь если кому-то из героев сделать очень тихо микрофон, то могут пропадать важные реплики, и это может менять весь смысл спектакля или он будет не понят зрителем. Меня очень заинтересовала эта работа!*

Ход дальнейших занятий в театре выстраивался в формате мастер-классов, где подростки сначала овладевали теоретическими знаниями и далее закрепляли изученный материал на практике. Все эти занятия были обязательных для всех участников проекта и имели одинаковую структуру: 1 часть – информационная; 2 часть – практическая; 3 часть – рефлексивная.

Первые два занятия в этом формате были с *режиссером – НЧ и актрисой театра – ИО*. Важной составляющей этих мастер-классов была не только беседа об особенностях этих профессий и представление опыта работы режиссера театра, но и включение различных актерских игр, тренингов, упражнений, направленных на установление межличностной коммуникации между всеми участниками; развитие внимания, активизации памяти, фантазии, снятия двигательных и речевых зажимов, умений импровизировать и пр. По итогам этих занятий подростки отметили их практическую значимость, а именно: появления у них уверенности в своих силах,

смелости, ответственности, так как, по их мнению, *«на спектакле свои действия актеру невозможно исправить или переделать, все происходит в живом и непосредственном процессе взаимодействия со зрителем»*.

Во время второго занятия учащиеся посетили *репетицию художественного руководителя театра – АВП* со студентами Российского государственного института сценических искусств. Это позволило подросткам соотнести теоретические знания о создании спектакля, свой опыт, полученный во время предыдущих проектов с реальным репетиционным процессом. Они смогли увидеть все особенности взаимодействия режиссера и актера, а также работу вспомогательного персонала: *помощника режиссера, реквизитора, художественно-постановочной части театра*, которая обычно проходит в кулисах, аппаратных – и обычному зрителю не видна.

На третьей встрече – *занятии с дирижером* – подростки узнали об особенностях работы музыкального руководителя театра, расположении оркестра по определенным группам в оркестровой яме, рассмотрели оркестровую партитуру и посетили репетицию оркестра. Участники проекта наблюдали за процессом исполнения музыкальных произведений, где дирижер на практике показал, как оркестр раскрывает произведение композитора, учитывает нюансы самого спектакля, пожелания режиссера. Чтобы показать подросткам, как оркестранты взаимодействуют с дирижером, и как одно и то же произведение может звучать по-разному, оркестр дважды исполнил один музыкальный фрагмент, используя разные акценты в громкости, темпе и т.п. Это убедило ребят, что многое зависит от интерпретации произведений музыкальным руководителем театра и замысла режиссера. Примечательно, что учащиеся, которым ранее не нравилась классическая музыка, внимательно следили за ходом репетиции оркестра. Они внимательно слушали указания дирижера музыкантам и даже записывали музыку на телефон. В конце занятия Виктория З. пояснила, что делалось это с целью: *«прослушать еще раз музыку дома и найти в Интернете эту музыкальную композицию и ее автора»*, а также *«добавить себе на телефон в плейлист наиболее понравившееся произведение»*. Необходимо отметить, что на репетиции исполнялись только

классические произведения, большая часть – В.А. Моцарт.

В маршрутизаторах подростков мы смогли прочитать следующие записи: *«было интересно наблюдать за музыкантами, угадывать звучащие инструменты», «раньше казалось, что все, что нужно музыканту – это знать ноты и уметь играть на инструменте, а теперь я понимаю, какая работа стоит за тем, что слышит в итоге человек на концерте», «как все в оркестре взаимосвязано и важно!».*

Следующий мастер-класс был посвящен знакомству со спецификой театральных профессий *художника, бутафора, костюмера*. Занятие было разделено на 2 части. Первая часть была проведена в костюмерной комнате, где учащиеся смогли рассмотреть разнообразные сценические костюмы, особенности их хранения, эскизы и макеты художников к спектаклям, различную бутафорию и пр. Многие ребята смогли примерить понравившиеся костюмы или их детали. Всеми подростками было отмечено, как меняется самоощущение в историческом костюме, появляется другая осанка, жесты, походка, речь. Полина В. высказала мысль, что *«хочется выпрямить спину, говорить по-другому, более возвышенно и спокойно... благородно...»*. Вторая часть занятия была посвящена театральным афишам, их видам и трансформациям в разные годы. Художником театра был представлен исторический экскурс в развитие театральной печатной продукции, в том числе и на примере театра «Зазеркалье». В завершении занятия подросткам были предложены следующие практические задания по выбору: изготовление макета, бутафории, создание эскизов костюмов или афиши спектакля. Учащиеся предпочли изготовление костюмов для героев оперы В.А. Моцарта «Волшебная флейта»: Папагено и Царицы Ночи.

Можно было наблюдать, как подростки с энтузиазмом были вовлечены в художественную деятельность: используя только бумагу, клей, степлер, ножницы и скотч, они проявляли фантазию и изобретательность, но в то же время старались придерживаться точности при выполнении исторических костюмов, зафиксированной в эскизах к спектаклю. В записях, сделанных подростками в маршрутизаторах, мы выявили положительные эмоции у участников проекта от

прошедшего занятия: *«очень понравилось придумывать образ», «было очень интересно. Понятно, что костюм играет большую роль в создании художественного образа героя, он усиливает, помогает»*; а также критические замечания к выполненному заданию: *«мой костюм Царицы ночи был традиционным, мне кажется так могла бы выглядеть королева из любой сказки. Не могу сказать, что я сделала что-то отличное от того, что принято обычно изображать»*. Дополнительно вся группа сделала в маршрутизаторах наброски костюмов этих персонажей оперы с учетом рекомендаций специалистов театра.

Мастер-класс от *гримера театра* предваряло посещение гримерной комнаты, где происходила подготовка к вечернему спектаклю, и подростки смогли увидеть, как постепенно накладывается сложный грим на лицо актрисы, исполняющей партию Царицы ночи в опере В.А. Моцарта «Волшебная флейта». Учащимся рассказали об особенностях работы гримера и постижера, показали их рабочие инструменты, различные схемы и техники нанесения грима. Ввиду занятости специалистов театра «Зазеркалье» в репертуарных спектаклях, практическая часть занятия была перенесена в гримерный цех Мариинского театра. Подростки на практике (поочередно) смогли попробовать свои силы в создании художественного образа в технике выполнения фантазийного или старческого грима. Можно было видеть, как менялось отношение группы к этой творческой пробе: как они преодолевали стеснение и робость, боязнь с чем-то не справиться. В маршрутизаторах мы зафиксировали следующие высказывания: *«как это интересно», «надо же, всего один штрих и человек так изменяется, даже его характер, вплоть до противоположности», «с помощью грима можно дать характеристику персонажу, какой он человек: добрый, злой, молодой или старый. Лицо актера – холст, на котором можно нарисовать все, что угодно»*. И в то же время мы увидели, как подростки при работе друг с другом находили компромиссы при выполнении задания. Эти записи были сделаны в рубрике *«Я и другие участники проекта»*: *«Вике категорически не понравилось, что я хочу нарисовать ей морщины. Я думаю, она хочет всегда быть красивой и не может даже иногда посмеяться над собой. Я предложила ей потом и мне сделать старческий грим и*

*сравнить наши работы. Убедила ее, что нам будет это полезно, может посоветовать в процессе выполнения задания друг другу какие-то детали...».*

Последнее занятие этого подэтапа с *театральным менеджером* было направлено на формирование знаний об истории становления профессии арт-менеджер, современных способах привлечения зрительской аудитории, особенностях работы с различными социальными группами и пр. В практической части участники экспериментальной группы поработали над созданием рекламного текста для социальной сети и сценарием «пиар-акции» для привлечения учеников своей школы на финальное мероприятие проекта. В течение занятия можно было наблюдать, как проходит процесс проявления интеллектуальных и творческих способностей подростков, коммуникативных навыков при обсуждении и отборе идей и решений. По итогам защиты проекта презентации будущей рекламной компании, учащиеся уже сами стали проявлять инициативу в рефлексии: спрашивали мнение специалиста театра и педагога, делились своими впечатлениями о том, что удалось, а что, на их взгляд, требует доработки в литературной или оформительской части. Часть своих идей подростки зафиксировали в маршрутизаторе.

По завершении всех занятий этого подэтапа была проведена встреча в театре для подведения итогов этой части проекта и выбора подростками дальнейшего своего пути в части проекта, которая запланирована в школе и предполагает деление на театральные цеха.

По итогам встречи были сделаны следующие выводы:

1. Педагоги школы отметили более высокую познавательную, творческую, рефлексивную и коммуникативную активность учащихся на занятиях в театре, чем на уроках в школе.
2. Почти у всех подростков проявились приоритеты в собственной творческой деятельности – они обозначили свои пожелания: чем бы они хотели заниматься в ходе второго подэтапа проекта, где подразумевалась индивидуальная и коллективная работа по группам над творческим продуктом.
3. На этом подэтапе специалистам театра и педагогам удалось создать

доверительную атмосферу, легкость коммуникации, которая проявилась в смелости высказываний подростков своих творческих идей.

Таким образом, подэтап проекта **«Театр изнутри»** доказал результативность выделенного нами *организационно-педагогического условия*, а именно – *включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта.*

Следующий *II подэтап «Театр своими руками»* проходил на базе школы.

На установочном занятии куратор проекта от школы предложил подросткам 3 варианта завершения проекта: 1) просмотр спектакля в театре с последующим написанием рецензий; 2) постановка спектакля строго в соответствии с либретто и жанром оперы; 3) свободная трактовка либретто и собственная постановка спектакля в современной интерпретации.

Большинство подростков высказались за третий вариант творческого продукта. Они посчитали первый вариант скучным, а второй сложно выполнимым ввиду того, что никто из них не обладал необходимыми вокальными данными для соответствия жанру оперы.

При обсуждении своего варианта завершения проекта, участники определились с основной идеей будущей пьесы: *«наша пьеса не должна быть сказкой в чистом виде, она должна быть как бы по мотивам», «героями должны быть мы – современные подростки: наши отношения в классе», «в нашей пьесе мы сможем выразить свое отношение к произведению В.А. Моцарта, к его героям и их поступкам», «этот вариант дает нам больший полет фантазии, т.к. есть опасность повторить уже то, что мы видели на мастер-классах».* При этом они подняли вопрос о том, кому же интересно будет посетить созданный ими спектакль? Была высказана мысль, что, так как спектакль не будет являться сказкой, потенциальной зрительской аудиторией будут их сверстники, педагоги и родители. Задачу по привлечению зрителей решили возложить на такой театральный цех как «арт-менеджеры».

Следуя этой логике и в соответствии с первоначальной задумкой нашего проекта, мы предложили подросткам распределиться по театральным цехам. Распределение происходило на основе свободного выбора участниками вида художественной деятельности. Подростки распределились на пять неравномерных по количеству участников цехов, указанных на начальном этапе проекта. Напомним их: «Музыканты» (4 учащих), «Драматурги» (7 учащих), «Актеры» (10 учащих), «Художники (включая светорежиссеров)» (6 учащих), «Арт-менеджеры» (3 учащих). За каждым цехом был закреплен педагог-куратор. Ввиду того что все цеха напрямую зависели от продукта цеха «Драматурги» (пьесы спектакля), работа цехов была разделена на 2 этапа: предварительная и основная работа, направленная на создание единого творческого продукта – спектакля. Работа в цехах строилась в логике культурологического подхода: подросток не просто выполнял задания, а через художественную деятельность входил в мир культурных ценностей как его творец.

Подростки не видели спектакль в готовом виде на сцене театра. Предполагалось, что они должны были самостоятельно поставить музыкальный спектакль, содержательно связанный с оперой В.А. Моцарта, а потом только посмотреть его в исполнении профессиональных актеров театра. Данная методика под названием «Opera Domani» широко известна в Италии. Она подразумевает такой эффект, как «радость узнавания», который возникает, когда подростки после собственной постановки видят спектакль на профессиональной сцене. По мнению создателей методики, это усиливает зрительскую сопричастность подростков к театральному действию, полноту и глубину его восприятия [93].

На первом занятии, посвященном написанию пьесы (цех «драматурги»), перед 7-ю подростками поставили цель – написать сценарий будущего спектакля. Для этого театр предоставил подросткам либретто с тем, чтобы ребята могли детально изучить сюжетную линию.

Для того чтобы помочь ребятам написать сценарий, куратором цеха была применена техника, широко используемая в документальном театре – «вербатим» [18]. Эффективность ее применения была зафиксирована ПФГ на поисковом этапе

исследования. Данная техника подразумевает опрос определенных лиц по общей теме, впоследствии протокольные записи интервью этих респондентов становятся основой пьесы и будущего спектакля. Применение «вербатим», основанной на принципах уважения и свободы самовыражения человека, позволяло фиксировать прямые высказывания подростков и в дальнейшем их художественно интерпретировать. Применение этой техники позволило развивать *эмоционально-ценностный компонент* ХКМ подростков за счет того, что пьеса, написанная таким образом, а далее и сам спектакль, перестает быть для них просто «представлением», а сближается с мыслями и жизнью подростков. Сами интервью были построены на театральном образно-порождающем приеме «Если бы я был...», что позволяло учащимся фантазировать на тему образов героев пьесы, давать им характеристики, сравнивать с собой или представлять себя таким, каким хотелось бы быть. Отсутствие какой-либо подготовки, спонтанность и импровизационность проведения интервью позволяет зафиксировать то, что на самом деле думают подростки без поиска «нужных» шаблонных слов.

В течение всего занятия подростки провели как коллективное интервью, где на все вопросы группы отвечал только один респондент, так и индивидуальные интервью, которые они проводили, разбившись на пары. При проведении интервью им необходимо было записать ответы своего респондента на телефон, а далее вычленив из него необходимый материал для сюжетной линии всей пьесы, для описания отдельного героя, прямые высказывания для монологов и пр. План этого занятия содержится в приложении 22. Выполненное задание отражено в рубрике маршрутизатора – «*Мои идеи*».

В ходе коллективного интервью Саши С. мы услышали такие его высказывания: *«Мой герой дерзкий и немного хамоватый. Прямо как я! Но при этом он добрый, ему интересно все новое, и он очень любит музыку. Он влюблен в главную героиню, но думаю, что в спектакле он не должен это показывать открыто, так не бывает в жизни, мы все боимся, что будем смешными.*

На следующей встрече подростки читали свои сочинения, обсуждали идеи всех участников, определялись с главными героями пьесы и пр. Здесь педагог

школы дал каждому участнику свои рекомендации по улучшению текстов, напомнил всем основные правила драматургического произведения (завязка – кульминация – развязка), возможность применения ремарок, чтобы сделать сюжетные линии понятнее читателю и пр.

В результате проведенной работы учителем литературы была отмечена динамика у большей половины группы «Драматурги» в легкости формулирования своих мыслей, детальных описаний персонажей, желания выразить свое отношение к герою и сделать его образ более выразительным через описание речевых характеристик (тембр и интонации голоса героя), указание на невербальные приемы (жесты и мимика, позы героя), подробные описания места действия через ремарки. Предложенные подростками характеристики персонажей свидетельствуют о том, что они научились не только сочинять самостоятельно, но и преобразовывать, дополнять образы, предложенные другими участниками, тем самым стимулировать свое художественно-образное мышление, воображение и фантазию. Ранее в текстах учащихся мы отмечали присутствие «плагиата» из сети Интернет, шаблонных высказываний, слабую обоснованность мотивов тех или иных поступков героев пьесы. В ходе этой работы подобные проявления не были зафиксированы ни у одного из участников ЭГ. Все это свидетельствует о формировании умений у подростков самостоятельно создавать художественные образы.

Далее подросткам было необходимо соединить все сочинения в единый сценарий. В работе над заданием подростки проявляли фантазию и готовность к коллективному сотворчеству, они обсуждали, отбирали наиболее интересные художественные решения, придумывали новые сюжетные линии и пр. Было видно, что процесс работы над коллективным сочинением пьесы захватил всех участников этого цеха – они задерживались и не уходили вовремя с занятий. По итогам всех проведенных занятий был написан сценарий музыкального спектакля «Классная опера», представленный в приложении 24.

Текст этого сценария точно соответствовал формату пьесы – все части были взаимозависимы, расположены в определенной последовательности, персонажи

действовали точно в соответствии с развитием ситуации. Это говорит о том, что все участники этого цеха не только освоили принципы создания драматургического произведения, но и успешно применили их на практике. По готовности пьесы она была прочитана всем участникам проекта, что позволило цехам перейти от подготовительной работы непосредственно к театральной постановке.

Перед участниками театрального цеха «Музыканты» была поставлена задача – создать музыкальное оформление спектакля. Участники этого цеха решили, что если спектакль содержательно связан с оперой «Волшебная флейта», то лучшим решением будет использовать оригинальную музыку ее композитора – В.А. Моцарта. На предварительном этапе работы участники цеха отобрали музыкальный материал, размещенный в открытом доступе сети Интернет. На занятии с учителем музыки ими были изучены возможности аудиоредактора «Movavi Video Suite», с тем чтобы в дальнейшем с его помощью создать музыкальную партитуру спектакля.

В занятиях театрального цеха «Художники» основной акцент был сделан на использование *современных цифровых инструментов* в работе над созданием печатной продукции спектакля (афиша, пригласительные билеты, рекламные листовки). Так, под руководством учителя изобразительного искусства подростками театрального цеха «Художники» была освоена программа «Photoshop». Здесь мы смогли заметить, что применение цифровых инструментов значительно повысило интерес подростков к выполнению заданий. Можно было видеть, что изобразительная деятельность учащихся стала более креативной и смелой: подростки предлагали много оригинальных цветовых решений, но при этом старались придерживаться традиционных композиционных построений печатной продукции театра. Наброски творческих продуктов были зафиксированы в маршрутизаторе в рубрике «Мои идеи». Пример итоговой афиши спектакля (уже при непосредственной работе над спектаклем) представлен в приложении 23.

На предварительной подготовке участники цеха «Арт-менеджеры» много работали над текстами для будущих буклетов, листовок, обращений к потенциальным зрителям в социальной сети школы «ВКонтакте». Эти «творческие продукты» содержали информацию о проекте, его ходе, будущем спектакле

подростков, публиковали интервью с кураторами, отзывы о проекте участников КОП. В социальной сети ребята старались регулярно поддерживать интерес к проекту: проводили для подписчиков викторины, тесты на знание театральной терминологии, имен выдающихся деятелей театра и пр. Перед самой премьерой участники цеха провели в школе «театральный десант»<sup>15</sup>, в ходе которого они рассказали о предстоящем спектакле. Результатом деятельности цеха «арт-менеджеров» стало привлечение более 200 зрителей на спектакли в школу и театр, что превышало вместимость актового зала школы и камерного зала театра в 2 раза.

Деятельность театрального цеха «Актеры» была наиболее интенсивная, так как перед актерами стояла задача воплотить написанный сценарий спектакля на сцене. Для того чтобы участники цеха могли справиться с этой задачей, в рамках предварительной подготовки, занятия включали уже освоенные подростками актерские тренинги, игры, упражнения и пр., позволяющим подросткам снять психологические, мышечные зажимы, применить разные средства выразительности актера.

По готовности пьесы, совместно с кураторами всех цехов, участники тщательно проанализировали действие пьесы, ее персонажей, обсудили нюансы возможного декорационного, гримерного, светового решения и пр. Далее проходила уже непосредственная работа над созданием спектакля.

Цех «Музыканты» с помощью аудиоредактора «Movavi Video Suite» обработали, обрезали, соединили отобранные музыкальные фрагменты. При этом они внимательно относились к чистоте звучания оркестра в разных музыкальных фрагментах, соблюдали единый стиль аранжировок произведений и придерживались целостности музыкальных фраз при монтаже. Отдельное внимание уделялось музыкальному сопровождению героев спектакля, органичности использования музыки в их диалогах и монологах. В итоге была создана концепция музыкального оформления спектакля (музыкальная партитура), позволяющая звукорежиссеру вести спектакль с детальным оформлением «сигнальных» реплик героев на включение или выключение фонограммы, применение звуковой нюансировки

---

<sup>15</sup> Название акции принадлежит самим участникам цеха

(громко, тихо), усиливающей эмоциональный фон постановки.

В работе над декорациями спектакля подростки цеха «Художники» исходили из стилистики и места действия спектакля. По пьесе это был школьный класс. Подростки посчитали это очень простым решением, и их первоначальный эскиз содержал традиционное расположение школьных парт друг за другом. Однако, когда участники цеха «Актеры» высказали мнение, что при этом расположении, часть персонажей будет не видна и их реплики не будут слышны, участники цеха сделали макет спектакля уже с учетом этого мнения. К макету спектакля прилагались эскизы бутафории с подробным указанием мест ее размещения на сцене.

Так, как в качестве персонажей пьесы были определены школьники 11-го класса, участники цеха предложили остановиться на легком гриме с целью подчеркнуть только собственные черты лица актеров с тем, чтобы соответствовать эпохе спектакля. Аналогичная ситуация была и с костюмами. Эскизы ребят содержали обычную одежду подростков: джинсы, футболки, кроссовки и пр. Но для каждого персонажа была подобрана своя цветовая гамма, и если это был, например, отрицательный персонаж, ребята старались выбрать черные цвета, и наоборот, красивая девушка, в которую влюблены все мальчики класса, согласно эскизу должна быть одета в легкую голубую блузку и юбку.

Наибольшие сложности у подростков этого цеха вызвала работа над световой партитурой спектакля. Куратор подсказал ребятам использовать эскизы основных сцен пьесы: сделать в них пометки, обозначить время переходов и смен подсветок, тона света, его интенсивности и пр. Далее ребята собрали все в единую световую партитуру и на профессиональном пульте театра провели необходимые отдельные световые пробы как предварительные, так и с декорациями и актерами.

Куратор цеха «Актеры» предложил каждому подростку написать биографию своего героя, попробовать сопоставить его с кем-то знакомым или понаблюдать за случайным человеком: его походкой, жестами, манерой разговора. Это позволило ребятам не только самостоятельно придумать какие-то характерные черты персонажей, но и почерпнуть идеи из самой жизни. Далее следовала большая

этюдная работа, в рамках которой участники цеха много импровизировали, искали верные мизансцены, отвергали неудачные решения, обсуждали с группой «драматургов» монологи героев, при необходимости вносили в них правки, аргументированно отстаивали свое мнение, если полагали, что это будет художественно и сценически оправданным.

В целом, всеми кураторами цехов от школы, было зафиксировано, что подростки много прилагают усилий для подготовки спектакля, возросла их самостоятельности в подборе средств выразительности, активность в поиске необходимых недостающих знаний, критичность при оценке своей работы. Это свидетельствует о повышении искусствоведческих знаний, рефлексивного мышления подростков, их мотивированности на личностное саморазвитие, нацеленности на общий результат работы. Педагоги школы также отметили и собственную готовность к такой работе с подростками и специалистами театра: наличие знаний и практических умений, инициативность, свободу творчества, тем самым вновь подтвердив результативность одного из наших организационно-педагогических условий: *о важности организации совместной подготовки для педагогов и специалистов театра. Дополнительно эффективность показали условия, выявленные нами в ходе локальных проектов: учет индивидуальных потребностей самих подростков и необходимость включения в занятия с подростками классического и современного репертуара.*

По итогам занятий в школе в маршрутизаторах учащихся мы могли прочесть следующие записи, которые свидетельствовали об изменении отношения подростков к художественной деятельности по сравнению с констатирующим этапом экспериментальной работы:

*Полина В.: «мне нравится придумывать героя, особенности его характера, а потом играть его на сцене»;*

*Никита У.: «когда я делал подборку музыкальных фрагментов, больше всего мне нравилось соединять музыку, вслушиваться в ноты, особенно там, где необходимо было обрезать кусочек, но, чтобы он был целым, завершенным, чтобы не нарушить произведение, а вырезать самое главное, совместить это со словами героев, сделать музыку продолжением их реплик»;*

*Виктория З.: «мне нравится передавать свои эмоции через персонажа на сцене, я как бы смотрю на себя со стороны, на своих одноклассников, на то, чем мы живем,*

*к чему стремимся»;*

*Алексей О.: «никогда не думал, что рисовать, придумывать, подбирать цветовую палитру афиши, приглачительных билетов, будет так увлекательно, у меня всегда были тройки по ИЗО, и я думал, что мне это не дано»;*

*Алина Д.: «больше всего мне было интересно заниматься в театре, узнавать новое. Я до этого ходила на спектакли в театр с классом, но проект это другое. Теперь я не просто смотрю «сюжет» спектакля, я вижу его мелкие детали, подмечаю интересные находки художника, режиссера, мне кажется, что я даже слушаю оркестр по-другому».*

На презентационном этапе проекта «Школа-театру» общественности был представлен итоговый творческий продукт КОП – музыкальный спектакль «Классная опера». Показ спектакля осуществлялся в школе, театре, а также в других образовательных учреждениях. Здесь мы преследовали цель – показать подросткам весь цикл работы над спектаклем, в том числе и последующую гастрольную деятельность. Важным условием этого подэтапа являлось обязательное совместное обсуждение и оценка результатов деятельности «театральных цехов» после показов спектакля на разных площадках. При обсуждении мы зафиксировали высокую степень переживаний подростков за общее дело, но при этом они корректно высказывались о своей собственной работе, работе своего и других театральных цехов. Позитивно воспринимали замечания специалистов театра и педагогов.

По окончании всего презентационного этапа мы попросили ребят составить отзывы о результатах своей работы (рубрика маршрутизатора «Мои мысли и впечатления»). Мы распределили их высказывания по театральным цехам:

*Театральный цех «Актеры»: – На сцене театра было более волнительно и ответственно играть своего героя, чем в школе. Эмоции были ... ну, как бы сильнее что ли, хотелось сделать это максимально здорово!*

*– Как здорово были видеть незнакомых зрителей в зале и их улыбки, и реакцию на нашу работу! Я через своего персонажа хотел выразить все то, что мы написали в пьесе, как можно точнее передать его характер, мысли. У меня не совсем положительный герой и мне было важно, чтобы зрители увидели, что в нем есть и хорошее. Оказалось, это очень сложно!*

*Театральный цех «Драматурги»: – Профессиональная сцена показала некоторые ошибки в нашем сценарном плане, репликах героев. Стало немного стыдно за фразу Папагено: «Опера-отстой!», которая на обсуждении в школе была поддержана всеми нами единогласно. Но в театре она прозвучала как неуважение к той работе, которую делает театр и люди, которые в нем работают. А ведь это очень*

*сложная и интересная работа!*

*Театральный цех «Художники»:* – Мы изначально остановились на костюмах, не требующих каких-то специальных деталей. Ведь ребята играли самих себя – школьников. Но на сцене нам показалось, что это как-то обычно, слишком просто! Театр все же допускает условности и показалось, что каждый образ можно было бы дополнить чем-то, что более раскрыл бы персонаж каждого.

– Было классно увидеть нашу афишу в фойе театра! Мы испытывали сильную гордость! Особенно когда художник театра сказала, что она выполнена достаточно грамотно с точки зрения подачи информации, сюжетной и стилистической линии нашего спектакля.

*Театральный цех «Музыканты»:* – Кажется, все получилось, музыкальные фрагменты, выбранные нами, на наш взгляд, достаточно хорошо дополняли сюжет спектакля и помогали в характеристиках героев спектакля. Они не казались чем-то «вырванным» из другого спектакля и существующим отдельно. Это было для нас очень важно!

– Сильно волновались, когда работали за профессиональным пультом в театре. В школе пульт намного меньше, и казалось, если мы что-то не включим вовремя, то ничего, все поймут. А в театре мы понимали, что зрители не поймут плохой работы. Поэтому мы более внимательно следовали составленной звуковой партитуре, точно выполняли все намеченное. Важно было не упустить ни одного нюанса.

*Театральный цех «Арт-менеджеры»:* – Работа нашего «цеха» была видна сразу в фойе театра – он был полон учениками нашей школы и их родителей, приглашенных зрителей.

– Было здорово увидеть ребят, которые смотрели спектакль в школе, но специально приехали в театр, чтобы посмотреть его еще раз.

Приведенные суждения подростков демонстрируют более глубокий процесс рефлексии на завершающей стадии проекта в отличие от диагностики, проведенной после поискового этапа экспериментальной работы: присутствовали не только эмоциональные высказывания, но и ярко проявились оценочные суждения по итоговому творческому продукту (предположения, что можно было улучшить, дополнить, исключить в проделанной работе и пр.). В качестве самооценки результатов проекта подростками были высказаны мысли о приобретенном опыте от участия в проекте, перспективы его использования в дальнейшей жизни. Мы смогли также зафиксировать развитие эмоционально-ценностного отношения к театральному искусству как к источнику, активизирующему процесс самопознания

подростка, развития его художественно-образного мышления.

Спектакль участников КОП получил высокую оценку у принимавших участие в проекте взрослых. Положительную оценку спектаклю дали и другие учащиеся школы, их родители, представители отдела образования Невского района Санкт-Петербурга, приглашенные педагоги из других школ города. Это позволяет сделать вывод об эффективности реализации КОП, его содержания и такого условия как *обеспечение системного характера взаимодействия школы и театра через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов*. Важно, что эта системность во многом зависела от наличия сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства. Как видим, подтвердились еще два наших условий гипотезы.

Для того чтобы подростки смогли увидеть версию профессионального театра оперы В.А. Моцарта «Волшебная флейта», а мы могли применить одну из наших диагностик (написание подростками отзыва на спектакль), для ЭГ было организовано посещение спектакля в театре «Зазеркалье». Подростки с энтузиазмом восприняли приглашение, они хотели сравнить их разрозненные представления о спектакле с его воплощением на профессиональной сцене.

Во время спектакля мы отметили сильную вовлеченность в его содержание: никто из подростков не смотрел в телефон, они не разговаривали на отвлеченные темы, уместно выражали свои эмоции: поддерживали актеров аплодисментами, смехом, активно принимали участие в диалоговых частях пьесы. Было видно, что они реагируют не только на содержание пьесы, но и на ее воплощение театральными средствами выразительности. Это подтвердила и проведенная после спектакля беседа и записи, сделанные подростками в маршрутизаторе.

Анализ отзывов учащихся о прошедшем проекте показал, что по его итогам они все получили новые *искусствоведческие знания*: смогли провести детальный анализ спектакля, продемонстрировали способность оценивать, интерпретировать образы героев через их реплики, пластику, речевые интонации. У многих подростков

мы зафиксировали разбор особенностей световых, звуковых, мизансценных и прочих решений спектакля. В маршрутизаторе ребята оценили свой путь от начала до конца реализации проекта как «ценный опыт от уроков до открытий», «от чистого листа до ярмарки идей и фантазий» и пр. Часть ребят выразили желание приходить на занятия в театральную студию и после окончания школы. Другие отметили, что обязательно постараются войти в состав студенческой театральной самодеятельности и там применить знания и навыки, полученные в КОП. В целом, изменилось их отношение к театральному искусству: они отмечали, что с удовольствием теперь следят за репертуарами театров города, читают критические рецензии, отбирают интересные постановки и посещают их, привлекая к походу в театр своих родителей и друзей. Примечательно, что более 90% подростков для посещения театра выбирают и классический репертуар. Это свидетельствует о том, что проблема, озвученная на первом установочном занятии в театре (непринятие подростками классического репертуара театра), устранена.

После завершения проекта мы провели итоговую диагностику сформированности ХКМ подростков. Также был проведен сравнительный анализ уровней сформированности ХКМ подростков ЭГ на разных этапах эксперимента (по итогам констатирующего, поискового и контрольного экспериментов). Аналогично были проанализированы компоненты ХКМ подростков.

Результаты – представлены в таблицах 27, 28.

Таблица 27

#### Уровни сформированности ХКМ ЭГ на разных этапах эксперимента

Кол-во, чел.	Этапы	Уровни сформированности ХКМ					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
30	1 срез (К1)	22	73,3	7	23,3	1	3,3
	2 срез (ПЛЭ)	14	46,67	14	46,67	2	6,7
	3 срез (К2)	0	0	4	13,3	26	86,7

Примечание 1 к таблице: К1 - констатирующий этап, ПЛЭ - после локальных экспериментов, К2 - контрольный этап.

Анализ результатов *контрольного эксперимента* показал, что уровень сформированности ХКМ у подростков ЭГ значительно повысился, а именно:

количество подростков с высоким уровнем сформированности ХКМ повысилось от 1 до 26 человек (86,7%); 4 подростка достигли среднего уровня сформированности ХКМ (13,3%); и самым значительным показателем является отсутствие учащихся с низким уровнем сформированности ХКМ. Как видим, эта динамика произошла в большей степени по итогам нашего экспериментального КОП, тогда как изменения в уровнях ХКМ подростков по итогам локальных экспериментов не являются существенными.

Таблица 28

Развитие компонентов ХКМ ЭГ на разных этапах эксперимента

Кол-во, чел.	Этапы	Компоненты ХКМ, %								
		Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностный		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
30	1 срез (К1)	90	6,7	3,3	63,3	33,3	3,3	70	26,7	3,3
	2 срез (ПЛЭ)	66,7	23,3	10	33,3	56,7	10	43,3	50	6,7
	3 срез (К2)	0	13,3	86,7	0	13,3	86,7	0	10	90

Примечание 1 к таблице: К1 - констатирующий этап, ПЛЭ - после локальных экспериментов, К2-контрольный этап;

Примечание 2 к таблице: Н - низкий уровень, Ср - средний уровень, В - высокий уровень.

Как видим, в части развития отдельных компонентов ХКМ подростков произошли следующие изменения:

– *когнитивный компонент ХКМ* – высокого уровня его сформированности достигли 86,7% учащихся, что на 83,4% больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Подростки продемонстрировали полные, глубокие и прочные знания искусствоведческого характера; свободное владение театральной терминологией; приводили аргументированные суждения о театральной деятельности; смогли провести анализ театральной постановки, точно определили ее идейно-смысловой замысел.

– *эмоционально-ценностный компонент ХКМ* – проявления высокого уровня сформированности наблюдаются у 86,7% подростков, что также на 83,4% больше, чем на констатирующем этапе. Они высказывали свое мнение о значимости театрального искусства в жизни человека, потребности продолжать участвовать в театральной деятельности. При просмотре спектакля проявляли эмоции,

сопереживание и включенность в действие постановки.

– *деятельностный компонент ХКМ* – его высокий уровень диагностируется у 90% учащихся, тем самым этот показатель увеличился на 86,7%. На протяжении экспериментального КОП подростки с энтузиазмом включались в познание тонкостей театрального искусства, активно принимали участие в мастер-классах в театре, не пропускали занятия в школе, регулярно выполняли задания без принуждения со стороны взрослых кураторов, проявили высокую степень самостоятельности при создании творческих продуктов, где показали нестандартность творческих решений, легко корректировали свою деятельность и, при необходимости, находили другие варианты для выполнения заданий.

Анализ итогового творческого продукта подростков проводился методом экспертных судей. В качестве экспертов были привлечены педагоги школ и специалисты театра, независимые эксперты. Оценка спектакля проходила по следующим направлениям:

- 1) оригинальность идеи, режиссерского решения, драматургического материала, качество работы актеров (логика, органичность, эмоциональность, речь, пластическая свобода и пр.);
- 2) соответствие музыкальных фрагментов замыслу спектакля, многообразие музыкального материала, качество работы с ним (использование музыкальных эффектов, адекватность громкости звука и пр.);
- 3) эстетичность художественного оформления спектакля, его соответствие общему замыслу постановки, детальность (афиша, костюмы, грим, световое оформление спектакля и пр.);
- 4) оригинальность «пиар-акций» и рекламной продукции (листовки, презентации, работа в социальной сети школы, пригласительные билеты, количество и широта охвата аудитории, нестандартность проведенных рекламных акций, работа со зрителем до и после спектакля и пр.).

По всем указанным направлениям спектакль участников КОП получил высокие оценки, что свидетельствует о качестве художественной деятельности подростков, и, следовательно, еще раз подтверждает, что работа, проведенная

театром и школой при реализации КОП, была эффективной.

Наше предложение о том, что результат целенаправленной деятельности по формированию ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра зависит от *согласования между партнерами целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач*, и которая зависит от предварительной *организации совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке* – доказано.

В целом весь проект проходил в строгом соответствии с его планом и сроками, что позволяло поддерживать интерес к проекту, способствовало достижению его цели, систематизации и накоплению художественных/искусствоведческих знаний у всех участников проекта, их полноты. Этот системный (регулярный) процесс был обеспечен ответственными лицами, кураторами КОП в школе и театре. Таким образом, было подтверждено наше условие о необходимости *реализации сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства*. А также убеждает нас в важности *обеспечения системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов*.

Результат всей опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о значимости такого условия как – *обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков)*. В рамках КОП «Школа-театр-вместе!» это условие было реализовано через организацию трех аспектов диалога культур:

*Первый аспект – диалог художественных культур*. В ходе работы над спектаклем подростки взаимодействовали с разными видами искусства. Это

позволяло им не просто знакомиться с отдельными видами искусства, а видеть их в единстве, в диалоге друг с другом, что способствовало формированию целостной ХКМ.

*Второй аспект – диалог профессиональных культур.* Он начался на предстартовом этапе, где педагоги и специалисты театра совместно обсуждали и согласовывали единые цели, задачи и ожидаемые результаты проекта, а также назначали кураторов от обеих сторон для координации и содержательной интеграции партнерства. Ключевым механизмом диалога стали совместные обсуждения и согласования: педагоги и специалисты театра регулярно обменивались мнениями о том, как соединить образовательные и художественные задачи, как сделать так, чтобы педагогические цели не противоречили творческим. В результате этого диалога педагогические и художественные цели не просто не противоречили, а взаимодополняли друг друга, что позволило решать задачу формирования ХКМ как целостного образовательного результата.

*Третий аспект – диалог поколений.* Он реализовывался через обмен культурным опытом между подростками и взрослыми. Специалисты театра передавали подросткам художественные знания, навыки, ценности театральной культуры, профессиональные стандарты и отношение к искусству. Педагоги передавали культуру работы: умение планировать свои действия, анализировать результаты, договариваться и распределять роли, видеть связь между замыслом и воплощением. В свою очередь, взрослые открывали для себя мир подростка, его интересы, способы восприятия, ценности, предпочтения, творческие решения, что позволяло им выстраивать взаимодействие более точно и адресно. Этот встречный процесс взаимного обогащения культурным опытом становился важным ресурсом формирования ХКМ подростков.

По итогам всей проведенной экспериментальной работы сделан вывод, что формирование ХКМ подростков достигается в условиях социального партнерства школы и театра за счет разработанных, обоснованных и апробированных в исследовании организационно-педагогических условий.

В качестве дополнительных результатов экспериментальной работы можно

отметить следующее:

1. Желание подавляющего большинства подростков ЭГ (28 человек), несмотря на прохождение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и последующего поступления в ВУЗ, участвовать в международном социально-театральном проекте, направленном на взаимодействие подростков разных стран средствами художественных практик под названием «Облачный театр»/«Zwischenraum», который был запланирован Российским государственным академическим театром драмы имени А.С. Пушкина в летнее каникулярное время (июнь-август 2018 г.). И при этом они выразили готовность к участию в деятельности других театральных цехов в рамках проекта.
2. Проявление полной самостоятельности в подготовке и проведении учащимися праздника «Последний звонок», который был отмечен администрацией школы и ее педагогами как лучшее школьное мероприятие за последние 10 лет с точки зрения художественно-эстетической и организационной составляющих.
3. Наличие «профориентационного эффекта» от проведения экспериментальной работы – поступление 5-ти учащихся (17% от общего количества участников КОП) в творческие ВУЗы города, такие как Санкт-Петербургский государственный институт культуры (факультеты: «искусств» – 1 человек, «социально-культурных технологий» – 3 человека) и Российский государственный институт сценических искусств («театроведческий факультет» – 1 человек).
4. Стремление других учащихся школы и педагогов, не входивших в этот состав участников эксперимента, участвовать в подобных КОП школы и театра. Для удовлетворения этой потребности на следующий учебный год (2018-2019 гг.) было вновь запланировано включение школы в международный проект Мариинского театра и немецкого конкурса ««TONALi» (Гамбург) «Звуки перемены». Но предполагалось, что до начала проекта диссертант озвучит организаторам КОП пожелание опираться на организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра, выявленные и апробированные в результате нашей экспериментальной работы.

После окончания всей экспериментальной работы ее результаты были

представлены на районном семинаре (при поддержке ИМЦ Невского района Санкт-Петербурга) – «Культурно-образовательный проект: от замысла до эффективной реализации» (2019 г.). Представленный опыт организации партнерского КОП с целью художественно-эстетического воспитания учащихся заинтересовал педагогическое и театральное сообщества. И педагоги, и специалисты театра запросили у участников КОП материалы для реализации подобного проекта в своих учреждениях.

Уже после завершения эксперимента, в декабре 2021 года состоялось расширенное совещание Министерства просвещения совместно с Министерством культуры, на котором были рассмотрены вопросы развития школьных театров в субъектах Российской Федерации. Мы предположили, что это направление образовательной политики, могло повысить системность и регулярность взаимодействия школы и театра, и отразиться на сформированности ХКМ подростков. Для того чтобы подтвердить (или опровергнуть) это наше предположение, была проведена диагностика другой группы подростков ГБОУ школы № 693 Невского района Санкт-Петербурга. Ее результаты убедили нас в необходимости проведения нашего КОП «Школа-театр-вместе!» повторно на базе указанной школы (2022 г.).

В проект были включены педагоги школы (7 человек), подростки 8-х классов (общим количеством 28 человек, которые составили ЭГ<sup>2</sup>) и специалисты театра «Зазеркалье» в количестве 7 человек. Внутрифирменного обучения, аналогичного предыдущему, с этими педагогами школы и специалистами театра мы не проводили, так как в проект специально были включены педагоги, занимающиеся театральной работой в школе с детьми, учителя художественно-эстетического цикла, а также опытные специалисты театра, которые принимали участие в прошлом экспериментальном КОП. Здесь мы ограничились проведением 3-х лекций, посвященных ХКМ подростков, социальному партнерству школы и театра, презентации экспериментального КОП и его особенностям, где для нас важно было организовать совместную работу специалистов театра и педагогов по согласованию и уточнению видов деятельности в театральных цехах, которые они будут

курировать. При этом вся остальная проектная работа была реализована педагогами и специалистами театра в полном объеме, в том числе и диагностика уровня сформированности ХКМ и ее компонентов у подростков ЭГ<sup>2</sup> до и после реализации проекта. Она ничем не отличалась от того, что было проведено ранее в нашей ЭГ (для наглядности условно обозначим ее как ЭГ<sup>1</sup>), поэтому мы сочли возможным не описывать ее подробно в данном параграфе.

Данные ЭГ<sup>2</sup> наглядно зафиксированы и сравнены с ЭГ<sup>1</sup> в таблицах 29 и 30.

Таблица 29

Сравнительная таблица общего уровня сформированности ХКМ у ЭГ<sup>1</sup> и ЭГ<sup>2</sup>

Группы	Кол-во, чел.	Этапы	Уровни сформированности ХКМ					
			низкий		средний		высокий	
			чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ <sup>1</sup>	30	1 срез (К1)	22	73,3	7	23,3	1	3,3
		2 срез (К2)	0	0	4	13,3	26	86,7
ЭГ <sup>2</sup>	28	1 срез (К1)	21	75	5	18	2	7
		2 срез (К2)	0	0	7	25	21	75

Примечание 1 к таблице: К1 - констатирующий этап, К2 - контрольный этап.

Как видно из таблицы, до реализации проекта общий уровень сформированности ХКМ у подростков ЭГ<sup>2</sup> на начальном этапе экспериментальной работы показал некоторые отличия от данных ЭГ<sup>1</sup>. На высоком уровне оказалось больше респондентов, чем в ЭГ<sup>1</sup>. Мы связываем это прежде всего с тем, что в состав ЭГ<sup>2</sup> вошли два подростка, продолжительное время занимавшихся в театральной студии в районном учреждении дополнительного образования (они были мотивированы на участие в проекте, активны в его реализации, легко справлялись с поставленными художественными задачами).

После реализации экспериментального КОП, в котором были созданы все наши организационно-педагогические условия, в ЭГ<sup>2</sup> была зафиксирована значительная положительная динамика, аналогичная данным в ЭГ<sup>1</sup>, а именно:

- количество подростков с высоким уровнем сформированности ХКМ увеличилось на 68%, его достигли 21 человек (75%);
- количество подростков, которые достигли среднего уровня сформированности ХКМ, составило 7 человек, 25%;
- подростки с низким уровнем сформированности ХКМ по итогам проекта

отсутствуют.

Таблица 30

Сравнительная таблица развития компонентов ХКМ у ЭГ<sup>1</sup> и ЭГ<sup>2</sup>

Группы	Кол-во, чел.	Этапы	Компоненты ХКМ, %								
			Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностный		
			Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
ЭГ <sup>1</sup>	30	1 срез (К1)	90	6,7	3,3	63,3	33,3	3,3	70	26,7	3,3
		2 срез (К2)	0	13,3	86,7	0	13,3	86,7	0	10	90
ЭГ <sup>2</sup>	28	1 срез (К1)	79	14	7	75	18	7	75	18	7
		2 срез (К2)	0	32	68	0	21	79	0	18	82

Примечание 1 к таблице: К1-констатирующий этап, К2-контрольный этап;

Примечание 2 к таблице 38: Н - низкий уровень, Ср - средний уровень, В - высокий уровень.

Покомпонентный анализ ХКМ у ЭГ<sup>2</sup> представленный в таблице 30, показал:

- число подростков, у которых *когнитивный компонент* ХКМ сформирован на высоком уровне, увеличилось на 61%;
- число учащихся с *эмоционально-ценностным компонентом* ХКМ высокого уровня увеличилось на 72%;
- число подростков с выявленным высоким уровнем сформированности *деятельностного компонента* ХКМ увеличилось на 75%.

Таким образом, анализ изменения уровней сформированности ХКМ, анализ ее компонентов, продемонстрировал яркую положительную динамику в обеих экспериментальных группах. Следовательно, результаты дважды проведенной экспериментальной работы посредством реализации КОП школы и театра убеждают нас в результативности реализованных организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков. Это доказывает, что именно социальное партнерство (а не другие факторы) является причиной качественного скачка в формировании ХКМ подростков.

Значимым результатом проделанной работы, являлось выявление и подтверждение особенностей формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра, которые проявляются в то, что:

- процесс формирования ХКМ строится как проектная деятельность – от совместного целеполагания и проектирования до презентации итогового продукта и

его рефлексии, что обеспечивает единство формирования когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

– подросток в этом процессе занимает активную со-творческую позицию, реализуемую через свободный выбор «театрального цеха» («драматурги», «актеры», «художники» и др.) и работу в нем вместе с представителями театра, педагогами и сверстниками над созданием общего художественного продукта;

– кураторы от школы и театра в этом процессе осуществляют рефлексивно-диагностическое сопровождение подростка через инструмент «Маршрутизатор», в котором подросток фиксирует: что сделал, чему научился, что было трудно, что переживал; кураторы помогают ему осмысливать свой путь в проекте, что позволяет отслеживать динамику формирования ХКМ.

### **Выводы по второй главе**

Во второй главе диссертационного исследования представлен ход и анализ проведенной экспериментальной (*констатирующий, поисковый, формирующий и контрольный этапы*) работы по уточнению и апробации организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

В результате получены следующие результаты:

1. В рамках констатирующего эксперимента было зафиксировано, что *исходный уровень ХКМ подростков* (общим количеством 112 человек) находится на *низком уровне* своей сформированности: низкий уровень выявлен у 76% подростков, среднего уровня достигли только 20%, высокого – 4% учащихся.

Покомпонентный анализ ХКМ учащихся показал, что у подавляющего большинства подростков *на высоком уровне не сформирован ни один компонент ХКМ*. Лучше других у подростков развит *эмоционально-ценностный компонент*. Однако и в этом компоненте всего 28,2% подростков показали средний уровень его сформированности. Хуже всего у подростков сформирован *когнитивный компонент* (низкого уровня сформированности когнитивного компонента достигли 88%

учащихся).

2. Выявление фактического состояния работы по формированию ХКМ подростков дало следующие результаты:

1) в результате анкетирования родителей выявлено, что значительная часть родителей (40 из 59 респондентов) понимают ценность искусства в жизни человека, но при этом задача включения театра в жизнь школьников сегодня продолжает принадлежать именно образовательному учреждению.

2) выявлена *недостаточная готовность педагогов общеобразовательной школы* к осуществлению двух видов профессиональной деятельности:

– к *формированию ХКМ подростков* (64,3% от общего количества респондентов продемонстрировали низкий уровень готовности; средний уровень зафиксирован у 35,7% педагогов; высокого уровня не достиг ни один из педагогов школы);

– к *партнерским отношениям с профессиональным театром*: у 67,8% педагогов был диагностирован низкий уровень готовности; 32,2% респондента показали средний уровень; высокий уровень не выявлен.

3) выявлена *недостаточная готовность специалистов профессиональных театров* к этим видам профессиональной деятельности:

– к *формированию ХКМ подростков*: низкий уровень продемонстрировали 80%; 20% – средний уровень; и ни один из специалистов театра не достиг высокого уровня готовности.

– к *партнерским отношениям с общеобразовательной школой*: у 55 % респондентов мы зафиксировали низкий уровень, среднего уровня достигли 45% респондентов; и ни один из участников диагностики не показал высокого уровня готовности к этому виду работы.

4) анализ существующего опыта взаимодействия школы и театра за исследуемый период на примере города Санкт-Петербурга показал:

– *отсутствие анализа опыта партнерских отношений школы с профессиональным театром* в Публичных докладах Комитета по образованию Санкт-Петербурга.

– *отсутствие* информации о прямой партнерской работе театров со школами Санкт-Петербурга на официальных сайтах театров Санкт-Петербурга, годовой отчетной документации Комитета по культуре Санкт-Петербурга.

5. В ходе *поискового эксперимента*, представляющего собой серию *локальных экспериментов* в виде КОП, которые проводились последовательно разными театрами города с участием постоянной ЭГ из 30 подростков и КГ непостоянного состава (учащихся других образовательных учреждений Санкт-Петербурга), был установлен факт, что условия, создаваемые профессиональными театрами, не показали убедительного кумулятивного эффекта в повышении уровня ХКМ и не обеспечили развития всех компонентов ХКМ подростков. Проекты не содержали: полноценной партнерской работы со школой и разработанных нами организационно-педагогических условий. Однако в рамках поискового эксперимента нам удалось зафиксировать результативность некоторых приемов, применяемых организаторами с тем, чтобы включить их в содержание будущего экспериментального КОП школы и театра.

6. Для *повышения готовности педагогов и специалистов театра к формированию ХКМ учащихся в процессе организации социального партнерства школы и театра* была реализована Программа внутрифирменного обучения. Ее апробация осуществлялась непосредственно на базе ГБОУ школы № 14 Невского района Санкт-Петербурга в течение года.

Итогом реализации Программы стало повышение уровней *готовности педагогов школы:*

– *к формированию ХКМ учащихся:* средний уровень готовности повысился на 23,8%, этого уровня достигло наибольшее количество респондентов (59,5%); высокий уровень диагностируется у 40,5% педагогов, на низком уровне нет ни одного педагога;

– *к организации социального партнерства школы с профессиональным театром:* среднего уровня достигло подавляющее большинство педагогов – 67,8%; высокого уровня достигли 32,2% респондентов; низкий компонент готовности не зафиксирован ни у одного педагога.

У специалистов театра были получены такие данные:

- в готовности к формированию ХКМ учащихся: больше половины респондентов показали средний уровень (60%); высокого уровня достигли 40%; ни один из специалистов театра не остался на низком уровне.
- в готовности к социальному партнерству со школой: наибольшее количество (55%) достигли среднего уровня, высокого – 45%, низкий уровень не выявлен ни у одного из опрашиваемых.

Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности предложенной Программы повышения квалификации и апробированных форм и методов работы в ее реализации, а также убедили в том, что и педагоги школы, и специалисты театра готовы включиться в дальнейшую экспериментальную работу по формированию ХКМ подростков в партнерстве друг с другом.

7. Разработанные организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков были дважды экспериментально проверены в рамках реализации КОП «Школа–театр–вместе!» в двух школах города.

В результате диагностики уровня сформированности ХКМ ЭГ<sup>1</sup>, проведенной в ходе контрольного эксперимента после реализации первого КОП в 2018 году, было зафиксировано увеличение количества подростков с высоким уровнем сформированности ХКМ (от 1 до 26 человек; 4 подростка достигли среднего уровня; и самым значительным показателем является отсутствие учащихся с низким уровнем сформированности ХКМ.

Повторно проведенный эксперимент в 2022 году доказал, что ориентация государственной политики на создание к 2024 году в каждой школе страны школьного театра, не оказала существенного влияния на уровень сформированности ХКМ подростков. Данные диагностики в ЭГ<sup>2</sup> до и после участия в нашем КОП были идентичны результатам ЭГ<sup>1</sup>. Это свидетельствует о результативности апробированных организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков.

8. Результатами экспериментов была подтверждена гипотеза исследования о

том, что социальное партнерство школы и театра позволит преодолеть современную ситуацию их разобщенности в вопросах формирования ХКМ учащихся подросткового возраста, если будет использована проектная форма его организации, обеспечивающая системность и целостность взаимодействия при следующих организационно-педагогических условиях:

- согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;

- обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;

- реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;

- включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;

- обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков);

- организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке.

9. В ходе эксперимента были выявлены *особенности формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра*, которые проявились в том, что:

- процесс формирования ХКМ строится как проектная деятельность – от совместного целеполагания и проектирования до презентации итогового продукта и

его рефлексии, что обеспечивает единство формирования *когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов* ХКМ;

– подросток в этом процессе занимает активную со-творческую позицию, реализуемую через свободный выбор «театрального цеха» («драматурги», «актеры», «художники» и др.) и работу в нем вместе с представителями театра, педагогами и сверстниками над созданием общего художественного продукта;

– кураторы от школы и театра в этом процессе осуществляют рефлексивно-диагностическое сопровождение подростка через инструмент «Маршрутизатор», в котором подросток фиксирует: что сделал, чему научился, что было трудно, что переживал; кураторы помогают ему осмысливать свой путь в проекте, что позволяет отслеживать динамику формирования ХКМ.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования, посвященного формированию ХКМ учащихся в условиях социального партнерства школы и театра, были получены следующие результаты и сформулированы выводы:

1. В ходе теоретического анализа определения ХКМ человека, представленного в различной литературе в области философии, лингвистики, культурологии, искусствоведении, психологии, педагогике, было конкретизировано ключевое понятие исследования: *Художественная картина мира учащегося – часть общей картины мира, интегративное личностное образование, система его знаний, представлений и суждений о реальном мире, месте человека в нем, смысле его жизни, представленная в художественно-образной форме, и выступающая фундаментом его ценностных ориентаций.*

*Она формируется в процессе восприятия художественных ценностей, творческой самореализации и приобретения знаний об искусстве, является интегрированным результатом образования.*

Обобщен состав компонентов в структуре ХКМ подростков:

- *когнитивный компонент* включает синтез художественных/искусствоведческих знаний и представлений об искусстве;
- *эмоционально-ценностный компонент* проявляется в личностных смыслах, ценностных ориентациях, отношении к самовыражению в художественной деятельности, способности к эмоционально-образному, эмпатийному восприятию произведений искусства;
- *деятельностный компонент* характеризуется активностью в восприятии искусства и практической самореализации в художественно-творческой деятельности, с последующей корректировкой и оценкой ее результатов и своих возможностей.

Констатировано, что в зависимости от возраста и личного опыта ХКМ у подростков может находиться на разных уровнях сформированности, что проявляется в неодинаковой степени развития каждого из трех ее компонентов.

Подростковый возраст охарактеризован как наиболее чувствительный период для формирования их ХКМ.

2. В процессе исследования были выявлены возможности театра в формировании ХКМ подростков как синтетического вида искусства, объединяющего музыкальное, хореографическое, изобразительное и литературное начала.

3. С целью точной диагностики текущего состояния сотрудничества школы и театра, создана классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра, построенная на двух основаниях:

- *временном* (разовое, систематическое, постоянное взаимодействие);
- *содержательно-организационном* (неформальное, согласованное/спланированное, интегрированное/встроенное взаимодействие).

Принцип двухосевой классификации позволяет описывать взаимодействие школы и театра без смешения временных и содержательных критериев.

4. В результате анализа исторического опыта, зафиксирован генезис взаимодействия школы и театра, включающий в себя несколько этапов (*дореволюционный, советский и постсоветский*). Определено, что классифицировать формы взаимодействия школы и театра, можно по критерию *источника инициативы* такого взаимодействия:

- формы, иницируемые школой (посещение спектаклей, экскурсии, создание «театральных классов»);
- формы, иницируемые театром (распространение абонементов и льготных билетов, организация конференций и семинаров по театральной педагогике);
- формы, иницируемые «третьей стороной» (государственные программы, проекты НКО, профориентационные события).

Сделан вывод, что на всех этапах развития общества доминирующей формой взаимодействия школы и театра – остается «культпоход», характеризующийся эпизодичностью и отсутствием системности.

5. В ходе сравнения педагогических потенциалов двух социальных институтов: школы и театра, определено, что педагогический потенциал

социального партнерства – это не сумма возможностей институтов, а возникающее при их интеграции системное, синергетическое свойство, способное к взаимной компенсации институциональных дефицитов. Институциональные дефициты – это ограничения, присущие каждому институту в отдельности: у школы – отсутствие художественного опыта, у театра – отсутствие педагогической компетенции в работе с подростками.

Конкретизировано, что *педагогический потенциал социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ подростков* проявляется в трех взаимосвязанных аспектах:

Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ подростков проявляется в трех взаимосвязанных аспектах:

1) возможности объединения профессиональных ресурсов (компетенций) педагогов и театральных специалистов: у педагогов – психолого-педагогические компетенции, у специалистов театра – художественно-творческие. Их объединение дает синергетический эффект для целенаправленного развития когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

2) организации художественной деятельности, предполагающей свободный выбор подростком того, что именно он будет делать в процессе создания общего творческого продукта (спектакля): писать сценарий, работать над цветовой или световой партитурой, создавать декорации, подбирать музыкальное сопровождение, работать над афишей или исполнять роль на сцене, что позволяет ему примерить различные культурные позиции и превратить создание спектакля в акт культуротворчества;

3) созданию условий для доверительного межличностного общения учащихся с педагогами, специалистами театра и сверстниками, что соответствует ведущему виду деятельности в подростковом возрасте и позволяет воспринимать искусство не формально, а лично, обеспечивая тем самым развитие эмоционально-ценностного компонента ХКМ.

6. Выявлено фактическое состояние взаимодействия школы и театра, где современная практика организации взаимодействия школы и театра разобщена:

школа и театр работают отдельно, взаимодействие выстраивается как серия разовых мероприятий, что не обеспечивает системного формирования ХКМ подростков. Чаще всего это взаимодействие реализуется в форме культурно-образовательного проекта. В исследовании дано определение *культурно-образовательному проекту как комплексу мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом – образование человека.*

Было установлено, что социальное партнерство школы и театра не является исторически заданной или устоявшейся формой. Это не продолжение традиции, а качественно новый вызов для педагогической теории и практики.

7. С помощью контент-анализа различных исследований по художественно-эстетическому воспитанию подростков; стратегической и педагогической интерпретации выводов SWOT-анализа, определены и обоснованы *организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра.* Выявление их в существующей практике взаимодействия школы и театра, происходило в рамках *поискового этапа* экспериментальной работы через *локальные эксперименты* в виде КОП, которые проводились последовательно разными театрами города с участием постоянной ЭГ подростков из 30 человек и КГ непостоянного состава (подростков других образовательных учреждений Санкт-Петербурга). Полученные результаты показали, что условия, созданные театром при реализации КОП, не способствуют развитию всех компонентов ХКМ, а, следовательно, эта проектная работа не привела к полноценному формированию ХКМ. Взаимодействия театра со школой на партнерских условиях – не зафиксировано.

8. Установлен исходный уровень сформированности ХКМ у подростков. Для диагностики уровня сформированности ХКМ была создана система критериев и показателей, производных от ее трехкомпонентной структуры (*когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный*). Каждый компонент был операционализирован через конкретные методики. Весь диагностический комплекс был реализован в рамках проведения международной режиссерской лаборатории «ТПАМ-2014», которая была организована Большим драматическим театром им. Г.А. Товстоногова на базе четырех общеобразовательных школ Невского района

Санкт-Петербурга.

Проведена подготовка педагогов школы и специалистов театра к двум видам профессиональной деятельности: формированию ХКМ подростков и социальному партнерству школы и театра. В рамках внутрифирменного обучения педагоги и специалисты театра получили необходимую теоретическую и практическую подготовку, которую впоследствии применили в рамках формирующего этапа экспериментальной работы при организации и реализации КОП «Школа-театр-вместе!».

В проекте участвовали: постоянная экспериментальная группа подростков ЭГ<sup>1</sup>; педагоги школы и специалисты театра – участники внутрифирменного обучения. Весь КОП реализовывался в течение шести месяцев в несколько этапов.

На *контрольном этапе* эксперимента, с помощью диагностического комплекса, в ЭГ<sup>1</sup> было зафиксировано, что количество подростков с высоким уровнем сформированности ХКМ повысилось от 1 до 26 человек (86,7%); 4 подростка (прежде находящихся на низком уровне) – достигли среднего уровня сформированности ХКМ (13,3%); и самым значительным показателем, является отсутствие учащихся с низким уровнем сформированности ХКМ. Таким образом, проведенная экспериментальная работа подтвердила эффективность всех выделенных в теоретическом анализе организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков.

После завершения эксперимента (в 2021 году) на государственном уровне была поставлена задача – развитие школьных театров во всех субъектах Российской Федерации. Мы предположили, что данное направление образовательной политики, могло изменить ситуацию по взаимодействию школы и театра – выйти на другой, более системный и регулярный уровень, что повлияло бы и на процесс формирования ХКМ подростков.

Для проверки этого предположения мы провели диагностику уровня сформированности ХКМ у подростков другой школы (ЭГ<sup>2</sup>). Полученные данные показали, что, не смотря на развитие театральной самодеятельности в их школе, эта работа не оказала существенного влияния на сформированность уровня ХКМ

подростков. Результаты ЭГ<sup>2</sup> были почти идентичны результатам ЭГ<sup>1</sup> на этом же этапе – преобладающее количество подростков находилось на низком уровне сформированности ХКМ. Следовательно, потенциал социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков, продолжает быть не в полной мере востребован сферой образования. Чтобы окончательно убедиться в этом, и подтвердить эффективность наших условий, КОП «Школа-театр-вместе!» был проведен повторно с этой группой подростков.

После реализации КОП с созданными организационно-педагогическими условиями и применением принципов социального партнерства в ЭГ<sup>2</sup> была зафиксирована значительная положительная динамика общего уровня сформированности ХКМ и его компонентов, аналогичная результатам в ЭГ<sup>1</sup>: количество подростков с высоким уровнем сформированности ХКМ увеличилось на 68%, его достигли 21 человек (75%); количество подростков, которые достигли среднего уровня сформированности ХКМ, составило 7 человек (25%); подростки с низким уровнем сформированности ХКМ по итогам реализации проекта – отсутствуют.

Таким образом, анализ представленных данных показал яркую положительную динамику уровней сформированности ХКМ и ее компонентов в обеих ЭГ. Следовательно, результаты повторной экспериментальной работы в рамках КОП еще раз убедительно доказывают результативность реализованных организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ у подростков. Такими условиями являлось:

- согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;

- обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;

- реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;

– включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;

– обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков);

– организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке.

9. Проведенная экспериментальная работа позволила выявить и охарактеризовать особенности формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра, которые проявились в том, что:

– процесс формирования ХКМ строится как проектная деятельность – от совместного целеполагания и проектирования до презентации итогового продукта и его рефлексии, что обеспечивает единство формирования когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

– подросток в этом процессе занимает со-творческую позицию, реализуемую через свободный выбор «театрального цеха» («драматурги», «актеры», «художники» и др.) и работу в нем вместе с представителями театра, педагогами и сверстниками над созданием общего художественного продукта;

– кураторы от школы и театра в этом процессе осуществляют рефлексивно-диагностическое сопровождение подростка через инструмент «Маршрутизатор»: подросток фиксирует в «Маршрутизаторе», что сделал, чему научился, что было трудно, что переживал; кураторы помогают ему осмысливать свой путь в проекте, что позволяет отслеживать динамику формирования ХКМ.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, заявленная проблема решена, сформулированные задачи

выполнены, выдвинутая гипотеза доказана.

Теоретические положения и практические результаты работы могут стать основой для совершенствования деятельности образовательных организаций и учреждений культуры. Проведенное исследование не исчерпывает проблему формирования ХКМ подростков, а предлагает один из возможных вариантов ее решения. В качестве дальнейших перспективных направлений исследований мы выделяем следующее: изучение влияния индивидуальных особенностей и предпочтений педагогов школы на формирование ХКМ подростков; зависимость сформированности ХКМ учащихся от влияния художественно-эстетических предпочтений в семье; зависимость формирования ХКМ учащихся от включенности семьи в совместную работу со школой и театром, зависимость сформированности ХКМ от профиля и направленности школы (гимназия, лицей, школа с низкими образовательными результатами (ШНОР)). Указанные направления создают новые ориентиры к проведению научно-педагогических исследований в области художественно-эстетического воспитания учащихся средствами профессионального театра.

**СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ**

ХКМ – художественная картина мира

КОП – культурно-образовательный проект

ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт

ЭГ – экспериментальная группа

КГ – контрольная группа

ПФГ – педагоги фокус-группы

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абаева, Г.Б. Педагогическое обеспечение эстетического воспитания детей среднего школьного возраста во внеучебной деятельности общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Абаева Гульнар Бариевна. – Тверь, 2014. – 170 с.
2. Акиньшина, Е.М. Концептуальные подходы к преподаванию предметов искусства в современной школе / Е.М. Акиньшина // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал, 2016. № 3. – С. 9-17. – URL: <https://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/SiteAssets/DocLib170/23.08.2019/Акишина%20ЕМ%20Концептуальные%20подходы%20к%20преподаванию%20предметов%20искусства.pdf> (дата обращения 10.01.2020).
3. Александрова, Е.А. Психолого-педагогические условия формирования картины мира ребенка / Е. А. Александрова, А.В. Бояринцева // Психология обучения. – М., 2013. – №9. – С. 5-19.
4. Александрова, Е.А. Структура формирования картины мира подростков / Е.А. Александрова, Е.С. Кривошеина // Сибирский педагогический журнал, 2015. – № 6. – С. 15-19.
5. Алексеева, Л.Л. Предметы искусства в школе и оценка качества образования /Л.Л. Алексеева // Педагогика искусства: электронный журнал. – 2017. – № 2. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/predmety-iskusstva-v-shkole-i-ocenka-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 12.09.2020).
6. Андреева, О. Юные друзья милиции. Рассказ о том, как была устроена жизнь «Клуба искусств» в легендарном Центральном Детском Театре (ЦДТ) в 60-годы XX века / О. Андреева // Театральная педагогика и театр детей: проект Лаборатории социокультурных образовательных практик НИИ УГО МГПУ. – URL: [https://xn--80aaaaaaffd1byaf2aulm7ac7rnc.xn--p1ai/about\\_cdt](https://xn--80aaaaaaffd1byaf2aulm7ac7rnc.xn--p1ai/about_cdt) (дата обращения: 29.03.2022).
7. Антонова, О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: автореф. ... канд. педагогических наук: / Антонова Ольга Александровна. – СПб., 2006. – 32 с.

8. Артаева, Г.В. Художественно-эстетическое воспитание подростков средствами народного декоративно-прикладного искусства: на материале Республики Калмыкия: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 – Омск, 2007. – 196 с.
9. Барановская, С.А. Театр в культуре детства: монография / С.А. Барановская С.А., Н.И. Сербенко. – СПб.: ГУМРФ им. адмирала С. О. Макарова, –2014. – 162 с.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – С. 334.
11. Бахтин, Н.Н. О детском театре // Русская школа. 1913. – № 9. – С. 51-63.
12. Бахтин, Н.Н. Театр и его роль в воспитании // Сб. В помощь семье и школе. М.: Польза, 1911, – 240 с.
13. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М. : Прогресс, 1991. – С. 87.
14. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте – СПб.: Питер, 2008, – 398 с.
15. Бойкова О.А. Исторический анализ взаимодействия школы и театра в отечественном образовании / О.А. Бойкова // Вестник Череповецкого государственного университета, 2022. – №4 (109). – С. 142-152.
16. Бойкова, О.А. Школа и театр – проблемы и поиск эффективного социального диалога // Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции «Диалог учительских поколений: точки роста. АППО. – СПб., 2021. – С. 87-90.
17. Бойкова, О.А. Школа и театр: история взаимодействия и его роль в воспитании подрастающего поколения (на примере опыта советского периода начала-середины XX века) // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования / Под редакцией М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, К.Ю. Милованова, 2018. – С.241-244.
18. Болотян, И.О драме в современном театре: verbatim / И. Болотян // Вопросы

литературы, 2004. – №. 5. – С. 23-42.

19. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов на Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2000. – 352 с.
20. Боташева, Н.П. Формирование эстетического вкуса подростков в условиях поликультурной образовательной среды средствами регионального народного декоративно-прикладного искусства: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Боташева Наталья Пантелеевна. – Майкоп, 2013. – 251 с.
21. Братство: беседу с Еленой Вольгуст ведет Елена Строгалева: интервью / Е. Строгалева // Петербургский театральный журнал. – 2013. – № 3 (73). – URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/the-petersburg-prospect-73/bratstvo/> (дата обращения: 18.04.2019).
22. Брянцев, А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма / А. А. Брянцев. – М.: ВТО, 1979. – 296 с.
23. Бубнова, О.В. От Локателли – к Медоксу, от Медокса – к «Дому Щепкина» / О.В. Бубнова // Наше наследие: историко-культурный журнал. – URL: [http://www.nasledie-rus.ru/red\\_port/00600.php](http://www.nasledie-rus.ru/red_port/00600.php) (дата обращения 24.01.2022).
24. Букатов, В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / Букатов Вячеслав Михайлович. – М., 2001. – 33 с.
25. Булгакова, А.В. Формирование художественной культуры подростков в эстетическом пространстве музея изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.05 / Булгакова Алина Вячеславовна. – Казань, 2015. – 24 с.
26. Буровихина, И.А. Социальные ситуация развития как условие формирования образа мира современного подростка: дис. ... канд. психологических наук: 19.00.13 / Буровихина Ирина Александровна. – М., 2013. – 313 с.
27. Бутник, А.Г. Формирование эстетического отношения подростков к музыкальному искусству во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Бутник Ангелина Гавриловна. – М., 1991. – 19 с.
28. В помощь семье и школе: детские сады. Игрушки. Детский театр.

Педагогические музеи. Волшебный фонарь. / Сост. Н.Н. Бахтин, Е.С. Дедюлина, М.В. Новорусский [и др.]. – М.: «Польза» В. Антик и К, 1911. – 240 с.

29. Ванюшкина, Л.М. Образование в пространстве культуры: монография / Л.М. Ванюшкина, Е.Н. Коробкова. – СПб.: СПб. АППО, 2013. – 175 с.

30. Вершинина, Н.А. Художественная картина мира как основа партнерства школы и театра: опыт совместного формирования профессиональной готовности педагогов и театральных специалистов / Н.А. Вершинина, О.А. Бойкова // Непрерывное образование, 2025. – № 2 (52). – С. 78–83.

31. Вершинина, Н.А. Занятия в театральной студии как средство формирования социально-личностных компетенций старшеклассников / Н. А. Вершинина, С.В. Петрова // Научные изыскания магистрантов. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание»: коллективная монография / Под общей редакцией А.Г. Козловой, Л.А. Немчиковой. Том Выпуск 1. – СПб.: Частное образовательное учреждение дополнительного образования «Лингвистический Центр "Тайкун"», 2015. – С. 169-172.

32. Вершловский, С. Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие / С.Г. Вершловский. – СПб.: Изд-во СПб. АППО, 2014. – 148 с

33. Вестник театра / Изд. Тео Главполитпросвета. – М., 1919-1921.

34. Вилкова, И.М. Социально-культурное партнерство музея и школы как фактор формирования духовной культуры школьников: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Вилкова Ирина Михайловна. – Тамбов, 2008. – 174 с.

35. Владимирова, Ю.Б. Социально-культурные условия формирования эстетической культуры подростков средствами предметно-пространственной среды: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.05 / Владимировна Юлия Борисовна. – Казань, 2013. – 269 с.

36. Власова, О. Режиссерская лаборатория ТПАМ: путешествие по роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в пространстве школ Невского района Санкт-Петербурга / Ольга Власова // Театральная педагогика и театр детей: проект Лаборатории социокультурных образовательных практик НИИ УГО МГПУ. – URL: <http://xn--80aaaaaraffd1byaf2aulm7ac7rnc.xn--p1ai/page15452757.html> (дата

обращения: 07.06.2022).

37. Волкова, И. В. Театр в предвоенной советской школе и формирование фронтового поколения / И.В. Волкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 6 (63). – С. 61–79.
38. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С. 143-152.
39. Восьмой съезд РКП(б): 18-23 марта 1919 г. / ред. Е. Ярославский // Протоколы съездов и конференций Всесоюзной коммунистической партии (б). – М.: Партийное издательство, 1933. – 568 с.
40. Всеволодский-Генгросс, В.Н. История русского театра: в 2 томах / В. Н. Всеволодский-Генгросс. – Л.; М.: Искусство. – 1977. – 2 т.
41. Всеволодский-Генгросс, В.Н. История театрального образования в России / В. Н. Всеволодский-Генгросс. – СПб.: Дирекция Императорских театров. – 1913. – 256 с.
42. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
43. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
44. Галкина, О.В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / О.В. Галкина. – Самара, 2009. – 23 с.
45. Гальчук, О.В. Театральное искусство в литературно-художественной картине мира детей и подростков: педагогический аспект / Гальчук О.В.// Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Москва, 2023. – С. 393-399.
46. Гальчук, О.В. Театральное искусство в пространстве личностного развития современного ученика / Гальчук О.В.// /Интегрированное полихудожественное образование: сборник научных статей по материалам Всероссийского форума учителей и преподавателей в области искусств. Москва, 2023. – С. 146-156.

47. Гатиатуллина, Э.Р. Влияние субкультур на становление личности в подростковом возрасте: социально-философский анализ (на примере Кабардино-Балкарской Республики) / Э.Р. Гатиатуллина, А.Н. Орлов // Молодой ученый. – 2013. – № 10 (57). – С. 630-634. – URL: <https://moluch.ru/archive/57/7846/> (дата обращения: 04.11.2020).
48. Гилязева, Е.А. Исследование особенностей ценностных ориентаций подростков/ Е.А. Гилязева, Т.А. Павленко // Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 4 (83). – С.47-49.
49. Гиппиус, С.В. Актерский тренинг. Гимнастика чувств. // СПб.: Издательство «Речь», – 2001г. –346 с.
50. Глушанок, Т.М. Социальное партнерство как средство управления профессиональным образованием и рынком услуг в сфере туризма: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Глушанок Тамара Михайловна. – М., 2000. – 178с.
51. Государственная инспекция труда: официальный сайт. – М.. –URL: [https://git77.rostrud.gov.ru/links/spravochnaya\\_informatsiya/177193.html](https://git77.rostrud.gov.ru/links/spravochnaya_informatsiya/177193.html) (дата обращения: 12.02.2021).
52. Гребенкина, А.В. Театральная педагогика вчера и сегодня. 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://theater111.ru/science03.php> (дата обращения 21.12.2016).
53. Грибоедова, Т.П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании// Известия РГПУ им. Герцена, СПб., 2008, – С. 50-60.
54. Григорьева, Л.Г. Особенности восприятия театрального искусства современными школьниками / Л.Г. Григорьева, М.В. Блохина // Вестник тверского государственного технического университета. Серия: науки об обществе и гуманитарные науки, – 2018, – № 3, – С. 40-45
55. Григорьева, О.А. Школьная театральная педагогика: учебное пособие / О.А. Григорьева. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2015. – 256 с.
56. Гринечко, Е.Д. Социальное партнерство как средство формирования экологической компетентности подростков в учреждениях дополнительного

образования: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.05 / Гринечко Елена Дмитриевна. – Челябинск, 2012. – 193 с.

57. Громова, Л.А. Социальное партнерство школы и театра в воспитании старшеклассников / Л.А. Громова, М.В. Ерома // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 199. – С.67-72.

58. Гун Цзе. Формирование художественной картины мира студентов – будущих учителей музыки в вузе: дис. ... канд. педагогических наук: 5.8.1 / Гун Цзе / – Воронеж, 2024. – 173 с.

59. Гусев, А.Ю. Технология социокультурного проектирования как средство содействия профессиональному самоопределению будущих педагогов-хореографов: автореферат дис. ... канд. педагогических наук: 5.8.7. / Гусев Александр Юрьевич. – СПб., 2024. – 25 с.

60. Давалева, Д.А. Развитие художественного вкуса подростков средствами декоративно-прикладного искусства: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Давалева Дина Акрамовна. – Омск, 2017. – 184 с.

61. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.

62. Демченко, А.И. Всеобщее (универсальное) искусствознание как новое научное направление / А.И. Демченко // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 3. – С. 16-20.

63. Дмитриевский, В.Н. Основы социологии театра. История, теория, практика: учебное пособие / В.Н. Дмитриевский. – М.: ГИТИС, 2004. – 116 с.

64. Дмитриевский, В.Н. Театр юных поколений. Творческий путь Ленинградского государственного театра юных зрителей / В.Н. Дмитриевский. – Л.: Искусство, 1975. – 214 с.

65. Документальный театральный проект «Новые люди» / Большой драматический театр имени Г. А. Товстоногова // Большой драматический театр имени Г.А. Товстоногова: официальный сайт. – URL: <https://bdt.spb.ru/2015/01/20/документальный-театральный-проект-новые-люди/> (дата обращения: 20.01.2016).

66. Драгунова, Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка / Т.В. Драгунова; ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжина // Вопросы психологии личности школьника. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – С.120-170.
67. Дроздов, Н.А. Воспитательный эффект социального партнерства школы и театра / Н.А. Дроздов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – С. 69–78.
68. Дроздов, Н.А. Социальное партнерство школы и детского театра (на материале работы Ленинградского ТЮЗа им. А. А. Брянцева): автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Дроздов Никита Анатольевич. – СПб., 2022 – 24 с.
69. Дышлевый, П.И. Что такое общая картина мира / П.И. Дышлевый, Л.В. Яценко. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
70. Дьяченко, Е.Е. Картина мира – социально-психологический аспект / Е.Е. Дьяченко // Новое литературное обозрение. – 2004. – № 2. – С. 35-46.
71. Ерома, М.В. Управление проектной деятельностью в сфере социального партнерства школы и театра: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.1. / Ерома Марина Владимировна. – СПб., 2024. – 22 с.
72. Ершова, А.П. Уроки театра на уроках в школе: театральное обучение школьников I–XI классов / А.П. Ершова. – М.: Научно-консультационный центр «Педагогические мастерские по художественному воспитанию», 1990. – 71 с.
73. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.]. – М.: Академия, 2008.
74. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования: пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков / Е.С. Заир-Бек // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 1995. – 234 с.
75. Зайцева, Г.А. Социальное партнерство как средство подготовки детей-сирот к будущей жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Зайцева Галина Александровна. – СПб., 2015. – 23 с.
76. Залялетдинова, И. М. Взаимодействие профессионального образования с социальными партнерами как условие развития профессионально-языковой

компетенции студентов вуза / И.М. Залялетдинова // Инновации в системе высшего образования: материалы II Всероссийской научно-методической конференции. – Челябинск: Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладосина, 2011. – С. 190-193.

77. Звуки перемен /Музыкальный журнал: электронный журнал. –2015. –URL: <https://xn--80aarcleidboc9a5ah7ier.xn--plai/zvuki-peremen/> (дата обращения: 25.05.2017).

78. Зезюля, Л.Н. Организация работы над проектом: преимущества и проблемы / Л.Н. Зезюля // Интерактивное образование: электронная газета. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/196/762/1219/007-Ivanov.pdf> (дата обращения: 18.03.201).

79. Зимбардо, Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.

80. Золотарева, Л.Р. Художественная картина мира в проблемном поле культурологии, искусствознания и педагогики / Л.Р. Золотарева // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). –С. 373-376.

81. Зубакина, О.В. Социальное партнерство вуза как фактор реализации педагогической и информационной поддержки профессионального самоопределения старшеклассников: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Зубакина Ольга Васильевна. – М., 2008. – 225 с.

82. Иванов, С.А. Социальное партнерство как феномен цивилизации // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. Том 8, № 3. –79-99. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/196/762/1219/007-Ivanov.pdf> (дата обращения: 17.02.2018).

83. Иванова, О.В. Научно-методическое обеспечение взаимодействия образовательных организаций и музеев: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Иванова Ольга Валерьевна. – М., 2019. – 248 с.

84. Из истории АССИТЕЖ. 1964-1996. Встречи. Заседания. Конгрессы / СТД РФ (ВТО); сост., пер., Колосава Г.Г.– М.: Союз театральных деятелей Российской Федерации, 2016. –70 с.

85. Ильин, А.С. Организационно-педагогические условия готовности педагога к реализации Федерального государственного стандарта начального общего

- образования / А.С. Ильин // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского: Социология. Педагогика. Психология, 2018. – Том 4 (70). – № 1. – С. 94-106.
86. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
87. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
88. Каменский, А.М. Социальное партнерство как дополнительный образовательный ресурс // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 1 (19). – С. 181-190.
89. Карамышева, Т.В. Тюзовское движение как уникальное явление в истории русского театра / Т.В. Карамышева // Театр-образование: Материалы Межвузовской научно-практической конференции, 17 ноября 2008. – Н. Новгород, 2009. – 354 с.
90. Карникова, О.П. Формирование художественной картины мира специалистов социокультурной среды: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Карникова Ольга Павловна. – Самара, 2009. – 248 с.
91. Кашленко, Е.К. Организационно-педагогические условия построения социального партнерства как фактора социализации личности школьника: автореф. дис. ...канд. педагогических наук: 13.00.01 // Кашленко Елена Константиновна. – Омск, 2004. – 185 с.
92. Климова, О.М. Художественная картина мира как категория культурологии / О.М. Климова // Культура и цивилизация. – 2018. – Том 8. – № 4А. – С. 49-56.
93. Климова, Т.А. Русская театральная педагогика: рождение личности в пространстве драмы / Т.А. Климова, А.Б. Никитина // Театральная педагогика: сайт. – URL: [https://tp.mgpu.ru/about\\_rusteatrpedagogika](https://tp.mgpu.ru/about_rusteatrpedagogika) (дата обращения: 19.01.2022).
94. Климова, Т.А. Театральная педагогика в городе: неформальные ресурсы образования: монография / Т.А. Климова, А.Б. Никитина. – М.: МГПУ, 2020. – 148 с.
95. Ковалева, Н.Б. Подростки на перекрестке миров: СМИ или поиски выхода из лабиринта / Н.Б. Ковалева, Е.В. Коврижкин // На пороге взросления: сборник

научных статей – М.: МГППУ, 2011 – С. 185.

96. Козловская, М.А. Педагогические условия развития художественного восприятия подростков в общеобразовательной: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Козловская Марина Александровна. – Майкоп, 2012. – 198 с.

97. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская: под редакцией В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 3-е издание, стереотипное. – М.: Академия, 2008. – 284 с.

98. Командышко, Е.Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / Командышко Елена Филипповна. – М., 2011. – 500 с.

99. Концепция долгосрочного развития театрального дела в Российской Федерации на период до 2030 года / Союз театральных деятелей Российской Федерации. – М., 2019. – URL: [http://stdrf.ru/media/cms\\_page\\_media/216/koncepcia.pdf](http://stdrf.ru/media/cms_page_media/216/koncepcia.pdf) (дата обращения: 22.01.2022).

100. Копец, З.А. Методика работы драматического кружка в школе: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.00 / Копец Зоя Анатольевна. – М.. 1955. – 270 с.

101. Корогодский, З.Я. Ваш театр / З.Я. Корогодский. – М.: Знание, 1984. –80 с.

102. Коханая, О.Е. Социокультурные функции детского и молодежного театра: автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01 / Коханая Ольга Евгеньевна. – М., 2009. – 46 с.

103. Кривых, С.В. Социальное партнерство школы в реализации технологии профессионального успеха: учебно-методическое пособие / С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2015. – 139 с.

104. Крылова, Н. Б. Культурный опыт школьников - основа организации образования / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2010. – № 9(1402). – С. 158-163.

105. Курбатова, Н.М. Развитие системы высшего профессионального образования и формирование картины мира у студентов: к проблеме взаимодействия / Н.М.

- Курбатов, М.А. Лазарев // Педагогика искусства: электронный журнал. – 2011. – №4. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal-all> (дата обращения: 20.01.2017).
106. Кучерова, А.А. Приглашение к творчеству. Программа «Театральный урок в Мариинском театре» / А.А. Кучерова // Конференция «Культурное просвещение. Диалог России и Германии». СПб., 2015. – URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/kub/mmo/priv/14826431-STANDARD.pdf> (дата обращения: 16.03.2021).
107. Лазарев, М.А. Художественная картина мира как ведущий фактор духовного и эстетического развития современной молодежи: анализ теоретических подходов / М.А. Лазарев // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2012. – №2. – URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/lazarev\\_12\\_june.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/lazarev_12_june.pdf) (дата обращения: 15.02.2016).
108. Левицкая, И.А. Социально-образовательное партнерство в современных социокультурных условиях / И. А. Левицкая // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – №10. – С. 250-253.
109. Левкина, Л.И. Педагогический потенциал русского изобразительного искусства второй половины 19 – начала 20 века: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Левкина Лилия Ивановна. – Нижний Новгород, 2001. – 227 с.
110. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
111. Леонтьев, А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2 томах. Том 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.
112. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - 4-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
113. Леонтьева, Т.В. Формирование эстетической культуры подростков средствами народной музыки: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.05 / Леонтьева Татьяна Викторовна. – Казань, 2008. – 199 с.
114. Леснянская, Л.А. Педагогические условия реализации социального партнерства в образовательной среде школы: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Леснянская Лариса Александровна. – Чита, 2012. – 278 с.

115. Литвинова, И.В. Художественно-эстетическое воспитание учащихся средствами национальной культуры в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Литвинова Ирина Васильевна. – Махачкала, 2020. – 191 с.
116. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; ред. В.А. Сластенин. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
117. Лихачев, Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / Д.С. Лихачев. – М.: Российский фонд культуры, 2006. – 336 с.
118. Лихачев, Д.С. Раздумья / Д.С. Лихачев // Литмир: электронная библиотека. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=199192&p=15> (дата обращения: 16.03.2021).
119. Лотман, Ю.М. Статьи по семиотике искусства / Ю.М. Лотман. – СПб.: Академический проект, 2002. – 544 с.
120. Лю Ган. Педагогические условия развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства в образовательном процессе ВУЗа: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Лю Ган.– Воронеж, 2012. – 179 с.
121. Лясковская, Т.П. Воспитание эстетического вкуса подростков средствами театрального искусства: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Лясковская Татьяна Петровна. – Челябинск, 2004. – 183 с.
122. Макиенко, М.А. Современная научная картина мира: учебное пособие / М.А. Макиенко, В.Н. Фадеева. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 200 с.
123. Маклюэн, М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн; пер. с англ. В. Николаева. – М.: КАНОН-пресс, 2003. – 464 с.
124. Максимова, С.М. Формирование у старших дошкольников целостной картины мира средствами театрализованной деятельности: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Максимова Севда Максим кызы. – М., 2021. – 216 с.
125. Марченко, Т.А. Театр воспитывает / Т.А. Марченко. – М.: Педагогика, 1976. – 128 с.
126. Машевская, С.М. История школьного театра: монография / С.М. Машевская. – Шуя: ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. – 155 с.

127. Медкова, Е.С. Формы и методы реализации учебных курсов по искусству в старшей школе (практикоориентированный аспект) / Е.С. Медкова // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2013. – №4. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/formy-i-metody-realizacii-uchebnyh-kursov-po-iskusstvu-v-starshey-shkole> (дата обращения: 15.04.2017).
128. Медова, Ю.В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Медова Юлия Викторовна. – Калуга, 2005. – 18 с.
129. Мейлах, Б.С. Философия искусства и художественная картина мира / Б.С. Мейлах // Вопросы философии. – 1983. – № 7. – С.116-125.
130. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы художественного развития / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина [и др.]. – М.: Издательство МГППУ, 2006. – 160 с.
131. Методические рекомендации по реализации культурно-образовательного проекта «Культура для школьников» / РОСКУЛЬТПРОЕКТ: официальный сайт. – М. – URL: <https://www.roskultproekt.ru/sites/default/files/2020-08/Методические%20рекомендации> (дата обращения: 12.12.2020).
132. Механизмы межведомственного взаимодействия и социального партнерства: монография / С.А. Анисимова, И.А. Акопянц, В.А. Васильев [и др.]; ред. О.Г. Прохорова, С.А. Анисимова. – М.: ИДПО ДТСЗН, 2018. – 117 с.
133. Микушкин А. Что такое стратегия? Общие определения и основные виды / А. Микушкин // Plancraft.ru: финансы, бизнес, IT и Hi-Tech, гаджеты. – 2021. – URL: <https://plancraft.ru/theory/what-is-strategy> (дата обращения: 21.12.2021).
134. Милькевич, О.А. Социально-культурное партнерство учреждений культуры и образования в профилактике детского неблагополучия: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.05 / Милькевич Оксана Анатольевна. – М., 2020. – 368 с.
135. Миниханова, Л.К. Художественная картина мира как способ освоения действительности / Л.К. Миниханова, Ф.Г. Фаткуллина // Вестник Башкирского университета, 2012. – Т. 17. – № 3. – С.1626-1627.
136. Миронова, Н.К. Формирование осознанного восприятия музыки у учащихся 5-

- 7 классов на основе представлений о художественной картине мира: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Миронова Наталья Константиновна. – М., 1998. – 19 с.
137. Михин, А.Н. Роман Д.С. Мережковского «Александр I»: художественная картина мира: дис. ... канд. филологических наук: 10.00.01 / Михин Артем Николаевич. – Магнитогорск. 2005. – 225 с.
138. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Слостенина. – 7-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия». 2009. – 224 с.
139. Мусат, Р.П. Художественная картина мира в духовном универсуме современной эпохи: дис. ... д-ра философских наук: 09.00.11 / Мусат Раиса Павловна. – М., 2016. – 343 с.
140. Наговицына, Т.В. Формирование эстетического вкуса у школьников при обучении технологии: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Наговицына Татьяна Валентиновна. – СПб., 2013. – 156 с.
141. Назарова, Р.В. Эстетическое воспитание подростков в мультикультурном образовании: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Назарова Регина Валерьевна. – Воронеж, 2006. – 23 с.
142. Наш друг – театр: рассказ об истории, жизни и работе делегатского собрания Ленинградского театра юных зрителей им. А.А. Брянцева / сост. Н.П. Курапцева, Л.Г. Сурина. – Л.: Лениздат, 1982. – 143 с.
143. Некрасова, Л.М. Воспитание зрительской культуры старшеклассников на уроках мировой художественной культуры и факультативе по театру: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Некрасова Людмила Михайловна. – М., 2001. – 128 с.
144. Некрасова, Л.М. История развития театральной педагогики в России в трудах Института художественного образования / Л.М. Некрасова // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2011. – №4. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/istoriya-razvitiya-teatralnoy-pedagogiki-v-rossii-v-trudah-instituta> (дата обращения: 11.02.2016).
145. Некрасова, Л.М. Театр и школа: опыт и перспективы сотрудничества / Л.М.

Некрасова // Научный поиск, 2015. – №4. – С. 37-39.

146. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учителей общеобразовательных учреждений / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.

147. Никитина, А.Б. Ведущие концепции современной театральной педагогики в школе и их авторы / А.Б. Никитина // Детский театральный журнал, 2012. – №1. – С. 2-6.

148. Никитина, А.Б. Постигая театр, ребенок перестает быть одиноким / А.Б. Никитина // Педсовет: первый национальный психолого-педагогический институт. – 2021. – URL: <https://pedsovet.org/article/aleksandra-nikitina-postigaa-teatr-rebenok-perestaet-byt-odinokim> (дата обращения: 21.11.2021).

149. Никитина, А.Б. Учимся обсуждать спектакль / А.Б. Никитина, О.И. Троицкая // Первое сентября. – 2007. – № 6. – URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200700616> (дата обращения: 16.12.2016).

150. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (зарегистрирован 12.09.2022 № 70034) / Министерство просвещения РФ // Гарант.ру: информационно-правовой портал. – 2022. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 23.11.2022).

151. О разработке плана мероприятий по созданию и развитию школьных театров: письмо Министерства просвещения РФ от 8 февраля 2022 г. № ДГ-333/06 / Министерство просвещения РФ // Гарант.ру: информационно-правовой портал. – 2022. – URL: <https://base.garant.ru/404474262/> (дата обращения: 22.04.2022).

152. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 31.10.2018 № 1288 (ред. от 30.07.2019) / Правительство РФ // Гарант.ру: информационно-правовой портал. – 2018. – URL: <https://base.garant.ru/72093040/> (дата обращения: 05.12.2018).

153. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей и

признании утратившим силу Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р (вместе с «Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года»): распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р/ Правительство РФ // Консультант Плюс: надежная правовая поддержка: сайт. – URL:[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_413581/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/) (дата обращения: 04.04.2022).

154. Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.: Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р / Правительство РФ // Гарант.ру: информационно-правовой портал. – 2021. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/> (дата обращения: 11.02.2021).

155. Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р // Консультант Плюс: надежная правовая поддержка: сайт. – URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/45830.html/> (дата обращения: 21.04.2016).

156. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 287 (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101) / Министерство просвещения РФ // Гарант.ру: информационно-правовой портал. – 2021. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 12.08.2021).

157. Об учреждении русского театра: Высочайший Указ Императрицы Елизаветы Петровны // Сборник Постановлений. – 1756. – Кн. I. – Л. 1.

158. Одинец, Н. Г. Формирование экологического сознания подростков в условиях партнерства школы с семьей: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Одинец Нелля Гавриловна. – Иркутск, 2006. – 20 с.

159. Ольхова, О.К. Воспитание эстетической культуры подростка в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Ольхова Ольга Константиновна. – Оренбург, 2010. – 24 с.

160. Основные результаты фундаментального научного исследования:

социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления: проект // Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования: официальный сайт.– 2019. – URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/u22/fni\\_sociokulturnyy\\_portret.pdf/](http://www.art-education.ru/sites/default/files/u22/fni_sociokulturnyy_portret.pdf/) (дата обращения: 12.03.2016).

161. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Павлов Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

162. Павлович, Б.Д. Петербург – очень недоверчивый город: с трудом принимает новое и непривычное / Б. Д. Павлович // СОБАКА.RU: сетевое издание. – URL: <https://www.sobaka.ru/entertainment/theatre/75418> (дата обращения: 22.11.2021).

163. Павлович, Б.Д. Сделай сам: Социальные проекты Кирова // Театральный журнал, №3, 2013. URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/voyage-from-spb-73-2/sdelaj-sam-socialnye-proekty-vkirove/> (дата обращения: 13.11.2015).

164. Патрахина, Т.Н. SWOT-анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации / Т.Н. Патрахина // Науковедение: интернет-журнал. – 2015. – Том 7. – №2. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf> (дата обращения: 26.06.2020).

165. Педагогический словарь: новейший этап развития терминологии / О.Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева [и др.]; ред. О.Б. Даутова. – СПб.: КАРО, 2020. – 328 с.

166. Пестрякова, Л.С. Художественная картина мира: логико-гносеологический аспект: дис. ... канд. философских наук: 09.00.01 / Пестрякова Людмила Сергеевна. – Саратов, 2001. – 145 с.

167. Петелина, Е.А. Формирование художественной картины мира школьников посредством хорового искусства / Е.А. Петелина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3. – С. 38-41.

168. Петрова, Л.Е. Формирование художественной картины мира подростка / Л.Е.

Петрова, Е.А. Фитьмов // Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации: электронный сборник научных статей. – Чебоксары: ЧГПУ, 2020. – С 113-118.

169. Пискунова, Е.В. Технологии социального партнерства в сфере образования: учебно-методический комплекс / Е.В. Пискунова, И.Э. Кондракова, М.П. Соловейкина [и др.]. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 438 с.

170. Платонов, Г.В. Картина мира, мировоззрение и идеология / Г.В. Платонов. – М.: Знание, 1972. – 47 с.

171. Подповетная, Е.В. Интеграция основного и дополнительного образования как условие повышения качества эстетического воспитания подростков: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Подповетная Елена Владимировна. – Мурманск, 2006. – 201 с.

172. Пожарская, А.В. Формирование эстетического мировосприятия мировоззрения у подростков посредством художественно-изобразительной деятельности: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Пожарская Алла Викторовна. – Саратов, 2018. – 224 с.

173. Полева, Н.С. Искусство в информационном поле подростков / Н.С. Полева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. – № 1(11). – С. 11–26.

174. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20-33.

175. Положение детей в мире: укрепление, защита и сохранение психологического здоровья детей: доклад ЮНИСЕФ / United Nations Children's Fund // United Nations Children's Fund: официальный сайт. – Нью-Йорк, 2021. – URL: <http://www.unicef.org/sowc/> (дата обращения: 25.12.2015).

176. Полторацкая, Л. А. Искусство в пространстве художественной картины мира: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Полторацкая Людмила Алексеевна. – Краснодар, 2009. – 181 с.

177. Поляков, Е.В. Культурно-образовательный проект по историческому краеведению: методическое пособие / Е.В. Поляков, Т.М. Попова, Е.Б. Тиранова. –

- Сыктывкар: КРИПО, 2017. – 43 с. – URL: [http://stsr-school.ucoz.ru/metod\\_kopilka/poljakov\\_e-v-kulturno-obrazovatelnyj\\_proekt.pdf](http://stsr-school.ucoz.ru/metod_kopilka/poljakov_e-v-kulturno-obrazovatelnyj_proekt.pdf) (дата обращения: 26.04.2018).
178. Полякова, В.А. Условия эффективного диалогового взаимодействия педагогов в сетевых профессиональных сообществах / В.А. Полякова // Вопросы интернет-образования. – URL: [http://vio.fio.ru/vio\\_57/cd\\_site/Articles/art\\_4\\_7.html](http://vio.fio.ru/vio_57/cd_site/Articles/art_4_7.html) (дата обращения: 10.10.2022).
179. Полякова, Т.Н. Педагогические условия формирования ХКМ школьников / Т.Н. Полякова // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. – 2019. – № 1. – С. 25-32.
180. Полякова, Т.Н. Формирование художественной картины мира учащихся: актуальная проблематика педагогических исследований / Т.Н. Полякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-8. – С. 159-165.
181. Потапова, Н.Н. Технологический аспект формирования художественной картины мира в современной начальной школе / Н.Н. Потапова, Н.Г. Медведева // Проблемы, закономерности и тенденции развития начального общего образования / ред. М. А. Лукина; науч. ред. Л. И. Духова. – 2-е изд. – Курск: КГУ, 2018. – С. 35-47.
182. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения: утв. 4-го мая 1874 г. – Казань: типография Императорского Казанского университета, 1886. – 23 с.
183. Прикот, О.Г. Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента: учебно-методическое пособие / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. – СПб., 2011. – 148 с.
184. Проблемы художественного развития личности: социально-психологические аспекты приобщения к искусству: сборник статей / ВНИИ искусствознания Министерства культуры СССР; сост. и отв. ред. Ю.Н. Петрова. – М., 1982. – 247 с.
185. Проект «Испытай себя!» / Театр «Зазеркалье»; Гете-институт // KulturelleBildung – 2016. – URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/kub/aus/ru14893897.htm> (дата обращения:

03.03.2017).

186. Рабочая книга социолога. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр Российской академии наук «Издательство "Наука", 1983. – 478 с.

187. Радвил, Н.И. Нравственно-эстетическое воспитание подростков в среде художественного музея на современном этапе: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / Радвил Нелли Ивановна. – М., 2008. – 279 с.

188. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Радионов Виктор Евсеевич. – СПб., 1996. – 37 с.

189. Ражников, В.Г. Каталог заблуждений в педагогике искусства / В.Г. Ражников // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2007. – №2. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/katalog-zabluzhdeniy-v-pedagogike-iskusstva> (дата обращения: 27.05.2016).

190. Рамазанова, С.С. Эстетическое воспитание девочек-подростков средствами декоративно-прикладного искусства в дополнительном образовании: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Рамазанова Сабина Сабировна. – Махачкала, 2012. – 197 с.

191. Рапацкая, Л.А. Методическое пособие и программа к учебнику «Мировая художественная культура». 10 класс: пособие для учителя / Л.А. Рапацкая. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 94 с.

192. Реестр примерных основных общеобразовательных программ: сайт / Министерство просвещения Российской Федерации. – М., 2023. – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 24.01.2023).

193. Реморенко, И. М. Разное управление для разного образования / И.М. Реморенко. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 360 с.

194. Романова, Л. В. Художественная картина мира как средство реализации культурологической направленности музыковедческой подготовки учителя музыки: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Романова Лариса Владимировна. –

Екатеринбург, 1995. – 168 с.

195. Российская федерация. Законы. Трудовой кодекс Российской Федерации: текст с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 11.04.2023: Федеральный закон № 197-ФЗ: принят Государственной думой 30 декабря 2001 года. // Консультант Плюс: надежная правовая поддержка: сайт. – М. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/) (дата обращения: 28.04.2023).

196. Рубина, Ю.И. Театр и подросток / Ю.И. Рубина. – М.: Просвещение, 1970. – 208 с.

197. Рубинштейн, М.М. Эстетическое воспитание детей / М.М. Рубинштейн. – 3-е изд., испр. – М.: Издательство товарищества В.В. Думнов, наследники братьев Салаевых, 1924. – 118 с. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn\\_esteticheskoe-vozpitanie-detey\\_1924//](http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_esteticheskoe-vozpitanie-detey_1924//) (дата обращения: 25.08.2015).

198. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

199. Савельева, Т.Г. Категория «художественная картина мира» в преподавании истории искусств / Т.Г. Савельева // Архитектон: известия вузов: сетевой научно-теоретический журнал. – 2012. – №38. – URL: [http://archvuz.ru/2012\\_2/14/](http://archvuz.ru/2012_2/14/) (дата обращения: 15.08.2016).

200. Савенкова, Л.Г. Формирование человека через погружение в разнообразие видов искусства // Национальный психологический журнал, 2023. Т. 18. № 3(51). – С. 174-182.

201. Сарыбеков, М. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: учебное пособие / М. Сарыбеков, М. Сыдыкназаров. - 2-е изд., доп. и перераб. – Алматы: Триумф «Т», 2008. – 270 с.

202. Сац, Н.И. Дети приходят в театр. Страницы воспоминаний / Н.И. Сац. – М.: Искусство, 1961. – 234 с.

203. Селезнева, О.В. Динамика становления когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самосознания на протяжении подросткового и юношеского возрастов: дис. ... канд. психологических наук: 19.00.13 / Селезнева

Ольга Валентиновна. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 196 с.

204. Сергеев, В.К. «Молодежная культура» и «Культура для молодежи»: опыт осмысления проблемы / В.К. Сергеев // Просветительская роль культуры. Ориентация на молодежную аудиторию: сборник материалов / Совет при Президенте РФ по культуре и искусству. - М., 2007. – 159 с. – URL: <https://www.ifar.ru/library/book177.pdf> (дата обращения: 30.05.2018).

205. Сергейчик, Е. М. Досуг: от общества «массовой культуры» к обществу «клип-культуры» / Е. М. Сергейчик // Медиа. Демократия. Рынок. Часть 2. Функционирование средств массовой информации в сфере досуга: материалы Международной научно-практической конференции / НОУ ВПО Институт телевидения, бизнеса и дизайна. – СПб.: Астерион, 2010. – С. 12-19. – URL: [http://medialing.spbu.ru/upload/files/file\\_1394111200\\_723.pdf](http://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1394111200_723.pdf) (дата обращения: 29.06.2015).

206. Сизова, О.А. Педагогический ресурс современного театрального искусства / О.А. Сизова, Н.С. Петрова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 279-282.

207. Силкина, И.А. Генезис педагогического знания о целостном образе мира современного подростка / И.А. Силкина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №11. – С. 230-236.

208. Симонова, И.Ф. Социально-культурное проектирование: технология предварительного проектного исследования: учебное пособие / И. Ф. Симонова. – СПб.: Научные технологии, 2019. – 330 с.

209. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

210. Соболев, П. В. Художественная картина мира: ценностная значимость / П.В. Соболев // Художественное творчество. Человек, природа, искусство: вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1986. – С. 159-163.

211. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 -1918 гг. / Управление делами Совнаркома СССР // Исторические материалы: сайт. – URL:

<http://istmat.info/node/31500> (дата обращения: 19.01.2022).

212. Современные проблемы театрально-творческого развития детей: сборник научных трудов / НИИ ХВ АПН СССР. – М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1989. – 59 с.

213. Сокольников, Ю.П. Системный подход к воспитанию школьников / Ю.П. Сокольников. – М.: Прометей, 1990. – 90 с.

214. Солдатова, Н.П. Научная и художественная картины мира, их структуры и взаимодействие: автореф. дис. ... канд. философских наук: 09.00.08 / Солдатова Нина Петровна. – СПб., 2000. – 18 с.

215. Соловьева, Н.С. Художественно-воспитательная работа в школьном кружке кукольного театра: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Соловьева Наталья Сергеевна. – М., 1954. – 223 с.

216. Социальное партнерство как средство развития ценностных ориентаций школьников: методические рекомендации для педагогов и студентов по использованию социального партнерства для развития ценностных ориентаций школьников / РГПУ имени А.И. Герцена. – СПб.: ГБОУ Гимназия №227 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, 2018. – 68 с.

217. Социокультурный опыт современных детей и его развитие в процессе воспитания: монография / И. В. Вагнер, М. П. Гурьянова, И. В. Усольцева [и др.]; ФГБНУ Институт изучения детства, семьи и воспитания российской Академии образования. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 268 с.

218. Спиркин, А.Г. Философия: учебник / А.Г. Спиркин. – 2-е изд. – М.: Гардарики, 2006. – 736 с.

219. Справка к совместному заседанию коллегий Министерства культуры Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации / Министерство культуры РФ // Министерство культуры Российской Федерации: официальный сайт. – М.. – URL: <https://culture.gov.ru/documents/spravka-k-sovmestnomu-zasedaniyu-kollegiy-ministerstva-kultury-rossiyskoy-federatsii-i-ministerstva/> (дата обращения: 29.03.2023).

220. Степин, В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – М.: ИФ РАН, 1994. – 274 с.

221. Стоева, Н. ClassAct: теория и практика / Н. Стоева // Петербургский театральный журнал. – 2013. - № 3. – URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/theatre-leader-school-73/class-act-teoriya-ipraktika/> (дата обращения: 22.08.2016).
222. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 г.: распоряжение Правительства РФ от 29 февраля 2016 г. № 326-р / Правительство РФ // Гарант.ру: информационно-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71243400/> (дата обращения: 12.-1.2023). – Режим доступа: Информационно-правовой портал «Гарант.ру».
223. Сусакова, О.Н. Организационно-педагогические условия сетевого взаимодействия учреждений образования и культуры по воспитанию толерантности у старшеклассников: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Сусакова Ольга Николаевна. – М., 2010. – 254 с.
224. Театр и школа: сборник / Всероссийское театральное общество // Кабинет советского театра для детей. – М., 1957. – 70 с.
225. Театральная энциклопедия. В 5 томах. Том 3 / ред. П. А. Марков. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 1086 с.
226. Тебиев, Б.К. И в просвещении стать с веком наравне: избранные историко-педагогические сочинения. В 2 томах. Том 1 / Б.К. Тебиев. – Изд. 2-е. – М.: МПА-Пресс, 2012. – 178 с.
227. Теплова, А.Б. Педагогический потенциал материнского фольклора и традиционной игрушки для становления картины мира современного ребенка: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Теплова Анна Борисовна. – М., 2013. – 21 с.
228. Томилина, Е.Г. Организационно-педагогические условия развития творческой активности участников детских и подростковых арт-студий в учреждениях культуры: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.05 / Томилина Елена Геннадьевна. – М., 2008. – 24 с.
229. Труды Всероссийского съезда деятелей народного театра в Москве: 27 декабря 1915 – 5 января 1916 / Комитет по организации съезда деятелей народного театра. – Петроград: Л.Я. Ганзбург, 1919. – С. 278.

230. Труды первого Всероссийского съезда сценических деятелей 9-23 марта 1897 г. в Москве. В 2 частях. Часть 1 / Русское театральное общество. – СПб.: Скоропечатня «Надежда», 1898. – 276 с.
231. Тюкалова, Н.В. Социальное партнерство в образовательной практике как фактор повышения качества начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Тюкалова Надежда Викторовна. – Ижевск, 2010. – 21 с.
232. Тюрина, Т.В. Взаимодействие школы с учреждениями культуры как условие совершенствования образования сельских школьников: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Тюрина Татьяна Владимировна. – Саранск, 2007. – 185 с.
233. Ушатикова, И.И. Проектирование и организация внеурочного культурно-образовательного пространства в школе: учебное пособие / И.И. Ушатикова. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – 152 с.
234. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 4-12.
235. Фестиваль-лаборатория ТПАМ-2014. / Большой драматический театр имени Г.А. Товстоногова. // Большой драматический театр имени Г. А. Товстоногова: официальный сайт. – URL: <https://bdt.spb.ru/2014/11/06/фестиваль-лаборатория-тпам-2014> (дата обращения: 07.06.2015).
236. Философский словарь / ред. И.Т. Фролов. – 4-е изд. - М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
237. Фролов, С.С. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений. М.: Наука, 2000. – 256 с.
238. Хусаинова, С.В. Виды и формы социального партнерства в сфере образования / С.В. Хусаинова, А.А. Султанова. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 570-572. – URL: <https://moluch.ru/archive/312/70979/> (дата обращения: 01.02.2021).
239. Цаллагова, Ф.К. Эстетическое воспитание подростков в учреждениях

- дополнительного образования детей: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Цаллагова Фатима Касполатовна. – Владикавказ, 2014. – 166 с.
240. Чомаева, Л.М. Эстетическое воспитание подростков средствами этнохудожественной культуры карачаевцев: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Чомаева Лариса Мурадиновна. – Карачаевск, 2005. – 191 с.
241. Ширяева, В. Г. Театральное творчество в эстетическом и нравственном воспитании учащихся (в восьмилетней школе): дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Ширяева Вера Григорьевна. – М., 1960. – 296 с.
242. Школьные театры // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2024. – URL: <http://vcht.center/metodcenter/shkolnye-teatry/> (дата обращения: 01.09.2024).
243. Шпет, Л. Г. Советский театр для детей. Страницы истории: 1918-1945 / Л. Г. Шпет. – М.: Искусство, 1971. – 432 с.
244. Шубина, А.О. Концепты художественной картины мира / А. О. Шубина // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2009. – № 4. – С. 94-98.
245. Эльконин, Б.Д. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина– Давыдова / Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова // Вопросы образования: ежеквартальный научно-образовательный журнал. – 2004. – № 3. – С. 118-142.
246. Юркина, Н.Н. Роль театрального искусства в жизни студенчества XIX - начала XX века / Н. Н. Юркина // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2. Часть 2. – С. 276-283.
247. Юсов, Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников: Новая парадигма / Б. П. Юсов // Теория музыкального образования: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 050100 – "Педагогическое образование", профиль "Музыка", 050100.62 - "Педагогическое образование", профили "Музыка" и "Дополнительное образование". – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2013. – С. 424-431.

248. Якушкина, М.С. Педагогический потенциал культуры как ресурс развития современного социального центра / М.С. Якушкина // Научный диалог. – 2015. – № 10 (46). – С. 120-133.
249. Theater und Schule: сайт / Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. – Stuttgart. – URL: <http://www.theater-und-schule.info/> (дата обращения: 13.01.2017).
250. Theaterim Zentrum / Theater der Jungen Welt // Theater der Jungen Welt. – URL: <http://www.tdj.at/theaterpaedagogik/information/> (дата обращения: 13.02.2017).
251. Van de Water M. Constructed narratives: situating theatre for young audiences in the United States / Manon Van de Water // Youth Theatre Journal. – 2000. – Т. 14. – №. 1. – С. 101-113.
252. Van de Water M. Drama and Education: performance Methodologies for Teaching and Learning / Manon van de Water, Mary McAvoy, Kristin Hunt. – London: Routledge, 2015. – 258 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1	Классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра.....	260
Приложение 2	Типология форм взаимодействия школы и театра по степени педагогической интеграции.....	261
Приложение 3	SWOT-анализ взаимодействия школы и театра в формировании ХКМ подростка.....	262
Приложение 4	Связь организационно-педагогических условий, проектной деятельности и компонентов ХКМ учащихся.....	266
Приложение 5	Критерии и показатели сформированности художественной картины мира подростков.....	269
Приложение 6	Анкета для учащихся.....	271
Приложение 7	Уровни сформированности художественной картины мира учащихся.....	274
Приложение 8	Анкета для родителей.....	275
Приложение 9	Анкета для педагогов школы.....	277
Приложение 10	Вопросы для беседы с педагогами школы.....	279
Приложение 11	Уровни готовности педагогов к формированию ХКМ учащихся и социальному партнерству с профессиональным театром.....	280
Приложение 12	Вопросы для интервью со специалистами театров	281
Приложение 13	Уровни готовности специалистов театра к формированию художественной картины мира учащихся и социальному партнерству со школой.....	283
Приложение 14	Схема констатирующего эксперимента.....	284
Приложение 15	Пример монографических характеристик учащихся, представителей различных уровней сформированности художественной картины мира.....	285
Приложение 16	Анализ Публичных докладов о состоянии и перспективах развития системы образования Санкт-Петербурга, представленных Комитетом по образованию Санкт-Петербурга на официальном сайте ведомств.....	288
Приложение 17	Перечень культурно-образовательных и/или просветительских программ для учащихся в театрах Санкт-Петербурга различной ведомственной принадлежности и организационно-правовой формы...	290
Приложение 18	Анализ годовой отчетности Комитета по культуре Санкт-Петербурга по подпрограммам «Искусство», «Образование» представленной на официальном сайте ведомства.....	295
Приложение 19	Упражнения и игры, рекомендованные к использованию в	

	работе с подростками.....	297
Приложение 20	Учебно-тематический план подготовки педагогов школы и специалистов театра «Формирование художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра».....	299
Приложение 21	Культурно-образовательный проект «Школа-театр-вместе!».....	300
Приложение 22	План-конспект занятия Театральный цех – «драматурги».....	302
Приложение 23	Примеры творческих продуктов учащихся.....	305
Приложение 24	Пьеса «Классная опера».....	307

### Классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра

Содержательно-организационное включение	Временная организация		
	Разовое	Систематическое	Постоянное
Неформальное	Посещение спектакля (без предварительной подготовки и обсуждения – «культпоход»)	Несколько «культпоходов» в учебном году. Например, раз в четверть/или в полугодие (покупка билетов без согласования содержания спектаклей и их последующей рефлексии)	<i>Эмпирически маловероятно:</i> длительное взаимодействие без минимального согласования не воспроизводится устойчиво
Согласованное/спланированное	Посещение тематического спектакля с последующей встречей с актерами и педагогической рефлексией (единично, по инициативе школы)	Посещение спектаклей+мастер-классов+выполнение творческих заданий на регулярной основе (по устной договоренности школы)	Традиционные театральные фестивали и конкурсы, участие в которых происходит по заявке школы
Интегрированное/встроенное	<i>Маловероятно:</i> Интеграция требует длительности взаимодействия	<i>Маловероятно:</i> систематичность без устойчивой «встроенности» в учебный процесс и работу театра, не доходит до уровня интеграции	Реализация совместных КОП школы и театра, интегрированных в образовательные программы школы и просветительскую работу театра

**Типология форм взаимодействия школы и театра по степени педагогической интеграции**

Тип и формы взаимодействия	Критерии		
	Целеполагание и содержание	Организация процесса	Взаимное позиционирование субъектов
<i>Эпизодическое (событийное) взаимодействие</i> («культпоход», разовый благотворительный показ, участие в фестивале как разовое событие, спонсорская акция)	Внешняя, ситуативная цель. Само мероприятие как цель. Не интегрировано в учебный процесс	Разовый, точечный режим. Минимальная интеграция усилий, контакт лишь в точке события	Субъект-объектные отношения. «Исполнитель услуги» (театр) и «потребитель» (школа)
<i>Координационное (программное) взаимодействие</i> (тематический абонемент, цикл мастер-классов, шефство с планом мероприятий, фестивальныи проект)	Согласованные, но разделенные цели. Общая тематическая рамка при сохранении ведомственных задач	Циклический, периодический режим. Системность в планировании, интеграция на уровне координации графиков работы	Функциональное партнерство. Отношения координаторов смежных процессов. Диалог для согласования планов
<i>Интегративное (стратегическое) взаимодействие</i> (партнерство – совместная образовательная программа, педагогическая лаборатория, проект по созданию спектакля силами школы и театра, совместный исследовательский проект)	Совместная стратегическая педагогическая цель. Формирование ХКМ как системообразующая цель, определяющая содержание взаимодействия	Постоянный, проектный режим. Глубокая интеграция, создание новой образовательной среды. Взаимопроникновение видов деятельности	Субъект-субъектные отношения. Равноправные соавторы единого процесса. Совместное планирование, реализация и рефлексия

## SWOT-анализ взаимодействия школы и театра в формировании ХКМ подростка

Цель анализа: выявить педагогический потенциал социального партнерства школы и театра как оптимальной модели взаимодействия общественных институтов.

<b>Внутренние факторы</b>	
<b>Сильные стороны</b>	<b>Слабые стороны</b>
1.Совпадение многих социальных функций школы и театра: познавательной, коммуникативной, ценностно-нормативной, эстетической, творческой	1.Отсутствие логично выстроенной, методически проработанной программы партнерства как у школы, так и у театра
2.Признание ценности партнерства как специалистами театра, так и педагогами школы	2.Отсутствие опыта и необходимой квалификации педагогических работников школы и специалистов театра для совместной партнерской работы. Неготовность педагогов к диалогу с современным театром, работе с языком сценического искусства. Педагоги не всегда понимают художественные задачи театра, качество их реализации в творческих продуктах, а театральные специалисты – образовательные ограничения и возможности школы
3.Наличие профессиональных кадровых и материально-технических ресурсов у школы и театра для расширения спектра художественной деятельности подростков	3.Низкая мотивация педагогов школы и представителей театра в разработке партнерских КОП, предпочтение традиционной формы взаимодействия – «культпоход».
4.Наличие у театра (эпизодического) опыта организации и инициирования безвозмездных театральных КОП, направленных на подростковую аудиторию. Наличие у школ опыта (эпизодического) участия в КОП, инициированных театрами	4.Направленность театра на получение финансовой прибыли при организации взаимодействия со школой, ввиду наличия у профессионального театра основной цели деятельности, не связанной напрямую с художественно-эстетическим воспитанием подрастающего поколения
5.Высокое качество и разнообразие культурного продукта в мегаполисе, в том числе ориентированного на подростковую аудиторию	5.Недостаточное внимание (как в школе, так и в театре) к индивидуальным потребностям и возможностям учащихся подросткового возраста
6.Открытость современной общеобразовательной школы	6.Желание театра взаимодействовать только с заинтересованным или подготовленным зрителем
7.Театр является синтетическим видом искусства, объединяющим представителей различных профессий (режиссер, драматург, актер, музыкант, хореограф, светорежиссер и др.)	7.Отсутствие регулярных субъект-субъектных интерактивных и творческих форм взаимодействия театра с учащимися подросткового возраста

8. Апробирование новых форм взаимодействия школы и театра (КОП, конкурс, фестиваль, театральные лаборатории и др.)	8. Отсутствие возможности у специалистов театра и педагогов школы повышать свою компетентность в работе друг с другом на регулярной основе
9. Системность работы институтов: наличие у театра опыта планирования театрально-постановочной деятельности на длительный период (репертуар театра на сезон) и на более краткий период (помесячный репертуар театра). Работа школы планируется на учебный год (полугодие, четверть/триместр и пр.)	9. Отсутствие в школе отдельных сотрудников, курирующих сотрудничество с институтами культуры на постоянной основе
<b>Внешние факторы</b>	
<b>Возможности</b>	<b>Угрозы</b>
1. Наличие нормативных документов в отраслях образования и культуры, указывающих на необходимость взаимодействия школы и театра	1. Ведомственная разобщенность, несогласованность действий институтов. Школы и театры относятся к разным ведомствам (просвещения и культуры) с отдельными бюджетами и критериями эффективности, что создает административные барьеры для системной работы
2. Поддержка государством инициатив взаимодействия школы с театром (Пушкинская карта, «Билет в будущее, «Культура для школьников» и пр.), задающих социальный заказ и создающих нормативную и финансовую поддержку	2. Формально-административный подход к организации взаимодействия школы и театра
3. Усиление партнерских связей для профориентационной работы с учащимися	3. Финансирование государством в основном только одной приоритетной формы взаимодействия – «культпоход», не позволяющей включать учащихся и педагогов школ в продолжительное и системное сотрудничество с театром
4. Развитие актуальных и значимых театральных КОП для подростков на городском уровне. Проникновение проектного метода как в образование, так и в культурную сферу, создает общий язык и технологическую базу для совместной деятельности школы и театра	4. Эпизодичность, несистемность партнерства школы и театра
5. Увеличение зрительского контингента театра	5. Низкая готовность театра к отдаленному (отсроченному) результату партнерства в воспитательных целях
6. Возможность привлечения «третьих сторон» (музеев, библиотек, вузов) как ресурсных центров и модераторов партнерства школы и театра	6. Высокая занятость старших подростков в школе, препятствующая посещению театра
7. Формирование положительного имиджа в обществе обоих социальных партнеров	7. Превалирование платных форм взаимодействия театра с подростковой и педагогической аудиторией
8. Возможность создания партнерских проектов ориентированных на удовлетворение потребности подростков в творческой самореализации,	8. Отсутствие обратной связи по итогам конкретных проведенных мероприятий, а также анализа работы по взаимодействию

приобщении к искусству, опыта его эмоционального проживания, в соответствии с их индивидуальными особенностями и предпочтениями без принуждения со стороны взрослых	(от школы - театру, от театра – школе)
9. Удовлетворение интереса подростковой аудитории к театральному искусству и его деятелям для установления доверительного межличностного общения с представителями театральной среды	9. Сложность посещения театра, ввиду ужесточения правил организованной перевозки групп детей
	10. Отсутствие вариативности социальных партнеров (театров) в сельской местности и малых городах
	11. Отсутствие театра во всех населенных пунктах, имеющих школу. Удаленность театра от школы в сельской местности и малых городах страны

### **Выявление педагогического потенциала социального партнерства школы и театра**

В соответствии с правилами применения метода SWOT-анализа, проводится анализ парных комбинаций внешних и внутренних факторов, основанных на пересечении смысловых полей в логике: «*сильные стороны*» – «*возможности*»; «*возможности*» – «*слабые стороны*»; «*сильные стороны*» – «*угрозы*»; «*слабые стороны*» – «*угрозы*».

Пересечение смысловых полей «*сильные стороны*» – «*возможности*» показывают, какие сильные стороны необходимо использовать, чтобы получить максимальный эффект от возможностей, например:

1) за счет наличия профессиональных кадровых и материально-технических ресурсов у школы и театра для расширения спектра художественной деятельности подростков (*сильная сторона*) можно обеспечить создание КОП ориентированных на удовлетворение потребности подростков в творческой самореализации, приобщении к искусству, опыта его эмоционального проживания (*возможности*), тем самым способствовать развитию когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

2) театр является синтетическим видом искусства, объединяющим представителей различных профессий (режиссер, драматург, актер, музыкант, хореограф, светорежиссер и др.) (*сильная сторона*), тем самым может обеспечить разнообразный и свободный выбор подростком художественной деятельности в ходе проекта в соответствии с их индивидуальными предпочтениями (*возможности*).

Пересечение смысловых полей «*возможности*» – «*слабые стороны*» показывают, за счет каких внешних возможностей социальное партнерство школы и театра сможет преодолеть имеющиеся слабости и недостатки. Например, отсутствие регулярных субъект-субъектных интерактивных и творческих форм взаимодействия театра с учащимися подросткового возраста (*слабая сторона*) можно также нивелировать за счет создания партнерских проектов, позволяющих удовлетворить интерес подростковой аудитории творческим деятелям театральной сферы для установления доверительного межличностного общения (*возможности*).

На основе полученных данных, можно сделать вывод, что педагогический потенциал социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ подростков проявляется в трех взаимосвязанных аспектах:

1) возможности объединения профессиональных ресурсов (компетенций) педагогов и театральных специалистов: у педагогов – психолого-педагогические компетенции, у специалистов театра – художественно-творческие. Их объединение дает синергетический эффект для целенаправленного развития *когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ*;

2) организации художественной деятельности, предполагающей свободный выбор подростком того, что именно он будет делать в процессе создания общего творческого продукта (спектакля): писать сценарий, работать над цветовой или световую партитурой, создавать декорации, подбирать музыкальное сопровождение, работать над афишей или исполнять роль на сцене.

3) создании условий для доверительного межличностного общения учащихся с педагогами, специалистами театра и сверстниками, что соответствует ведущему виду деятельности в подростковом возрасте и позволяет воспринимать искусство не формально, а лично, обеспечивая тем самым развитие *эмоционально-ценностного компонента* ХКМ.

## Связь организационно-педагогических условий, проектной деятельности (КОП) и компонентов ХКМ учащихся

№ условия	Организационно педагогические условия социального партнерства школы и театра	Функциональная роль условия	Компоненты ХКМ учащихся		
			Когнитивный	Эмоционально-ценностный	Деятельностный
1.	Согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач	Связь с КОП	Создает смысловую основу проекта, определяет его образовательный вектор	Определяет ценностную рамку интерпретации всего опыта проекта	Определяет содержание, виды деятельности в проекте, ожидаемые результаты
		Вклад в компонент ХКМ учащегося	Задает контекст для анализа художественных явлений в рамках проекта	Направляет рефлексию, помогает связывать эмоции от событий проекта с личными смыслами	Обосновывает практические задачи проекта как часть достижения общей цели
2.	Обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов	Связь с КОП	Задает структуру и этапность проекта, обеспечивая последовательное усложнение	Создает устойчивую и предсказуемую среду проекта для глубокого эмоционального включения	Обеспечивает последовательность деятельности от простого к сложному
		Вклад в компонент ХКМ учащегося	Обеспечивает преемственность и накопление знаний в рамках проектного цикла	Формирует доверие к процессу, снижает тревожность, позволяет глубже проживать события проекта	Формирует привычку к регулярной творческой активности в логике проекта
3.	Реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию	Связь с КОП	Обеспечивает интеграцию содержания и методическое сопровождение на всех этапах проекта	Организует рефлексию и коммуникацию в ходе проекта	Оказывает адресную поддержку в выполнении творческих заданий проекта.

	партнерства	Вклад в компонент ХКМ учащегося	Помогает осмысливать сложный материал проекта, помогает связывать его с общим творческим продуктом	Фасилитирует осознание и вербализацию переживаний, полученных в проекте	Снижает страх неудачи, дает персонализированную обратную связь по результатам деятельности в проекте
4.	Включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта	Связь с КОП	Составляет содержательное ядро и кульминационную практическую часть проекта	Создает эмоциональный пик проекта, формируя личную включенность через практику	Является основным инструментом для получения опыта и создания творческого продукта в рамках проекта
		Вклад в компонент ХКМ учащегося	Дает прикладные, «изнутри» знания о театральном искусстве	Формирует эмпатию к творцу и уважение к процессу создания искусства	Дает практические навыки и непосредственный опыт самореализации, переводя пассивное восприятие в активное созидание
5.	Обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков)	Связь с КОП	Создает основу для освоения разных художественных языков (литература, музыка, сценография, изобразительное искусство) через синтетическую природу театра.	Наполняет деятельность ценностным содержанием через встречу с разными культурными смыслами, профессиональными позициями и поколенческим опытом	Создает среду для сотворчества, где действия подростков соотносятся с действиями педагогов, специалистов театра и сверстников.
		Вклад в компонент ХКМ учащегося	Формирует представления о целостности искусства, о том, как разные виды искусства соединяются в театре.	Развивает способность к эмпатии, уважению к иной культуре, пониманию ценности сотрудничества.	Обеспечивает опыт совместного создания продукта, где каждый участник вносит свой вклад в общее дело.

6.	Организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром	Связь с КОП	Обеспечивает качество содержательного наполнения и проведения всех мероприятий проекта	Формирует единую команду взрослых, транслирующую согласованные ценности в рамках проекта	Повышает компетентность команды в организации сложных проектных форм работы
		Вклад в компонент ХКМ учащегося	Гарантирует, что знания, передаваемые в проекте, будут точными и педагогически адаптированными	Создает непротиворечивую среду для формирования ценностных отношений	Обеспечивает профессиональное сопровождение сложной творческой деятельности подростков в проекте

**Краткий вывод по таблице:** в таблице показано, что КОП является той конкретной операциональной формой, в которой реализуются все организационно-педагогические условия. Условия № 1, 2, 3 и 6 создают качественный каркас проекта, обеспечивая его целенаправленность, системность, управляемость и профессиональное исполнение. Условие № 5 (обеспечение диалога культур) задает ценностно-смысловую и коммуникативную среду проекта, в которой встреча разных видов искусства, профессиональных культур и поколений становится ресурсом формирования целостной ХКМ. В рамках этого подготовленного каркаса условие № 4 (мастер-классы), выступая ключевой деятельностной формой, непосредственно воздействует на все компоненты ХКМ подростков. Таким образом, эффективность формирования ХКМ достигается не разрозненными действиями, а через системный проект, где организационные условия, культурные смыслы и педагогическое содержание взаимно усиливают друг друга.

## Критерии и показатели сформированности художественной картины мира подростков

Критериями оценки уровня сформированности ХКМ учащихся являются:

- качество представлений о мире искусства – *когнитивный компонент*;
- тип отношения к искусству и художественной деятельности – *эмоционально-ценностный компонент*;
- характер действий по отношению к искусству и художественной деятельности – *деятельностный компонент*.

Для каждого критерия были подобраны определенные показатели, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности компонентов ХКМ учащихся

Компонент	Критерий	Показатель
Когнитивный	Качество представлений о мире искусства	– полнота знаний искусствоведческого характера; – глубина знаний искусствоведческого характера; – прочность знаний искусствоведческого характера; – владение специальной искусствоведческой терминологией.
Эмоционально-ценностный	Тип отношения к искусству и художественной деятельности	– отношение к искусству и самовыражению в художественной деятельности как к ценности; – проявление эмоций в процессе художественной деятельности; – эмоционально-образное, эмпатийное восприятие произведений искусства.
Деятельностный	Характер действий по отношению к искусству и художественной деятельности	– активность в познании художественной деятельности; – умение планировать, оценивать, корректировать собственную художественную деятельность; – активность самореализации в художественной деятельности; – самостоятельность художественной деятельности; – проявление элементов творчества и фантазии в деятельности.

Распределение характеристик компонентов ХКМ учащихся по уровням – в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика компонентов ХКМ учащихся по уровням

Уровни ХКМ учащихся		
Низкий	Средний	Высокий
<b>Когнитивный компонент</b>		
- нет знаний искусствоведческого характера, - не владеет художественными терминами; - поверхностные суждения о мире искусства и художественной	- незначительные знания искусствоведческого характера; - частичное владение художественной терминологией; - эпизодически присутствуют аргументированные суждения	- полные, глубокие и прочные знания искусствоведческого характера; - свободное владение художественной терминологией; - аргументированные суждения о мире искусства и

<p>деятельности;  - нет понимания идейно-смысловой сути художественного произведения – оценка художественному произведению дается по «внешним» признакам, при этом используются шаблонные односложные высказывания о произведениях искусства.</p>	<p>о мире искусства и художественной деятельности;  - поверхностное понимание идейно-смысловой сути художественного произведения.</p>	<p>художественной деятельности;  - глубина понимания идейно-смыслового замысла художественного произведения.</p>
<b>Эмоционально-ценностный компонент</b>		
<p>- нет предпочтений в искусстве;  - не проявляется интерес к художественной деятельности;  - эмоционально пассивен в процессе взаимодействия с искусством,  - характерно поверхностное восприятие художественных произведений.</p>	<p>- неустойчивый интерес к художественным ценностям и потребности к самовыражению в художественной деятельности;  - редкое эмоциональное, эмпатийное восприятие художественных произведений.</p>	<p>- жизненная потребность контакта с искусством и художественной деятельностью, носящая мотивированный и устойчивый характер;  - ярко выраженное эмоциональное, эмпатийное восприятие произведений искусства.</p>
<b>Деятельностный компонент</b>		
<p>- не активен в познании и восприятии художественных ценностей;  - уклоняется от участия и самореализации в художественной деятельности;  - слабо планирует художественную деятельность;  - не может оценивать и корректировать собственную художественную деятельность;  - не может выбрать творческого решения и подобрать выразительные средства для создания художественного образа;  - нет проявлений элементов творчества и фантазии в решении поставленных творческих задач.</p>	<p>- эпизодическая активность в познании и восприятии художественных ценностей;  - нерегулярная готовность к самореализации в художественной деятельности, в основном при поддержке педагога;  - эпизодические успехи в отборе выразительных средств для создания художественных образов;  - неустойчивая активность в процессе художественной деятельности;  - иногда может оценить и скорректировать свою художественную деятельность;  - частичные успехи в создании художественных образов, проявления фантазии и творчества.</p>	<p>- ярко выраженная активность в познании и восприятии художественных ценностей;  - устойчивая готовность к самореализации в художественной деятельности;  - активность, высокая степень самостоятельности в художественной деятельности;  - успехи в отборе выразительных средств для создания художественных образов;  - легко оценивает и корректирует свою художественную деятельность;  - проявление нестандартного, дивергентного решения поставленных творческих задач.</p>

### Анкета для учащихся

#### «Определение уровня сформированности ХКМ подростков»

*Дорогие ребята! Мы проводим исследование, посвященное художественной картине мира учащихся. Будем признательны если Вы ответите на ряд вопросов.*

1. Укажите свою Фамилию и имя

2. Укажите свой возраст

<b>I блок. Когнитивный компонент</b>		
№ вопроса в анкете	Формулировка вопроса	Начисление баллов
7	Какие театры Вы знаете в Санкт-Петербурге?	- не называет ни одного театра – 0 баллов; - называет 1-2 театра – 1 балл; - называет 3 и более театров – 2 балла
11	Какие спектакли Вы видели за последнее время?	- не называет не одного спектакля – 0 баллов; - называет 1-2 спектакля – 1 балл; - называет 3 и более спектаклей – 2 балла
15	Каждое искусство имеет свой язык, который называется «средства выразительности». Как Вы думаете какие средства выразительности есть в театре?	- не называет ни одного средства или называет не верно – 0 баллов; - называет 1-2 средства выразительности – 1 балл; - называет 3 и более средства выразительности – 2 балла
16	Люди каких профессий участвуют в создании спектакля? Назовите их.	- не называет ни одной профессии или называет не верно – 0 баллов; - называет 1-2 театра – 1 балл; - называет 3 и более театров – 2 балла
18	Назовите жанры театрального искусства, которые Вы знаете?	- не называет ни одного жанра театрального искусства или называет не верно – 0 баллов; - называет 1-2 жанра театрального искусства – 1 балл; - называет 3 и более жанров театрального искусства – 2 балла
<b>II блок. Эмоционально-ценностный компонент</b>		
5	Что Вам может помешать посещать театр? <input type="checkbox"/> не интересуюсь театром <input type="checkbox"/> нет свободного времени <input type="checkbox"/> дорогие билеты <input type="checkbox"/> свой вариант ответа	- нет ответа или причина не существенна – 0 баллов; - причина носит субъективный характер – 1 балл; - причина носит объективный характер – 2 балла
8	Назови свой самый любимый театр в Санкт-Петербурге?	- не называет театр – 0 баллов; - называет театр – 2 балла
9	За что Вы любите этот театр?	- нет обоснованного ответа – 0 баллов; - приводит 1 несущественный аргумент – 1 балл; - приводит 2 и более существенных аргумента – 2

		балла
10	Зачем Вы ходите в театр?	- нет обоснованного ответа – 0 баллов; - приводит 1 несущественный аргумент – 1 балл; - приводит 2 и более существенных аргумента – 2 балла
12	Какой спектакль Вам особенно понравился?	- нет обоснованного ответа – 0 баллов; - приводит 1 несущественный аргумент – 1 балл; - приводит 2 и более существенных аргумента – 2 балла
13	Что именно Вам понравилось в спектакле?	- нет обоснованного ответа – 0 баллов; - приводит 1 несущественный аргумент – 1 балл; - приводит 2 и более существенных аргумента – 2 балла
14	Как Вы думаете, может ли просмотр спектакля заменить чтение книги, по сюжету которой он создан? Объясните свою позицию.	- нет обоснованного ответа – 0 баллов; - приводит 1 несущественный аргумент – 1 балл; - приводит 2 и более существенных аргумента – 2 балла
17	Как Вы думаете, от чего зависит популярность того или иного спектакля у зрителя? Обоснуйте свой ответ.	- нет обоснованного ответа – 0 баллов; - приводит 1 аргумент – 1 балл; - приводит 2 и более существенных аргумента – 2 балла
19	Чему может научить спектакль?	- нет обоснованного ответа – 0 баллов; - приводит 1 аргумент – 1 балл; - приводит 2 и более существенных аргумента – 2 балла
22	Что для Вас особенно важно в театральной деятельности? <input type="checkbox"/> возможность общения, знакомство с новыми людьми <input type="checkbox"/> самореализация в творческой деятельности <input type="checkbox"/> получение новых знаний <input type="checkbox"/> свой вариант ответа	- не дал ответа – 0 баллов; - дал ответ – 2 балла
<b>III блок. Деятельностный компонент</b>		
3	Занимаетесь ли Вы каким-либо видом художественной деятельности?	- нет – 0 баллов; - да – 2 балла
4	Как часто ты посещаешь театр? <input type="checkbox"/> чаще 3-х раз в год <input type="checkbox"/> 1-2 раза в год <input type="checkbox"/> был в театре давно, в начальной школе <input type="checkbox"/> никогда не был в театре	- был в театре давно, в начальной школе или никогда не был в театре – 0 баллов; - 1-2 раза в год – 1 балл; - чаще 3-х раз в год – 2 балла
6	С кем Вы обычно посещаете театр?	- не ходит в театр – 0 баллов; - с педагогами и одноклассниками или с родителями

	<input type="checkbox"/> не хожу в театр <input type="checkbox"/> самостоятельно или с друзьями <input type="checkbox"/> с родителями <input type="checkbox"/> с педагогами и одноклассниками	- 1 балл; - самостоятельно или с друзьями – 2 балла
20	Часто ли Вы сочиняете (создаете) что-то новое? <input type="checkbox"/> часто <input type="checkbox"/> иногда, редко <input type="checkbox"/> никогда	- никогда – 0 баллов; - иногда, редко – 1 балл; - часто – 2 балла
21	Если бы Вам предложили участвовать в какой-либо театральной деятельности, Вы бы согласились?	- отсутствие ответа или ответ отрицательный – 0 баллов; - да – 2 балла

## Уровни сформированности художественной картины мира учащихся

**Низкий уровень (0-15 баллов)** – у подростка нет знаний искусствоведческого характера, он не пользуется художественными терминами. Суждения о мире искусства и художественной деятельности поверхностны, часто не понимает идейно-смысловой сути художественного произведений, оценивает их по «внешним» признакам, используя при этом шаблонные односложные предложения, чаще всего заимствованные из сети Интернет. У него нет предпочтений в искусстве и интереса к художественной деятельности; в процессе взаимодействия с искусством он эмоционально пассивен, отказывается от участия в художественной деятельности, не может выбрать творческого решения и самостоятельно осуществить подбор выразительных средств для создания художественного образа.

**Средний уровень (16-43 балла)** – у подростка есть некоторые знания искусствоведческого характера, которые в основном проявляются в эпизодическом использовании специальной художественной терминологии. Иногда есть частично аргументированные суждения о мире искусства и художественной деятельности. У подростка поверхностное понимание идейно-смысловой сути художественного произведения, в большей степени относящееся к основной линии сюжета. Интерес к художественным ценностям, их эмоциональное, эмпатийное восприятие так же, как и потребность в собственном самовыражении в художественной деятельности, носит неустойчивый и эпизодический характер. Подросток соглашается на творческую деятельность чаще всего при обязательной поддержке педагога. Подросток иногда предлагает творческие решения и проявляет фантазию.

**Высокий уровень (44-62 балла)** – подросток демонстрирует полные и глубокие знания искусствоведческого характера, эрудированность, обоснованность суждений о мире искусства и художественной деятельности. Он свободно оперирует искусствоведческими терминами, в полной мере понимает идейно-смысловую суть художественного произведения. Ярко выражена активность в познании художественных ценностей. Присутствуют предпочтения в искусстве. Подросток проявляет энтузиазм и мотивационную готовность к самореализации в художественной деятельности, активно предлагает собственные нестандартные, дивергентные решения создания художественных продуктов в соответствии со стилистикой его общего замысла, отличающиеся эстетическим вкусом и адекватностью применения в рамках выполнения конкретных творческих задач.

## Анкета для родителей

*Уважаемые родители!*

*Мы проводим исследование, связанное с формированием художественной картины мира учащихся подросткового возраста в условиях социального партнерства школы и театра. В связи с этим просим Вас уделить немного времени и ответить на несколько вопросов.*

1. Как часто Вы посещаете учреждения культуры?

- часто, чаще 3-х раз в год
- периодически, 1-2 раза в год
- редко или не посещаю

2. Какие учреждения культуры Вы предпочитаете?

- театр
- кинотеатр
- музей
- концертные залы

Другое \_\_\_\_\_

3. Назовите свой самый любимый театр в Санкт-Петербурге?

4. Назовите Вашего любимого театрального режиссера?

5. Кто из современных актеров театра Вам нравится?

6. Какой жанр театрального искусства Вы предпочитаете?

- комедия
- трагедия
- драма
- опера
- балет
- театр кукол
- мюзикл

Другое \_\_\_\_\_

7. Чаще всего Вы выбираете спектакль потому, что:

- посоветовали друзья/знакомые
- интересуюсь театральным искусством
- интересуюсь творчеством актеров, занятых в спектакле
- интересуюсь творчеством режиссера спектакля
- была привлекательная реклама
- слежу за деятельностью конкретного театра
- по рекомендации школы

Другое \_\_\_\_\_

9. Как часто Вы с ребенком ходите в театр?

- чаще 3-х раз в год
- 1-2 раза в год
- редко
- вообще не посещаю

10. Что Вам может помешать посетить театр с ребенком?

- не интересуюсь театром
- нет свободного времени
- дорогие билеты
- не желание ребенка посещать театр

Ваш вариант ответа \_\_\_\_\_

11. Обсуждаете ли Вы с ребенком просмотренный спектакль?  
 12. Считаете ли Вы, что театр может помочь в образовании детей? Обоснуйте свою позицию.  
 13. На Ваш взгляд, в какой форме театральное искусство должно присутствовать в школе?  
 Просим отметить все верные утверждения.

- в форме «культпохода»  
 1. в сфере дополнительного образования (школьный театр, студия)  
 2. отдельный урок театра как самостоятельная учебная дисциплина  
 изучение театрального искусства в рамках существующих учебных предметов  
 в рамках партнерских проектов школы и театра

Другое \_\_\_\_\_

14. Как Вы считаете, по чьей инициативе должен ребенок приобщаться к искусству театра?

- по инициативе школы  
 по инициативе театра  
 по инициативе семьи

15. Оцените в баллах работу школы, которую посещает Ваш ребенок по приобщению его к искусству театра:

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

16. Использует ли Ваш ребенок «Пушкинскую карту» для посещения театра?\*

17. Поддерживаете ли Вы стремление ребенка заниматься каким-либо видом искусства?

18. Согласились бы Вы, чтобы Ваш ребенок участвовал в культурно-образовательном проекте школы и театра? Обоснуйте свою позицию.

*Благодарим Вас за участие!*

*\* ответы родителей на данный вопрос были получены году после введения «Пушкинской карты» в 2021 г.*

### Анкета для педагогов школы

«Формирование художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра»

*Уважаемые педагоги! Мы проводим исследование, связанное с формированием художественной картины мира учащихся подросткового возраста. В связи с этим просим Вас уделить немного времени и ответить на несколько вопросов.*

#### І блок вопросов

1. Сколько Вам лет?
2. Какой Ваш педагогический стаж?
  - до 3-х лет
  - 4-5 лет
  - 5-10 лет
  - более 10 лет
3. Ваше образование?
  - высшее педагогическое
  - среднее специальное педагогическое
  - переподготовка
4. Назовите учебный предмет, который Вы преподаете в школе?
5. Что Вы понимаете под «Художественной картиной мира учащихся» (далее – ХКМ)?
6. Как Вы считаете, важно ли формировать ХКМ учащихся?
7. В чем по-Вашему необходимость формирования ХКМ учащихся?
8. Как можно охарактеризовать человека с высоким уровнем сформированности ХКМ?
9. Как по-Вашему, из каких компонентов состоит ХКМ учащихся?
10. С какого возраста следует целенаправленно формировать ХКМ у учащихся?
11. Формируете ли Вы ХКМ учащихся в рамках своего учебного предмета?
12. Какие организационно-педагогические условия Вы создаете для формирования ХКМ учащихся?
13. Испытываете ли Вы трудности в формировании ХКМ учащихся? Конкретизируйте, какие именно?
14. Как Вы полагаете, на что нужно обратить внимание при формировании ХКМ у учащихся подросткового возраста?
15. Как по-Вашему, что или кто может помочь школе формировать ХКМ учащихся?
16. Имеете ли Вы представление как можно диагностировать уровень сформированности ХКМ у подростков?
17. Готовы ли Вы представить свой опыт формирования ХКМ подростка?
18. Есть ли у Вас потребность в повышении своей компетентности в области формирования ХКМ подростков?

#### ІІ блок вопросов

19. Являетесь ли Вы классным руководителем?
20. Посещаете ли Вы театр с классом?
21. Как часто Вы посещаете театр с классом?
  - часто, чаще 3-х раз в год
  - редко, 1-2 раза в год
  - вообще не посещаю театр с классом
22. Какие сложности у Вас возникают при организации посещения театра вместе с классом?

23. Как Вы считаете, дети должны посещать театр с классом и педагогом, или лучше, чтобы они посещали театр вместе с родителями? Обоснуйте свою позицию.
24. Опишите Ваш опыт организации посещений театра вместе с классом.
25. Проводите ли Вы какие-либо занятия с учащимися до посещения театра или после просмотра спектакля?
26. В какой форме проходят подобные занятия (беседа, написание отзыва, рецензии, рисунки и пр.)?
27. Как Вы считаете, должно ли театральное искусство присутствовать в школе?
28. Зачем нужен школе театр?
29. В какой форме должен быть театр в школе? Почему?
30. Известен ли Вам термин «социальное партнерство»?
31. Сможете ли Вы перечислить основные принципы социального партнерства?
32. Как Вы полагаете, при каких условиях возможно организовать школе социальное партнерство с театром?
33. Как Вы полагаете, актуально ли социальное партнерство школы с профессиональным театром?
34. Почему, конкретизируйте свой ответ.
35. Существует ли у Вас опыт взаимодействия с профессиональным театром для решения учебно-воспитательных задач школы?
36. Готовы ли Вы участвовать в культурно-образовательном проекте школы и театра?
37. Каковы будут Ваши ожидания от участия в культурно-образовательном проекте?
38. Сможете ли Вы самостоятельно разработать культурно-образовательный проект школы и театра для решения учебно-воспитательных задач?
39. Есть ли у Вас потребность в повышении своей компетентности в области театральной педагогики и организации социального партнерства?

*Благодарим Вас за участие!*

**Вопросы анкеты, диагностирующие сформированность компонентов готовности педагогов к формированию ХКМ подростков и организации социального партнерства школы и театра**

Компонент	Номер вопроса	Уровень (баллы)		
		Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	6, 7, 13	0-2	3-4	5-6
Когнитивный	5, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16	0-6	7-11	12-16
Деятельностный	11, 17, 18	0-2	3-4	5-6
Итого баллов по I блоку		0-10	11-19	20-28
Мотивационный	22, 23, 27, 28, 33, 34, 36, 37, 39	0-6	7-12	13-18
Когнитивный	29, 30, 31, 32, 38	0-3	4-7	8-10
Деятельностный	20, 21, 24, 25, 26, 35	0-4	5-8	9-12
Итого баллов по II блоку		0-13	14-27	28-40
Итого баллов по всем вопросам		0-23	24-46	47-68

## Вопросы для беседы с педагогами школы

### I блок вопросов

1. Что Вы понимаете под «художественной картиной мира»?
2. Приведите аргументы в защиту необходимости формирования художественной картины мира у учащихся.
3. От чего, по Вашему мнению, зависит уровень сформированности художественной картины мира учащихся?
4. Имеете ли Вы представление, как можно диагностировать уровень сформированности художественной картины мира у учащихся? Приведите примеры такой диагностики.
5. Как Вы полагаете, можно ли на уроках Вашего предмета или в Вашей работе классного руководителя формировать художественную картину мира учащихся? Обоснуйте Ваш ответ.
6. Какие именно условия на уроках или во внеурочной деятельности Вы создаете для формирования художественной картины мира учащихся?
7. Испытываете ли Вы трудности в формировании художественной картины мира учащихся? Конкретизируйте, какие именно.
8. Как Вы полагаете, какие виды искусства предпочитают учащиеся подросткового возраста?
9. Назовите Ваш любимый вид искусства, и используете ли Вы его в образовательной деятельности с подростками?

### II блок вопросов

10. Как Вы считаете, нужно ли школе налаживать взаимодействие с театром? Обоснуйте свой ответ.
11. Посещаете ли Вы театр с классом?
12. Какие сложности Вы видите в организации посещения театра?
13. Если у Вас есть опыт взаимодействия с профессиональным театром для решения образовательных задач школы, расскажите о нем.
14. Как Вы полагаете, при каких условиях возможно организовать школе эффективное взаимодействие с театром?
15. Хотели бы Вы участвовать в культурно-образовательном проекте школы и театра?
16. Каковы Ваши ожидания от участия в подобном проекте?

*Благодарим Вас за участие!*

## **Уровни готовности педагогов к формированию ХКМ учащихся и социальному партнерству с профессиональным театром**

### **Уровень готовности педагогов к формированию ХКМ подростков**

**Низкий уровень (0-14 баллов)** – у педагога нет желания и потребности формировать ХКМ учащихся. У него разрознены или отсутствуют знания о способах ее формирования, соответственно, и деятельность, направленная на формирование ХКМ подростков, в практике его работы не представлена.

**Средний уровень (15-32 баллов)** – у педагога диагностируется неустойчивая потребность и желание формировать ХКМ подростков, которые проявляются эпизодически. Знания о ХКМ и способах ее развития у учащихся сформированы частично. В практике работы педагога наблюдается нерегулярное использование отдельных методов и средств формирования ХКМ учащихся.

**Высокий уровень (33-46 баллов)** – педагог демонстрирует устойчивую потребность и желание формировать ХКМ учащихся. Он свободно владеет знаниями о сущности, структуре и способах формирования, диагностики ХКМ у учащихся подросткового возраста. Умеет планировать деятельность по формированию ХКМ подростков и преодолевать возникающие проблемы в ходе ее реализации.

### **Уровень готовности педагогов к организации социального партнерства с профессиональным театром**

**Низкий уровень (0 – 19 баллов)** – отсутствие у педагога желания, потребности и необходимых знаний для организации партнерских отношений школы с театром. Деятельность, направленная на организацию социального партнерства с театром, в практике работы педагога не представлена.

**Средний уровень (20 – 41 балла)** – у педагога - неустойчивая потребность и желание взаимодействовать с профессиональным театром. Диагностируются незначительные и поверхностные знания о способах организации социального партнерства школы с театром для решения учебно-воспитательных задач. Фиксируется наличие эпизодической деятельности, направленной на организацию взаимодействия школы с театром, которая возникает, как правило, по инициативе администрации школы.

**Высокий уровень (42– 60 балла)** – педагог демонстрирует устойчивую потребность и желание взаимодействовать с профессиональным театром для решения учебно-воспитательных задач. Свободно владеет знаниями о сущности социального партнерства школы и театра, способах его организации. В профессиональной деятельности присутствует опыт участия в партнерских отношениях с театром при непосредственном участии этого педагога в их организации.

### Вопросы для интервью со специалистами театров

«Формирование художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра»

1. Назовите Вашу должность в театре?

#### І блок вопросов

2. Одной из задач художественно-эстетического воспитания человека является формирование его художественной картины мира. Что Вы понимаете под этим?
3. Как по-Вашему, какие компоненты входят в структуру художественной картины мира?
4. Как можно охарактеризовать человека с высоким уровнем сформированности художественной картины мира?
5. Как можно узнать, что у человека недостаточно сформирована художественная картина мира?
6. Как Вы полагаете, важно ли формировать художественную картину мира у учащихся? Обоснуйте свой ответ.
7. Как Вы считаете, насколько важно театру заниматься воспитанием зрителя?
8. В чем Вы видите специфику этой работы со зрителем-подростком?
9. Какие условия, помимо показа спектаклей, созданы в Вашем театре для художественно-эстетического воспитания учащихся?
10. Готовы ли Вы представить свой опыт художественно-эстетического воспитания подростка?
11. Есть ли у Вас потребность в повышении своей компетентности в области формирования художественной картины мира подростков?

#### ІІ блок вопросов

12. Как Вы думаете, дети должны посещать театр с классом и педагогом, или лучше, чтобы они посещали театр вместе с родителями? Объясните свою позицию.
13. Известен ли Вам термин «социальное партнерство»?
14. Сможете ли Вы перечислить основные принципы социального партнерства?
15. Как Вы считаете, актуально ли социальное партнерство театра со школой? Поясните Ваше мнение: зачем театру нужно партнерство со школой. Что при этом получает школа?
16. Знаете ли Вы примеры взаимодействия театров со школами?
18. По вашему мнению, кто должен выступать инициатором организации взаимодействия театра со школами?
19. Кто именно из работников театра, по Вашему мнению, должен заниматься этой работой?
20. Есть ли у Вашего театра опыт взаимодействия со школами и какой специалист занимается этой работой?
21. Готовы ли Вы самостоятельно разработать и реализовать культурно-образовательный проект театра со школой?
22. Каких результатов Вы будете ждать от реализации такого проекта?
23. Хотели бы Вы повысить свою компетентность в организации совместной работы со школами?

*Благодарим Вас за участие!*

Вопросы интервью, диагностирующие сформированность компонентов готовности специалистов театра к формированию ХКМ подростков и социальному партнерству со школой

Компонент	Номер вопроса	Уровень (баллы)		
		Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	6, 7, 11	0-2	3-4	5-6
Когнитивный	2, 3, 4, 5, 8	0-3	4-7	8-10
Деятельностный	9, 10	0-1	2-3	4
Итого по 1 блоку вопросов		0-6	7-14	15-18
Мотивационный	12, 15, 18, 22, 23	0-3	4-7	8-10
Когнитивный	13, 14, 16, 19	0-3	4-6	7-8
Деятельностный	20, 21	0-1	2-3	4
Итого по 2 блоку вопросов		0-7	8-16	17-20
Итого баллов по всем вопросам		0-13	14-30	31-38

## **Уровни готовности специалистов театра к формированию художественной картины мира учащихся и социальному партнерству со школой**

### **Уровень готовности специалистов театра к формированию ХКМ подростков**

**Низкий уровень (0-6 баллов)** – у специалиста нет желания и потребности формировать ХКМ учащихся. У него разрознены или отсутствуют знания об этом феномене, ее компонентах и способах формирования у подростков. Какой-либо деятельности по формированию ХКМ учащихся в театре не проводит.

**Средний уровень (7-14 баллов)** – специалист показывает неустойчивую потребность и желание формировать ХКМ подростков, которые проявляются эпизодически. Знания о ХКМ и способах ее развития у учащихся сформированы частично. Помимо спектаклей, он иногда по инициативе администрации театра принимает участие в иных мероприятиях театра для подростков.

**Высокий уровень (15-18 баллов)** – специалист демонстрирует устойчивую потребность и желание формировать ХКМ учащихся. Он свободно владеет знаниями о сущности, структуре, способах формирования, диагностики ХКМ подростков. Проявляет инициативу и регулярно принимает активное участие в различных мероприятиях театров для подростков.

### **Уровень готовности специалистов театра к организации социального партнерства со школой**

**Низкий уровень (0–13 баллов)** – отсутствие у специалиста желания, потребности и необходимых знаний для организации партнерских отношений театра со школой, поэтому в этой деятельности он не участвует, не планирует и не проводит.

**Средний уровень (14–31 балла)** – у специалиста диагностируется неустойчивая потребность и желание взаимодействовать со школой. У него сформированы отрывочные знания о способах организации социального партнерства театра со школой. Он иногда принимает участие в совместных мероприятиях театра со школами.

**Высокий уровень (32–39 балла)** – специалист демонстрирует устойчивую потребность и желание взаимодействовать со школой. Свободно владеет знаниями о сущности и способах организации социального партнерства театра со школами. В его профессиональной деятельности присутствует опыт организации и проведения КОП театра и школы.

### Схема констатирующего эксперимента



**Пример монографических характеристик учащихся, представителей  
различных уровней сформированности художественной картины мира**

Имя	Уровень ХКМ	Характеристика
Руслан Р. 14 лет	Низкий	<p>Руслан не продемонстрировал знаний искусствоведческого характера. Кроме термина «театр» и «спектакль» других театральные термины в анкете он не использовал. Чаще всего на вопросы отвечал: «я не знаю». Смог указать название только одного театра. На вопрос «Что тебе мешает посещать театр?» поставил прочерк. На вопрос «Какой вид искусства ты предпочитаешь» в графе «свой вариант ответа», ответил «никакой». На вопрос «Часто ли ты сочиняешь (создаешь) что-то новое» отметил пункт «никогда». В анкете указал, что в учреждениях дополнительного образования не занимается и, следовательно, различными видами художественной деятельности подросток не занимается.</p> <p>При просмотре спектакля было видно, что ему не интересно, он часто отвлекался на мобильный телефон или отвлекал разговорами одноклассников. В интерактивных частях спектакля (главы «Княжна Мери» и «Фаталист») был эмоционально пассивен. На предложение принять участие в театральной деятельности ответил категорическим отказом, но не обосновал почему.</p> <p>В его отзыве на театральную постановку присутствовало много материалов, заимствованных из сети Интернет, в основном из первого, что можно было увидеть по запросу «написать отзыв на спектакль», без адаптации и доработки текста под спектакль, который он посетил и по итогам просмотра которого писал отзыв. В целом его текст содержал только общие сведения: название, место, где был показан спектакль, даже общая шаблонная фраза «мне понравилось или не понравилось» в его отзыве не присутствовала.</p>
Александр С. 14 лет	Средний	<p>В анкете Александра иногда присутствовали знания искусствоведческого характера. Несмотря на то, что высказал свои приоритеты в искусстве как музыка и кино, в анкете отметил, что иногда посещает театр, как правило, с педагогом и одноклассниками, с целью «интересно провести время». В отзыве на спектакль подросток продемонстрировал поверхностное понимание сути спектакля, в большей степени относящееся к основной линии сюжета и его подробному описанию. Особое впечатление на подростка произвела часть «Фаталист», но на философский вопрос: «действительно, может ли человек влиять на свою судьбу?», ответ Александр не дал, как и не раскрыл, что было предложено самими героями постановки. Поддавшись уговорам, он принял участие в интерактивной части спектакля, где необходимо было читать текст из романа, но сделал это невыразительно, неэмоционально, без осознания происходящего на сцене и того, что он читает. Согласился участвовать в театральном проекте неохотно, с сомнением.</p>

<p>Виктория З. 14 лет</p>	<p>Высокий</p>	<p>Виктория легко оперирует искусствоведческими терминами, в ее ответах присутствовали такие понятия, как «сценография», «художественный образ», «авансцена», «декорации», «костюмы», «софиты», «рецензия» и пр. Девушка указала, что посещает школьную театральную студию и точно сформулировала предпочтения в искусстве: театр и музыка. Отзыв на спектакль Виктории содержал много эмоциональных высказываний, глубину проявления эмпатии к героям, философскую осмысленность идеи постановки. Подросток точно осознает связь между идейно-смысловым решением режиссера постановки и необходимыми художественными средствами для этого решения. Виктория провела много аналогий, сравнивала отдельные сцены спектакля с другими постановками, при этом легко называя их авторов и жанр, в котором они были созданы. Для нее важным является самовыражение в искусстве. С энтузиазмом откликнулась на участие в театральном деятельности. В качестве основной цели участия назвала «возможность творческого общения», самореализацию в творческой деятельности, знакомство с новыми людьми, получение новых знаний». В интерактивной части спектакля («Фаталист») с радостью включилась в диалог с актерами о смысле жизни, при этом могла ярко и эмоционально подтвердить свою точку зрения различными аргументами.</p>
-------------------------------	----------------	---

### Индивидуальные профили учащихся с разным уровнем сформированности художественной картины мира

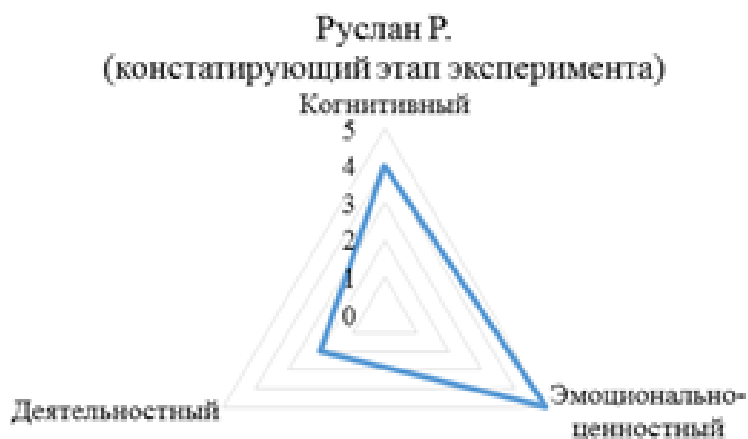


Рис. 1. Показатели диагностики подростка с низким уровнем сформированности художественной картины мира

Александр С.  
(констатирующий этап эксперимента)

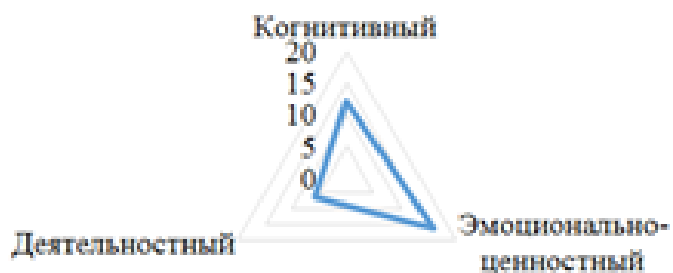


Рис.2. Показатели диагностики подростка со средним уровнем сформированности художественной картины мира

Виктория З.  
(констатирующий этап эксперимента)



Рис.3. Показатели диагностики подростка с высоким уровнем сформированности художественной картины мира

**Анализ Публичных докладов о состоянии и перспективах развития системы образования Санкт-Петербурга,  
представленных Комитетом по образованию Санкт-Петербурга на официальном сайте ведомства**

№	Отчетный период	Наличие упоминания о взаимодействии школ с театрами	Формы взаимодействия с театрами	Иные упоминания о формах присутствия театрального искусства в образовательных организациях
1	2013-2014 учебный год	Начало реализации КОП «Театральный урок в Мариинском» в Мариинском театре	Посещение обучающимися 10-х классов КОП «Театральный урок в Мариинском»	Нет данных
2	2014-2015 учебный год	Организация на базе Культурно-досугового центра «У Финляндского» культурно-образовательного театрализованного цикла «Литературная среда»	Посещение обучающимися литературного концерта в исполнении ведущих артистов Санкт-Петербургских театров	1. Наличие 60-ти школьных театров в ОУ; 2. Проведение ГБОУ ДОД «Дом детского творчества» Петроградского района Городского фестиваля детско-взрослых театральных коллективов «Ожившие полотна»
3	2015-2016 учебный год	Нет данных	Нет данных	Нет данных
4	2016-2017 учебный год	Посещение обучающимися школ спектаклей Государственного Пушкинского театрального центра под руководством народного артиста России, режиссера В. Э. Рецептера	Посещение спектаклей	Проведение городского творческого марафона-конкурса «Звезды зажигаются» (конкурс театральных коллективов «Маска»)
5	2017-2018 учебный год	Делегации лучших выпускников школ из Киргизии, Армении и Гагаузии посетили театр им. В.Ф. Комиссаржевской	Посещение спектаклей	Создание в ГБПОУ «Лицей сервиса и промышленных технологий» социального театра, в котором ставят спектакли, затрагивающие проблемы подростков
6	2018-2019 учебный год	Нет данных	Нет данных	Проведение XXIII фестиваля школьных театров на немецком языке
7	2019-2020 учебный год	Нет данных	Нет данных	Нет данных
8	2020-2021 учебный год	Нет данных	Нет данных	Нет данных

9	2021-2022 учебный год	Нет данных	Нет данных	<p>1. Информация о том, что к 2024 году театральные студии будут открыты во всех общеобразовательных учреждениях города:</p> <p>2. Участие детских театральных коллективов в XVII Всероссийском фестивале детских и юношеских театров кукол «Букет марионеток», организованного Санкт-Петербургским городским Дворцом творчества юных</p>
10	2022-2023 учебный год	Участие школ города в X Всероссийском фестивале детских и юношеских театров кукол «Дети и куклы 2022»	Участие школьных театров в фестивалях, организованных театрами	<p>1. Призовое место в конкурсе методических материалов в номинации «театральная методическая мастерская» (ГБУ ДО «Академия талантов»).</p> <p>2. Статистические данные по количеству учащихся в детских театральных объединениях: в 700 объединениях занимаются более 25 000 детей.</p>
11	2023-2024 учебный год	Участие школ города во Всероссийском фестивале детских и юношеских театров кукол «Букет марионеток» и Региональном фестивале театральных коллективов «Сны о театре»	Участие школьных театров в фестивалях, организованных театрами	<p>1. Призовое место Во Всероссийском конкурсе методических разработок для школьного театра «Театральная методическая мастерская» (ГБУ ДО ЦВР Центрального района Санкт-Петербурга).</p> <p>2. На Международном Петербургском форуме представлены практики воспитательной деятельности в ОУ средствами школьных театров.</p> <p>3. Статистические данные по количеству учащихся в детских театральных объединениях: в 827 объединениях занимаются более 26 000 детей.</p> <p>4. Проведение двух загородных «театральных смен» для занимающихся в школьных театрах.</p>
12	2024-2025 учебный год	Нет данных	Нет данных	Нет данных

**Перечень культурно-образовательных и/или просветительских программ для учащихся в театрах Санкт-Петербурга различной ведомственной принадлежности и организационно-правовой формы**

№	Название	Наличие спектаклей, образовательных программ, проектов для детской и подростковой аудитории
<b>Федеральные театры</b>		
1	ФГБУК «Государственный академический Мариинский театр»	1. Программы и проекты для разной возрастной категории (регулярно, платно). 2. Культурно-образовательный проект «Звуки перемены» (бесплатно, 2016-2019 гг.). 3. Культурно-образовательный проект «Театральный урок в Мариинском» (регулярно; оплачивается из регионального бюджета для всех 10-классников Санкт-Петербурга). <b>Функционирует отдел культурно-просветительских программ.</b>
2	ФГБУК «Российский государственный академический Большой драматический театр им. Г. А. Товстоногова»	<b>С 2013 года действует социально-образовательная программа для зрителей «Эпоха просвещения».</b> 1. Культурно-образовательный проект «Новые люди» (бесплатно, 2015 г.). 2. Международная режиссерская лаборатория в школах города ТПАМ-2014 (бесплатно, 2014 г.). 3. Просветительский онлайн-проект «БДТ детям» (бесплатно, конец 2020 г.).
3	ФГБУК «Российский государственный академический театр драмы имени А. С. Пушкина» (Александринский)	<b>Культурно- просветительские программы и проекты на Новой сцене театра:</b> 1. Театральный проект «Сычевальня, день подростков на Новой сцене» (бесплатно, 2018 г.). 2. Театральный проект «Ливия 13» (в настоящее время существует в виде спектакля). 3. Театральная лаборатория для подростков «Цель визита» с участием детей мигрантов из 12 стран (бесплатно, 2017 г.). 4. Проект по созданию интерактивного спектакля-променада для подростков «Облачный театр» (бесплатно, 2018 г.).
4	ФГБУК «Государственный Пушкинский театральный центр в Санкт-Петербурге»	1. Спектакли для подростковой аудитории. 2. Спектакли по школьной программе.
5	ФГБУК «Академический малый драматический театр – Театр Европы»	1. Спектакли для подростковой аудитории. 2. Спектакли по школьной программе.
6	Театр оперы и балета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова»	Абонементные программы инструментальной музыки для детей и подростков.

7	ФГБОУ ВО «Российский государственный институт сценических искусств». Учебный театр «На Моховой»	1. Экскурсионная программа (регулярно, по предварительной записи, платно). 2. Спектакли для подростковой аудитории.
<b>Театры подведомственные Комитету по культуре Санкт-Петербурга</b>		
8	ГБУК «Санкт-Петербургский государственный академический театр оперы и балета им. М.П. Мусоргского - Михайловский театр»	1. Абонементные программы «Сказки Чижика» для младшего школьного возраста (регулярно, платно). 2. Абонементная программа «Страна Оркестрия» для младшего школьного возраста (платно, до 2018 г.). 3. Абонементная программа «Путешествие в Закулисье» (платно, до 2018 г.).
9	ГАУК «Санкт-Петербургский государственный театр музыкальной комедии»	1. Просветительская программа «Знакомство с театром» для дошкольного и младшего школьного возраста (регулярно, платно).
10	ГБУК «Камерный музыкальный театр «Санкт-Петербург Опера»	1. Экскурсия «Дворцы и светская жизнь семьи баронов фон Дервизов» (регулярно, платно). 2. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
11	ГБУК «Санкт-Петербургский государственный академический театр балета им. Леонида Якобсона»	Есть репертуар для детей младшего школьного возраста.
12	ГБУК «Академический театр Балета Бориса Эйфмана»	Спектакли по школьной программе.
13	ГАУК «Театр «Мюзик-Холл»	Есть репертуар для детей младшего школьного возраста.
14	ГБУК «Академический театр Комедии им. Н.П. Акимова»	Есть репертуар для детей младшего школьного возраста.
15	ГБУК «Санкт-Петербургский академический Театр им. Ленсовета»	1. Спектакли из школьной программы 2. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
16	ГБУК «Академический драматический театр им. В.Ф. Комиссаржевской»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
17	ГБУК «Театр-фестиваль «Балтийский дом»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
18	ГБУК «Санкт-Петербургский Молодежный театр на Фонтанке»	1. Проект «Дружим домами» для детей-сирот. 2. Экскурсия «Тайны закулисья» (регулярно, по предварительной записи, платно).

19	ГБУК «Государственный драматический театр «Приют Комедианта»	Экскурсия по театру (регулярно, по предварительной записи, платно).
20	ГБУК «Санкт-Петербургский государственный музыкально-драматический театр «Буфф»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
21	ГБУК «Санкт-Петербургский театр «Суббота»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
22	ГБУК «Театр Эстрады имени Аркадия Райкина»	1. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста. 2. Экскурсия по театру (регулярно, по предварительной записи, платно).
23	ГБУК «Театр-студия «Небольшой драматический театр»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
24	ГАУК «Санкт-Петербургский государственный театр «Мастерская»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
25	ГБУК «Детский музыкальный театр «Карамболь»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
26	ГБУК «Клоун-мим-театр «Мимигранты»	1. Ежегодный Международный «Смешной фестиваль» и «Детский марафон смеха и юмора», интерактивные представления (ежегодно, платно). 2. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
27	ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева»	1. Международный фестиваль «Радуга» профессиональных постановок для детей и подростков (по конкурсному отбору, ежегодно). 2. «Брянцевский фестиваль» - полномасштабный детский фестиваль, включает в себя показы спектаклей детских театральных коллективов, проведение круглых столов и открытых уроков для педагогов театральных студий, школьных театров (ежегодно, бесплатно, по конкурсному отбору). 3. Проект ток-шоу театра и телеканала «Санкт-Петербург» «Герои нашего времени» - разговор с подростками о ценностях современного общества (бесплатно, 2014-2018 г.) 4. Конкурс детского изобразительного искусства «Театр – глазами детей» (регулярно, бесплатно). 5. Экскурсия «Праздник первого посещения» (платно, по предварительной записи). 6. Абонементы (регулярно, платно). 7. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста. 8. Межрегиональный детский театральный фестиваль «Б'ART'О» - с 2021 г. <b>Существует отдел по творческой и педагогической деятельности.</b>

28	ГБУК «Детский музыкальный театр «Зазеркалье»	<p>1. Российская Национальная премия и фестиваль театрального искусства для детей «Арлекин» (ежегодно, по конкурсному отбору). В программе существует образовательная секция (лекции, беседы, мастер-классы для специалистов по работе со зрителями, педагогов, детей, родителей).</p> <p>2. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.</p> <p>4. Партнер проекта «Испытай себя!» по инициативе института им. Гете (бесплатно, 2016)</p> <p>3. Абонементы, экскурсии, мастер-классы (регулярно, платно)</p> <p>4. <b>Проектная деятельность со школами города «Театр-школа» не официальная, не представлена на сайте театра (выявленная через информационное пространство Интернет):</b></p> <p>1. ГБОУ школа 507 Московского района Санкт-Петербурга;</p> <p>2. ГБОУ школа № 684 «Берегиня» Московского района Санкт-Петербурга</p> <p>3. ГБОУ школа № 14 Невского района Санкт-Петербурга.</p> <p><b>Существует педагогический отдел</b></p>
29	ГБУК «Санкт-Петербургский Большой театр кукол»	<p>1. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.</p> <p>2. Фестиваль, посвященный спектаклям для детей и подростков по новой литературе и драматургии – «Маленький сложный человек». В программе существует образовательная секция (лекции, беседы, мастер-классы для педагогов, детей, родителей). Презентации новых книг и проектов для детей и подростков (бесплатно, 2018-2019)</p>
30	ГБУК «Санкт-Петербургский государственный театр марионеток им. Е.С. Деммени»	<p>1. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.</p> <p>2. Экскурсионная программа (регулярно, платно)</p>
31	ГБУК «Санкт-Петербургский государственный детский драматический театр «На Неве»	<p>1. Экскурсии (регулярно, про предварительной записи, платно)</p> <p>2. Абонементные программы)</p> <p>3. Конкурс творческих работа учащихся «Письмо Деду Морозу в театр «На Неве»</p> <p>4. Конкурс творческих работ учащихся «Мой любимый спектакль Театра «На Неве»</p> <p>5. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.</p>
32	ГБУК «Кукольный театр сказки»	<p>1. Проект для детей и подростков «Время театра» (по записи, платно)</p> <p>2. Абонементы (регулярно, платно)</p> <p>3. Экскурсии (регулярно, про предварительной записи, платно)</p> <p>4. Занятия по художественному творчеству в выходные дни перед спектаклем «Раскрасим мир вместе» (регулярно, про предварительной записи, платно)</p> <p>5. Лекция для детей «В мире кукол» (регулярно, про предварительной записи, платно)</p> <p>6. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.</p>

33	ГБУК «Санкт-Петербургский детский ледовый театр»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
34	ГБУК «Детский драматический «Театр у Нарвских ворот»	Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста.
<b>Коммерческие театры</b>		
35	Театр ЛДМ «Новая сцена»	1. Есть репертуар для детей младшего школьного и подросткового возраста. 2. Экскурсионная программа (регулярно, платно, по предварительной записи)
36	Санкт-Петербургский театр «Русская антреприза» им. Андрея Миронова	1. Есть репертуар для подросткового возраста 2. Экскурсионная программа (регулярно, платно, по предварительной записи)

**Анализ годовой отчетности Комитета по культуре Санкт-Петербурга по подпрограммам «Искусство»,  
«Образование» представленной на официальном сайте ведомства**

№	Отчетный период	Наличие упоминания на взаимодействие с образовательными учреждениями (за исключением ОУ из сферы культуры) или детской и подростковой аудиторией	Наличие упоминания о формах взаимодействия с общеобразовательными учреждениями (за исключением ОУ из сферы культуры), детской и подростковой аудиторией	Наличие упоминания о реализации новых постановок для детей и подростков
1	2014 г.	Нет данных	Нет данных	Нет данных
2	2015 г.	Нет данных	Нет данных	Нет данных
3	2016 г.	Проведение международного «Брянцевского фестиваля» для детских театральных коллективов (ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева»)	Фестивали детской театральной самодеятельности	17 спектаклей
4	2017 г.	Проведение международного «Брянцевского фестиваля» для детских театральных коллективов (ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева»)	Фестивали детской театральной самодеятельности	Нет данных
5	2018 г.	Проведение международного «Брянцевского фестиваля» для детских театральных коллективов (ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева»)	Фестивали детской театральной самодеятельности	30 спектаклей
6	2019 г.	Проведение КОП «Театральный урок в Мариинском театре» для учащихся 10-ых классов образовательных учреждений Санкт-Петербурга	Нет данных	Нет данных
7	2020 г.	Нет данных	Нет данных	Нет данных
8	2021 г.	Проведение международного «Брянцевского фестиваля» для детских театральных коллективов (ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева»)	Фестивали детской театральной самодеятельности	Выделение субсидий 8 государственным детским театрам в рамках проекта «Театр – детям»
9	2022 г.	Проведение Второго Межрегионального детского театрального фестиваля «Б'ART'О»	Нет данных	Нет данных
10	2023 г.	Нет данных	Нет данных	Нет данных
11	2024 г.	Проведение международного «Брянцевского фестиваля» для детских театральных коллективов	Нет данных	Нет данных

		(ГБУК «Театр юных зрителей им. А.А. Брянцева») и «Арлекин» (ГБУК «Детский музыкальный театр «Зазеркалье»)		
12	2025 г.	Нет данных	Нет данных	Нет данных

### Упражнения и игры, рекомендованные к использованию в работе с подростками

Название упражнения	Цель	Инструкция по выполнению
«Оркестр имен»	Выявление у учащихся искусствоведческих знаний о творческих персоналиях и их вида художественной деятельности. Развитие личности учащихся: фантазии, внимания.	Каждый учащийся выбирает себе псевдоним, обязательно соотносящийся с именем любой творческой персоны, и делает определенное движение, созвучное виду искусства, в котором, выбранный деятель, осуществляет свою профессиональную деятельность. Далее педагог с помощью хлопков задает определенный темп, постепенно ускоряя и замедляя его в процессе упражнения. Подросток по команде педагога должен назвать «свое имя», сопровождая его определенным движением, при этом темп заданный педагогом должен сохраниться.
«Актеры» и «зрители»	Подготовка учащихся к просмотру спектакля. Выявление у учащихся отношения к театральному искусству.	Учащиеся разбиваются на две группы: «актеры» и «зрители». Группа актеров читает по ролям заранее подготовленную педагогом пьесу. Группа «зрителей» получает задание - рекомендации по «плохому» поведению зрителей на спектакле от педагога на заранее подготовленных бумажках (громко разговаривать по телефону, болтать с соседом, есть бутерброд и т.д.) После игры педагог может обсудить с командами: что мешало «актерам», что вызывало наибольший дискомфорт; как в данных условиях «зрители» восприняли и уловили смысл прочитанного «актерами» и т.д. Также необходимо обсудить собственный опыт посещения театра учащимися и поразмышлять о том, каких зрителей хочет видеть театр? Что такое осознанный зритель? Является ли зритель соучастником театральной постановки? Как зритель становится соучастником спектакля? Что в целом дает человеку посещение театра?
«Мои утро и день до занятия»	Развитие личности учащихся: активизация памяти.	Первый ученик говорит фразу, относящуюся к его раннему утру (желательно со всеми подробностями), например, «Сегодня я проснулся и ...», следующий должен ее повторить и рассказать о своих действиях и т.д. Последний ученик рассказывает всю историю целиком.
«Про меня»	Развитие личности учащихся: снятие внутренних зажимов, установление доверительных отношений в группе, развитие эмоциональной сферы.	Первый участник говорит фразу, которая как-то его характеризует, например, «кто как я боится темноты, тот делает так», выполняет любое движение. Участники, для кого эта характеристика актуальна, повторяет движение. Движение прерывает следующий учащийся другой фразой и движением.
«Сделай хуже» (по методике)	Развитие фантазии, навыков импровизации.	Коллективный рассказ истории по заданной теме, выстраиваемой по очереди каждым учащимся, импровизационно. В определенный момент ведущий говорит: «Сделай хуже!».

Николы МакКартни)		Участнику, чья очередь, необходимо повернуть сюжет в негативную сторону, а следующему – выйти из этой ситуации в положительную.
«Что я чувствую?»	Развитие у учащихся эмоционально-чувственного восприятия театральных постановок.	Учащимся предлагается рассмотреть фотографии сцен из различных спектаклей и далее сгруппировать их по эмоциональному состоянию героев, аргументировать свой выбор.
«15 почему» (по методике Николы МакКартни)	Развитие у учащихся навыков формирования художественного текста, умения композиционно выстраивать сюжетную линию художественного произведения.	Ведущий предлагает учащимся какое-то исходное событие. На листе бумаги (поделить на четыре столбца): в крайне правый столбец, учащиеся должны написать 15 «почему», в третий столбец - 15 «потому что». Далее учащиеся вписывают свои тексты во второй и крайне правый столбцы, таким образом ставя вопрос к исходному событию и отвечая на него. Впоследствии с полученным текстом можно работать по-разному: прочесть историю в ответах от исходного события до конца или, прочесть историю от последнего ответа к исходному событию.
«Интервью» (техника «вербатим»)	Формирование у подростков навыков написания пьесы, создания художественных образов; навыков межличностной коммуникации.	Перед учащимися ставится задача провести интервью другого учащегося по заранее выбранной теме. Далее из материалов интервью убираются вопросы, выстраивается логика и целостность рассуждений в единый связный монолог. Тем самым происходит сбор материала для создания пьесы на основе переработки дословно записанных высказываний интервьюера.
«Горячий стул» (коллективное интервью)	Развитие у подростков навыков анализа и интерпретации театральных постановок; выявления идейно-смысловой сути спектаклей.	Упражнение «Горячий стул» («Hot Seating») –прием, при которой происходит коллективное интервьюирование одного учащегося группой. Интервьюируемому подростку предлагается высказать свою точку зрения на событие, произошедшие в том или ином спектакле с позиции одного из его персонажей. Далее можно провести интервью с другим учащимся с целью проанализировать и сопоставить мотивы поступков героев, события, влияющие на его действия и пр. В конце упражнения необходимо выйти на обсуждение идейно-смысловой сути постановки с позиции представленных разных точек зрения учащихся.
«Пишущая машинка» [49]	Развитие сценического внимания, чувства ритма, умения работать в команде.	Учащиеся рассчитываются по алфавиту. Если учеников меньше, чем букв в алфавите (32), то они повторно рассчитываются до конца алфавита. Таким образом, за каждым учеником может закрепиться несколько букв. Педагог задает какое-нибудь слово, фразу, строчку из стихотворения и пр. Затем хлопает в ладоши, задает темп. По команде педагога учащиеся начинают отхлопывать каждый свою букву. Точку в конце фразы хлопают все.

**Учебно-тематический план подготовки педагогов школы и специалистов  
театра «Формирование художественной картины мира учащихся в условиях  
социального партнерства школы и театра»**

№ п/п	Наименование раздела, темы занятий	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			Теория	Практические занятия	
1.	Особенности формирования ХКМ подростков	12	8	4	
1.1	Формирование ХКМ учащихся как значимая проблема современного образования	2	2	0	
1.2	Сущностные характеристики ХКМ учащихся	2	2	0	
1.3	Способы диагностики ХКМ учащихся	2	1	1	
1.4	Особенности формирования ХКМ подростков	2	1	1	
1.5	Мастер-классы: театрально-игровая деятельность как средство художественно-эстетического развития личности подростков	2	1	1	
1.6	КОП как форма организации работы по формированию ХКМ подростков	2	1	1	Зачет
2.	Социальное партнерство школы и театра	14	12	2	
2.1	Понятие «социальное партнерство в образовании»	2	2	0	
2.3	Возможности социального партнерства в художественно-эстетическом развитии учащихся	2	2	0	
2.4	Основные принципы организации социального партнерства школы и институтов культуры	2	2	0	
2.5	Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра	2	2	0	
2.6	Современная практика реализации театральных КОП для подростков	2	2	0	
2.7	Разработка и презентация КОП направленного на формирование ХКМ подростков	4	2	2	
3.	Итоговый контроль				КОП (выпускная работа)
	<b>Итого</b>	<b>26</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	

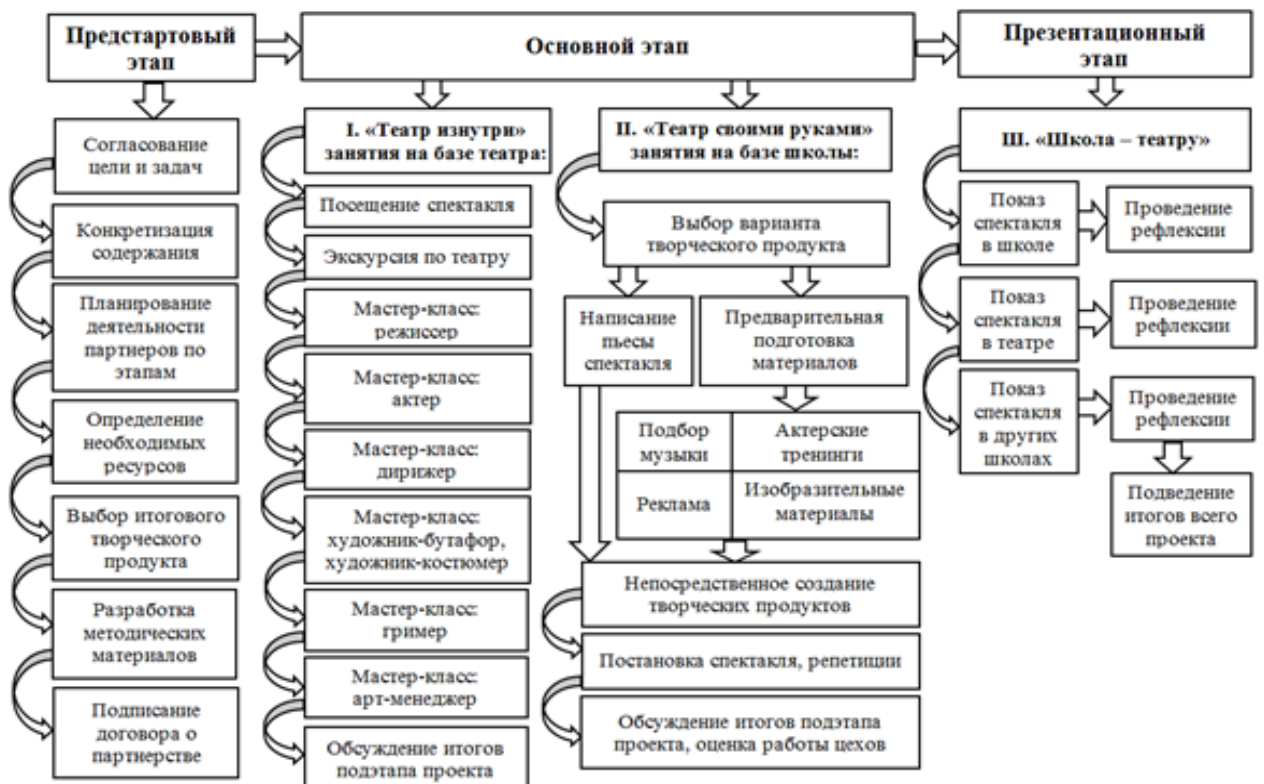
## Культурно-образовательный проект «Школа-театр-вместе!»

### Паспорт проекта

Название проекта	КОП «Школа-театр-вместе!»
Название целевой программы, в рамках которой заявлен данный проект	Программа развития школы (2016-2020 гг.)
Разработчики проекта	Автор основной идеи: Бойкова Ольга Александровна; соавторы: педагогический коллектив школы; специалисты театра «Зазеркалье»
Исполнители проекта	Педагогический коллектив школы, специалисты театра, учащиеся школы
Цель и задачи проекта	<p><i>Цель проекта:</i> формирование ХКМ подростков средствами театрального искусства.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. сформировать у подростков искусствоведческие знания о театре;</li> <li>2. развить у них ценностно-смысловое понимание театрального искусства, позволяющее ценить театр, воспринимать его сущность и значение;</li> <li>3. развить навыки интерпретации театральных постановок и детального разбора художественных образов героев;</li> <li>4. сформировать практические навыки работы в разных видах театральной деятельности;</li> <li>5. обеспечить эффективную коммуникацию подростков с представителями театра, педагогами, сверстниками;</li> <li>6. выработать у подростков навыки саморефлексии;</li> <li>7. сформировать готовность учащихся к самовыражению в разных видах искусства, стремление проявлять качества творческой личности;</li> <li>8. уметь выдвигать новые идеи, предлагать оригинальные подходы и решения;</li> <li>9. понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы.</li> </ol>
Ожидаемые результаты реализации проекта	<p><i>Для учащихся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- повышение уровня сформированности ХКМ учащихся за счет развития компонентов ХКМ учащихся;</li> <li>- повышение значимости творческой деятельности, художественно-образного освоения мира.</li> </ul> <p><i>Для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование готовности к формированию ХКМ учащихся и социальному партнерству с профессиональным театром;</li> <li>- формирование знаний о театральном искусстве, устройстве и функционировании современного театра, видах театральных профессий;</li> <li>- формирование знаний и практических навыков, основанных на методах театральной педагогики, театрально-игровой деятельности для дальнейшего использования их в педагогической практике.</li> </ul> <p><i>Для профессионального театра:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование готовности к формированию ХКМ учащихся и социальному партнерству со школой;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие взаимовыгодного долгосрочного партнерства школы и театра для решения самых разных задач</li> <li>- увеличение зрительского контингента театра</li> <li>- формирование положительного имиджа в обществе;</li> <li>- реализация социальной миссии театра.</li> </ul>
Сроки и этапы реализации проекта	<p>Проект реализуется в течение 6 месяцев и включает в себя три этапа:</p> <p><i>Предстартовый этап</i> – согласование целей, задач и содержание проекта и пр.</p> <p><i>Основной этап:</i></p> <p><i>1 подэтап «Театр изнутри»</i> – теоретические и практические занятия, мастер-классы в театре;</p> <p><i>2 подэтап «Театр своими руками»</i> – работа над творческими продуктами на базе школы.</p> <p><i>Презентационный этап «Школа-театру»</i> – показ спектакля в школе, театре, других учреждениях, подведение итогов проекта.</p>

### Схема культурно-образовательного проекта «Школа-театр-вместе!»



## План-конспект занятия

### Театральный цех – «драматурги»

**Тема занятия:** «Пишем пьесу».

**Основная цель занятия** – формирование у учащихся навыков написания пьесы с помощью техники «verbatim».

**Задачи:**

1. обеспечить усвоение теоретических и практических основ техники «вербатим», позволяющей создавать литературные тексты;
2. развить познавательную активность подростков, их творческие способности;
3. развить навыки детального разбора художественных образов героев;
4. обеспечить эффективную коммуникацию подростков друг с другом, подростков с педагогом.

**Общая продолжительность занятия** – 2 академических часа.

**Необходимое оборудование занятия:**

*Для педагога:* флипчарт или мольберт с листом ватмана, бумага для записей, фломастеры, шляпа, ноутбук с выходом в Интернет.

*Для учащихся:* диктофон или мобильный телефон, «дневник участника проекта», ручка.

**Ход занятия:**

#### **1. Организационный, объявление темы занятия, теория.**

*Задача:* сформировать теоретическое представление о документальном театре.

**Речь педагога:** Здравствуйте, ребята! Сегодня мы поговорим об интересном способе создавать спектакль.

#### **2. Показ видеоролика.**

*Задача:* дать представление о документальном спектакле, как разновидности театральной постановки с подростками.

**Речь педагога:** Заметили ли вы, что этот спектакль отличается от тех, которые вы видели раньше? А в чем это отличие?

Стоит включить телевизор, взять в руки газету, войти в Интернет, и мы сталкиваемся с интервью. С помощью интервью мы можем узнать точку зрения человека об отношении к жизненным событиям, мотивах принятия тех или иных решений человека.

Но есть еще одно применение интервью, которое активно использует «документальный театр». Документальный театр – это инсценированный текст, не предназначенный изначально для сцены, неспециально для нее записанный, не выдуманный драматургом. Как правило, в основе документального спектакля присутствуют тексты, записанные в переработанные по технике «verbatim». Техника «verbatim» (от латинского «дословно») подразумевает создание спектакля, основанного на настоящих высказываниях героев реальных событий - респондентов интервью. Смысл техники заключается в том, что с помощью переработанного текста интервью создается пьеса спектакля, его сюжетная линия, отдельные монологи героев. В данной технике важно соблюсти максимально точный текст ответов. Давайте посмотрим примеры документального спектакля.

Сегодня я бы хотела, чтобы вы попробовали взять интервью друг у друга по теме, которую я озвучу позднее. И перед тем, как мы преступим к данной задаче, необходимо немного разогреться и настроиться на дальнейшую работу.

#### **3. Начало занятия-разминка, коммуникативный тренинг.**

*Задача:* включить учащихся в совместную работу.

- упражнение «Мое утро и день до занятия» (полное описание упражнения в приложении 19) направлено на формирование навыков межличностной коммуникации, активизацию памяти и мыслительных процессов;

- упражнение «Про меня» (полное описание упражнения в приложении 19), направлено на развитие эмоций, снятие внутренних зажимов, установление доверительных отношений в группе.

#### **4. Упражнение «Антиинтервью» и «Интервью».**

*Задача: провести упражнение, направленное на формирование навыков межличностной коммуникации, эмпатийного слушания, установление доверительных отношений в группе.*

##### **4.1. «Антиинтервью»**

**Речь педагога:** Представьте, что вы являетесь журналистами и работаете в известной газете или журнале. Главный редактор дает вам задание взять интервью у одного человека, который интересен читателям. Давайте подумаем над тем, каким должно быть успешное интервью.

Для начала я бы хотела пригласить двоих ребят для организации интервью. Кто хочет попробовать?

*(Определяются два участника по желанию).*

Марк и Оксана (*условные имена учащихся*). Отлично! Ребята возьмите, пожалуйста, два стула и сядьте напротив друг друга. Для начала я хочу, чтобы вы выполнили мое задание. Марк, ты журналист, я буду давать тебе определенное задание, которое ты должен выполнить. Чтобы никто не знал, что именно я буду просить тебя сделать, я его буду писать на бумаге. Оксана, ты человек, у которого берут интервью, и твоя задача отвечать на вопросы журналиста.

*Примерные задания для журналиста:*

- избегай контакта глаз с собеседником, периодически отворачивайся;
- задай вопрос, а потом начни заниматься своими делами, например, листай ленту в социальной сети,
- постоянно перебивай собеседника, пытайся дать понять, что у тебя была подобная ситуация;
- зевай, все время смотри на часы;
- скрести ноги, скрести руки, подними плечи, развернись вполборота к собеседнику;
- после каждого ответа собеседника, говори: «Понятно»;
- вслух оценивай все, что говорит собеседник («Это было глупо», «Ты молодец, что так сделал», «Сомневаюсь, что надо было так сделать» и т.п.).
- пристально смотри на собеседника, старайся все время смотреть в глаза.

**Речь педагога:** Сейчас мы наглядно увидели ситуацию, в которой интервью не состоялось. Как вы думаете – почему? Ребята, давайте подумаем все вместе, что в принципе необходимо учесть, чтобы интервью было максимально результативным?

*Учащиеся высказывают свои предположения, педагог делает пометки на флипчарте. В процессе обсуждения могут быть такие высказывания:*

- выбрать удачное место для интервью;
- продумать интересную общую тему интервью, дополнительные подтемы;
- выбрать подходящего собеседника;
- подготовить вопросы (корректные, открытые, не подразумевающие односложных ответов, с уточнениями);
- создать комфортную обстановку – расположить к себе собеседника, быть дружелюбным, внимательным;
- отключить мобильный телефон и пр.

**Речь педагога:** Теперь давайте подумаем, какие ключевые вопросы необходимо задать респонденту, для того чтобы помочь интервьюеру максимально раскрыть тему или вспомнить историю, которую он нам рассказывает, со всеми мельчайшими подробностями?

*Учащиеся высказывают свои предположения, педагог делает пометки на флипчарте.*

*В процессе обсуждения могут быть такие высказывания:*

*Когда происходила история?*

*Кто участвовал в истории?*

*Где происходило?*

*Какое время суток было?  
Почему она тебе запомнилась?  
Что самое в ней важное?*

#### **4.2. Организация интервью.**

**Речь педагога:** Для дальнейшего задания нам нужно разбиться на пары.

*Проводится жеребьевка (бумажки в шляпе): на 6 бумажках надпись «журналист» и 6 пустых. Затем на пустых бумажках оставшиеся ребята пишут свои имена, а «журналисты» вытягивают имя своего респондента. Потом в процессе интервью они меняются ролями в своих парах.*

**Речь педагога:** Итак, я главный редактор и мое задание для вас журналистов следующее. Оно достаточно сложное, так как будет несколько тем, по которым вашему респонденту надо будет высказаться. Первое – узнать отношение героя к классическим постановкам академического театра, опере и оперному искусству, нужно ли это искусство сегодня современному подростку; второе – выяснить мнение о вашем классе, отдельных учащихся, педагогах школы.

Для максимально точной фиксации ответов респондента необходимо все интервью записать на диктофон и некоторые ключевые фразы записать в «дневник участника проекта» в раздел «для записей».

*Учащиеся берут интервью друг у друга, примерное время на выполнение задания – 15 минут.*

#### **5. Упражнение «Презентация интервью».**

*Задача: представить ответы респондентов для выявления наиболее интересных высказываний; актерский тренинг, импровизация.*

**Речь педагога:** Теперь я бы хотела, чтобы вы необходимо максимально приближенно к словам респондента, пересказали его высказывания, желательно с сохранением речевых интонаций и жестов.

*Выполнение упражнения учащимися.*

**Речь педагога:** Давайте обсудим, какое интервью наиболее интересным с точки зрения его дальнейшей инсценировки.

*Обсуждение.*

#### **6. Обсуждение домашнего задания. Вопросы.**

**Речь педагога:** Ваше дальнейшее задание – записать текст интервью согласно аудиозаписи, исключая вопросы, при необходимости минимально отредактировать. На следующем занятии мы соединим это в монологи и на их основании поработаем над образами героев нашей пьесы. Если есть вопросы, то вы можете их задать мне сейчас.

*Ответы на возможные вопросы учащихся.*

#### **7. Рефлексия.**

**Речь педагога:** В конце занятия я бы хотела, чтобы каждый из вас по очереди дал характеристику сегодняшнему занятию: что вы узнали, что было интересно, что было не интересно, как планирую доработать материалы интервью.

*Далее происходит обсуждение ответов учащихся.*

## Примеры творческих продуктов учащихся

Название КОП	Творческий продукт
Звуки перемены	
	
Школа-театр-вместе!	



## Пьеса «Классная опера»

(пьеса для школьного спектакля в одно действие)

Действующие лица (все ученики 11 класса общеобразовательной школы):

Саша, влюблен в Вику

Вика, молодая девушка, влюблена в Александра

Лейля, староста класса, отличница, любимица педагогов

Ренат, троечник, веселый и беззаботный юноша, дружит с Сашей

Алина, почти отличница, симпатизирует Ренату, помогает ему учиться

Леша, отличник, всегда поступает правильно, часто конфликтует с Лейлой за авторитет в классе

Руслан, влюблен в Вику

Майя, Полина, Соня, хорошистки, озабочены своей внешностью и оценками в школе.

*Звучит медленная часть из увертюры оперы «Волшебная флейта». На ее фоне в конце звенит школьный звонок. Входит Леша, достает ноутбук, включается быстрая часть увертюры.*

*Входят: Соня – ищет розетку для зарядки телефона. Три ученицы кладут вещи, начинают заниматься своей внешностью.*

*Ренат-отбирает расческу у одной из них, начинают бегать вокруг парт по классу.*

*Входят Саша и Вика, садятся на парту и болтают, не замечая никого вокруг.*

*Лейля подходит к Леше, выключает музыку на ноутбуке. Все недоуменно на нее смотрят.*

Лейля: Ну, что, одноклассники. Завтра мы идем в оперу.

Все: Что?! Фу-у!

Ренат: В оперу! Отстой!

Вика: Ну, все, как начнут вокализировать два часа.

*Спрыгивает с парты, выходит на середину и пародирует вокализ из арии Царицы ночи. Все смеются и аплодируют.*

Леша: *(неуверенно)* Нет, ну почему же? Можно и попробовать...

Лейля: *(говорит с сильным нажимом)* У нас задание, если ты помнишь, надо написать пьесу по мотивам этой оперы и даже ее инсценировать.

Ренат: О, Боже! Еще и Моцарт!

Леша: Нет, а что плохого?

Ученицы: *(хором)* Да, фу!

Ренат: Эй, братцы! Кто-нибудь сюжет-то знает? *(Все поднимают руки)*. Прикольно! Значит, только я не в теме. Ну, давайте, рассказывайте...

Леша: А компьютер на что? О'кей гугл! И роли распределим!

Лейля: А чего распределять? Принц итак понятно кто!

*Все оборачиваются и смотрят на Сашу и Вику.*

Саша *(оглядываясь)*: Что?

Майя: Ничего! Тамино! Тили-тесто!

*Все смеются.*

Лейля: В принципе и с принцессой тоже.

*Все опять смеются.*

Алина: А царица Ночи кто?

Леша: Как кто? *(подходит к Лейле)* Лейля, конечно! Вечно командует, надо и не надо. Мамочка всего класса.

*Все одобрительно кивают.*

Соня: О! Я придумала! А Папагено Ренат играть будет.

Алина: Ну, а Зарастро тогда....

Майя, Полина: *(хором)* Леша Берещинов!

Алина: *(язвительно)* Кто у нас самый умный!

Леша: Так, все понятно! Давайте вернемся к сюжету!

Майя: Рули, Зарастро! Леша: *(встает)* Итак, сцена первая – Тамино и змей...

Саша: *(смеется)* Я и змей? Ну и что это такое? Издеваетесь?! Я что буду играть сцену сражения со змеем *(театрально)* На змея не согласен!

Алина: Саша, не волнуйся, мы сделаем всю черную работу за тебя!

Майя: *(прижимая руки к груди)* Мы ради тебя победим любого змея!

Ренат: А почему это вы? А может это сделает Папагено! Он убьет змея!

Майя: Вот за хвастовство, Ренат, ты все время и страдаешь. Леша: Окей, окей, а дальше-то что?

Леша *(читает)* «Страшный мавр похищает прекраснейшую принцессу, дочь Царицы ночи».

Руслан: *(повторяет страшным голосом и надвигается на Вику с поднятыми руками)* Страшный мавр похищает прекрасную принцессу!

Вика: *(отмахиваясь)* Отстань от меня! Тоже мне Моностатос! Саша, вызволяй меня.

Саша: А как мне принцессу вызволять? Ренат: С голыми руками на врага. Пистолет хоть дайте ему! Полина: Подождите! По сюжету так.

*Скручивают из бумаги трубочку. Алина начинает ей помогать и складывает из бумаги что-то напоминающее колокольчики.*

Алина: Вот, Папагено, держи волшебные колокольчики. Вместо пистолета.

Полина: А тебе принц – волшебная флейта.

*Парни начинают дурачиться, делать вид, что играют на бумажных инструментах, приплясывают. Все хохочут.*

Саша: Все! Тамино с Папагено удаляются!

*Театрально кланяются.*

Майя: *(нафосно)* О, принцесса! А ты знаешь, что Сашка, принц который, тебя любит?

Вика: *(тоже нафосно, заламывая руки)* Любовь? Меня он, значит, полюбил? О, повтори еще раз это слово. Я в восхищении слушаю его!

Ренат: *(читая с ноутбука Леша)* Охотно верю. Ты, как никак, девчонка! Нет, ну вообще, все по парам, а Папагено что без Папагены?

*Ренат выразительно смотрит на Алину, она смущается и бьет его по плечу.*

Саша: А там вроде по сюжету еще было чудовище-тиран. О нем Царица Ночи говорила.

Кирилл: Ты о Зарастро?

Саша: Ну, да! О злодее, который похитил Памину.

Леша: Подожди... Так вот: *(читает)* Та женщина обманула тебя. Поверь мне, брат, Зарастро в том не виноват!»

*Руслан подкрадывается к парте, где сидит Вика и Саша.*

Руслан *(очень громко, читая с телефона)*: Вы обезумели! Какая дерзость! Забылись вы!

*Вика собирает вещи и пересаживается за другую парту.*

Саша: *(говорит угрожающе Руслану)* Слушай, чего ты лезешь к нам все время? Вика!

Полина: Подождите, я ничего не поняла, Вика, ты куда это пересела? Мы не услышим звон свадебных колоколов? Какая жалость.

Леша: Не отвлекайтесь! Что за разборки? Так, посмотрим, что там по сюжету... *(читает)* Давно уж боги предназначили девушку Памину безукоризненному юноше. Но Царица ночи возмнила себя великой и захотела наш мир разрушить. Поэтому чтобы быть вместе с принцессой и быть защитником нашего мира, он должен пройти испытания. И кстати, не один, а с Папагено!

Ренат: А я тут причем. Третий – лишний. С принцем все понятно! А я ради чего буду напрягаться?

Леша: Да, Зарастро тебе тоже девушку присмотрел.

*Все смеются и смотрят на Алину.*

Ренат: Ну и кто? И что со мной будет? Я должен буду умереть! Да, так по сюжету? Я остаюсь холостяком.

Алина: Болтаешь много, Ренат. Ты вообще язык за зубами держать умеешь? Кстати, это первое испытание. Ты должен молчать, ни слова!

Ренат: Уж лучше быть холостяком!

*Садится к Алине за парту*

Алина: Ренат, и правда, ты постоянно болтаешь без умолку, ты хотя бы пару минут можешь посидеть молча? На уроках мешаешь вечно всем, уроки срываешь. А нам поступать всем в этом году!

*Ренат демонстративно достает телефон и втыкает наушники в уши.*

Ты вообще меня слушаешь?! Всегда все мимо ушей пропускаешь! Отсыдь от меня, хоть немного спокойнее без тебя станет.

Ренат: Ну, все, все! Я понял!

*Отсаживается.*

Саша: Тихо ты, Папагено, испытание провалишь.

Лейля: Все, Папагено провалил испытание. А принц – молодец! *(язвительно)* Чего не сделаешь ради принцессы!

Соня: О! Ребята! Я тут немного либретто почитала, а второе испытание – испытание огнем. И кстати, знаете ли вы, что у Тамино есть соперник?

Руслан: По-моему это естественно, такая девушка многим нравится!

Лейля: Не о себе ли ты?

Руслан: А почему бы и нет? Кто скажет, что я хуже принца?

*Ренат поднимает руку.*

Руслан: *(угрожающе)* Сейчас руку сломаю!

Лейля: А это пусть Памина решает! Пусть выбирает.

Все смеются, смотрят на Вику и Сашу.

Вика: Я не понимаю о чем вы говорите! Какой еще выбор? Что, кого я должна выбирать? Саша, а ты что скажешь? Хочу от принца ответ услышать!

Лейля: *(жестко)* У принца испытание. Он молчать обязан!

Вика: Саша, я жду! *(Пауза)*. Отлично! Мне все понятно!

*Отсаживается за другую парту.*

Алина: А вот вам и «огонь»...

Ренат: *(вынимая наушники из ушей)* Я так понял, мы испытания не прошли? Все конец роману? Ну, или как ее там..... Опере?

Полина: Мы что все поссорились? Все?

Соня: Так грустно?

Майя: Что значит все?! Я не согласна! Я хочу, чтобы Тамино женился на Памине! Как в спектакле. Мне нужен хеппи-энд.

Леша: Подождите, ведь не просто же так опера называется «Волшебная флейта».

Алина: А действительно, что там про флейту?

*Подходит к компьютеру и читает. Все тоже подходят к компьютеру, кроме Вики и Саши.*

Отец когда-то в час чудесный Памине флейту вручил для песен. В нее вложил он волшебство, под рокот бури, гром и стон! Не будет страшно им...

Майя: *(громко)* Саша, играй на флейте! Где флейта?

*Саша подходит к Вике, встает на одно колено и начинает делать вид, что играет на бумажной флейте. Вика сначала не реагирует, потом смеется. Саша и Вика берутся за руки.*

*Майя выхватывает флейту у Саши, делает вид что играет, передает дальше другим героям.*

*Все по очереди кривляются, играют на флейте.*

*Ренат, подходит к Алине с бумажными колокольчиками, делает вид, что играет на них. Алина выхватывает их, сминая и бросает в него. Все смеются.*

Лейля: Ну что, ребята? Мир? Все в оперу?

Все: *(хором)* Да!

*Громко включается музыка финала. Поклоны. Занавес.*