

УДК 372.882
ББК 4426.83-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Е. С. Квашнина
Екатеринбург, Россия

Приемы театральной педагогики как способ проживания текста художественного произведения

Аннотация. Рассматриваются принципы и приемы театральной педагогики, которые могут быть использованы на уроках литературы. Базовым для автора является понятие эстетической игры, объединяющей искусство и игровую деятельность ребенка, в результате которых моделируется новая реальность (образ). Автор характеризует следующие компоненты урока как эстетической игры: создание мнимой ситуации, принятие на себя роли другого, соотнесение собственного впечатления от объекта с иными его интерпретациями, создание визуальной интерпретации текста (его темпа, ритма, пространственной модели). Делаются выводы об эвристичности приемов театральной педагогики для достижения как предметных, личностных, так и надпредметных результатов обучения.

Ключевые слова: театральная педагогика; чтение детей; уроки литературы; эстетические игры; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; художественные тексты.

E. S. Kvashnina
Ekaterinburg, Russia

Theater Pedagogy Techniques as a Means of Personal Interpretation of the Text of a Work of Literature

Abstract. The article deals with the principles and techniques of theater pedagogy which can be used at literature lessons. The author proceeds from the basic notion of aesthetic game uniting the child's artistic and playing activity, as a result of which new reality (images) are modeled. The author characterizes the following components of the lesson as an aesthetic game: creation of an imaginary situation, assuming the role of another person, correlation of one's own impression of an object with that of other persons, and creation of visual interpretation of the text (its tempo, rhythm, and spatial model). The article contains conclusions about the heuristic potential of theater pedagogy techniques for achieving both disciplinary and personal, and super-disciplinary outcomes of learning.

Keywords: theater pedagogy; children's reading; literature lessons; aesthetic games; methods of teaching literature, methods of teaching literature at school; literary texts.

Кто из учителей, идущих сегодня на урок литературы, точно знает, что его урок состоится, задуманное осуществится, намеченное реализуется? Вряд ли таких педагогов много. Все чаще, общаясь в социальных сетях и на методических семинарах, мы сетуем на сложность работы с «детьми цифровой эры», с трудом воспринимающими уроки словесности. Споры о педагогических технологиях, методах и формах работы не утихают, поиски не прекращаются. Должен ли школьник быть абсолютно свободным на уроке или необходимо убеждать его следовать правилам? Как учителю соблюсти баланс между стремлением детей к удовольствиям и задачей педагога обучить? Ответом на вопрос могут стать приемы театральной педагогики, незаслуженно мало освещаемые в методической литературе сегодня.

Театровед, ученый А. Б. Никитина дает следующее определение понятия «театральная педагогика»: «это система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах» [Никитина 2013: 129].

Вклад в разработку театральной педагогики, формирование ее основных направлений примени-

тельно к школьному обучению внесли следующие авторы: А. Ершова, В. Букатов («социоигровое» направление), В. Ильев («открытое режиссерско-педагогическое действие»), С. Клубков («режиссура и педагогики корня»), Г. Риас и авторский коллектив гимназии № 205 «Театр»: Н. Басина, Е. Крайзель, Н. Санина, Н. Сулимова, О. Сулова, Е. Танаева, Е. Храмцова («средства создания развивающей образовательной среды»), Е. Кожара («система педагогической режиссуры»), О. Антонова («театральная педагогика как социокультурный феномен»). Говоря о применении театральной педагогики в школе сегодня, ученые подчеркивают ее значимость в условиях реализации федеральных образовательных стандартов: «Театральная педагогика, являясь универсальной технологией (наряду с другими), формирует универсальные «компетенции XXI века», способствует переориентации образования на «человеческое в человеке» [Стаина 2018: 10].

Каким должен быть урок, построенный по законам театральной педагогики? Об этом говорит один из основоположников технологии В. А. Ильев: «Основой урока должно быть СО-БЫТИЕ, это его определяющий признак. Потому что событие процессуально. На этапе разработки замысла урока у учителя формируется представление о том, как будет событийно развиваться урок. Событие — основная структурная единица урока, неделимое ядро открытого режиссерского действия. Это процесс, который происходит с теми, кто им занят» [Ильев 2013: 154].

Рождение события возможно при создании ряда условий, о которых пишет исследователь фено-

мена школьной театральной педагогики А. В. Никитина: «У образовательного события есть единство стиля, четкая граница времени и пространства, определенный набор специалистов, которые обеспечивают жизнеспособность деятельности.

Внутри построения открытой художественно-творческой образовательной среды и образовательного события есть специфические техники. К ним можно отнести обязательную телесность действия, особенность театрального общения из различных внутренних и внешних ролевых установок с особым игровым и творческим компонентом такого общения. К ним можно отнести формирование особых смысловых мизансцен урока, когда расположение людей и предметов в пространстве определяется необходимостью каждого конкретного вида деятельности, а не традиционной расстановкой парт в классе. Тут очень важно и особое отношение к слову и речи, которые должны рождаться из «прорвавшегося молчания» здесь, сейчас, впервые, которые должны быть следствием внутреннего действия, обращены к конкретному партнеру и двигать общее дело к сверхзадаче» [Никитина 2012].

С 1994 года в Екатеринбурге на базе Гуманитарного центра «Театр» (сегодня МАОУ гимназия № 205 «Театр») начали апробироваться программы, реализующие принципы театральной педагогики. Целью авторов обучающих программ было вовлечение детей в прекрасный, но сложный мир искусства при помощи **эстетической игры**: «В искусстве и в детской игре есть общее — это игровой процесс, в результате которого может возникнуть некая модель реальности, созданная воображением ребенка и художника и преломленная через их индивидуальность. Здесь сосуществуют действительность и вымысел, условность и безусловность, и волшебство перевоплощения» [Басина, Сулова 2003: 74] При организации урока, основанного на принципах театральной педагогики, учителя Гуманитарного центра проходили вместе с детьми несколько этапов:

«вхождение в ситуацию;

проживание ситуации и постижение ситуации изнутри;

выстраивание своего отношения ко всему происходящему, к данной ситуации, опираясь на свой эмоционально-чувственный опыт;

анализ ситуации и рефлексия;

рождение художественного образа;

создание своей творческой работы» [Басина, Сулова 2003: 80].

К сожалению, уникальные идеи, активно используемые и сегодня педагогами Гуманитарного центра, практически не нашли отражения в научно-методической литературе, о чем свидетельствует, к примеру, А. Б. Никитина: «...авторские концептуальные идеи в этом направлении пока жестко не сформулированы, научных публикаций направление практически не имеет». [Никитина 2012]. Опыт учителей продолжает накапливаться и ждет своих исследователей.

Педагог с богатой практикой использования театральных технологий на уроках, одна из тех, кто стоял у истоков гимназии «Театр», — Пискулина

Виктория Петровна, учитель изобразительного искусства МАОУ Гимназия № 205 «Театр». Ее занятия и сегодня — небольшие спектакли, со-бытия, в которых дети становятся актерами и творцами, впитывают впечатления, накапливают знания о себе и мире, созидают, преображая окружающее их пространство. Наблюдая за работой учителя, убеждаешься, что театральная технология надпредметна, поэтому она может быть успешно использована учителями разных дисциплин, а словесникам, ищущим пути вовлечения школьников в чтение сложных и порой «неподъемных» текстов, трудно обойтись без приемов, вовлекающих в **пространство** читаемого произведения, позволяющих распутывать лабиринты реального и художественного **времени**, углубляться в характеры **персонажей**.

Обратимся к опыту прочтения стихотворения современной поэтессы Е. Григорьевой на уроках, проведенных В. П. Пискулиной с учениками начальных классов, чтобы увидеть, как приемы театральной педагогики помогают понять прочитанное и создать собственную творческую работу, рассказывающую и об ее авторе, и об осмысленном поэтическом тексте.

Для урока изобразительного искусства во втором классе учителем было выбрано стихотворение Елены Григорьевой «Про черепашек», опубликованное на сайте «Папмамбук»:

ПРО ЧЕРЕПАШЕК

Медленно,
Медленно
Ходят черепашки,
Будто переносят
Блюдечки и чашки.

С места на место
Чашки и блюдца
Носят осторожно:
вдруг разобьются?! [Григорьева 2018].

Всмотреться, вчитаться, вдумать в строки стихотворения Елены Григорьевой помогает его «проживание». Перед тем как начать работу над иллюстрированием стихотворения, учитель предлагает детям почувствовать себя черепашками. Чтобы ощутить замедленность в движении героинь поэтического текста, педагог нараспев, намеренно растягивая гласные, читает стихотворение: «Меееедлеееннооо-меееедлеееннооо хоооодяаяаяаяяя черепааааашки». Дети, превратившись в черепашек с большими и тяжелыми панцирями, двигаются по мастерской, пролезая под стульями и партами, внимательно слушая педагога. После этого они рассказывают о своих впечатлениях, о том, каково им было двигаться с воображаемым домом черепахи на спине: «Мы понимаем, почему черепашки так медленно двигаются, им очень сложно нести свой домик». «У черепашек короткие ножки, потому что на длинных ногах они не смогли бы так медленно ходить».

А как будут двигаться черепашки, если стихотворение прочитать скороговоркой? Педагог предлагает снова превратиться в четырехлапых черепах и попробовать двигаться с другим темпом. Оказыва-

ется, быстро бегать под это стихотворение не получается — панцирь мешает! При помощи игры дети осознают характер темпа и ритма движения черепашек и переходят к описанию ритма стихотворения.

Благодаря контрасту впечатлений от разного темпа дети *почувствовали* движение, после чего учитель приглашает их рассмотреть иллюстрацию к стихотворению и ответить на вопрос о том, как двигаются черепахи у художника Яны Хоревой — медленно или быстро?



Рис. 1

Оказывается, у художника черепахи двигаются быстро! Почему? Вероятно, движение задано круговой композицией иллюстрации. Каждый художник имеет право на свое видение, но можно предложить ученикам нарисовать черепашек иначе, чтобы передать тот ритм, который они почувствовали во время чтения стихотворения и его разыгрывания. Учитель приглашает начать работу над иллюстрацией, выбрав для этого горизонтальное расположение строк стихотворения.



Рис. 2

На узком длинном листе ватмана записываются строки стихотворения, с намеренно длинными соединениями букв, с растянутыми словами. Черепахи, с блюдцами, чашками, тортиками и кексами, по-разному нарисованные детьми, располагаются вдоль этих строк.



Рис. 3



Рис. 4

Работа над иллюстрированием стихотворения продолжается и после урока. Любой ученик может заглянуть в мастерскую, чтобы нарисовать свою черепашку и отправить ее путешествовать с другими земноводными.

В статье Н. Басиной, О. Суловой «А в других школах есть такие уроки?, или О предметах эстетического цикла» на основе признаков эстетической игры выделены компоненты, присущие эстетической игре с ребенком. Анализируя ход урока В. П. Пискулиной, можно сделать вывод о том, какие из компонентов педагог использовала во время чтения, обсуждения стихотворения и создания коллективной творческой работы. Назовем их:

1. **Создание мнимой ситуации** («действие в воображаемом поле», по Выготскому, или «действие в предлагаемых обстоятельствах», по Станиславскому). Дети были «отправлены» в вымышленное поэтом пространство стихотворения, где черепашки носят на своих панцирях блюдечки и чашки. Это помогает ребенку услышать самого себя, постепенно приблизиться к осознанию разнообразных объективно существующих пространств.

2. **Факт перевоплощения, принятия на себя роли другого.** Игра в черепашек помогает ощутить ритм и темп движения, почувствовать это движение, обратить внимание на свои мысли и чувства во время перевоплощения, вступить во взаимосвязь с воображаемым пространством поэтического текста.

3. **Соотнесение переживаемых ощущений и эмоций со средствами визуальной интерпретацией текста.** Рассмотрение и анализ иллюстрации художника, сравнение готового образа с собственным впечатлением от текста учат воспринимать мир вокруг, осмыслять увиденное, соотнося с личными ощущениями.

4. **Рождение художественного образа.** Во время игры у детей рождаются собственные образы черепашек, они пытаются додумать историю, предложенную поэтом, увидеть образы героинь, выразить то, что им удалось понять, ощутить.

5. **Создание творческой работы.** Заключительный этап «проживания» стихотворения позволяет реализовать прочувствованное в коллективной творческой работе, в собственном рисунке. Это этап закрепления собственного опыта, чувства, знания в эстетическом оформлении.

Эстетическая игра, условия для которой создал учитель на своем уроке, доставила удовольствие всем ее участникам. И этот опыт может быть перенесен на другие классы, другие темы, более сложные тексты.

Так, например, практика работы в 5-х классах позволяет сделать вывод, что элементы театральной педагогики помогают погрузиться в сказку Г. Х. Андерсена «Снежная королева» и лучше понять прочитанный текст.

В начале изучения произведения детям кажется, что обсуждение сказки не принесет никаких открытий, ведь она им давно знакома. Однако достаточно попросить школьников сравнить произведения разных видов искусства: мультипликационный фильм «Снежная королева» (режиссер Л. Атаманов,

«Союзмультфильм», 1957 г.) и сказку Г. Х. Андерсена — и подумать, чем отличается трактовка режиссера мультипликационного фильма от произведения датского сказочника. Размышляя над вопросами сходства и различий, ученики приходят к выводу о разных способах создания художественных образов Герды: в произведении Г. Х. Андерсена любовь Герды и ее сила связаны с детской непорочностью, силой христианской любви, чего нет в мультипликационном фильме. Дети вдруг обращают внимание на то, что Герда, идя спасать Кая, читает «Отче наш», благодаря силе ее веры появляется легион ангелов, защищающих девочку от снега и холода, а у Кая в голове вместо молитвы вдруг возникает таблица умножения: «Снег валил, санки мчались, ныряя в сугробах, прыгая через изгороди и канавы. Кай весь дрожал, хотел прочесть «Отче наш», но в уме у него вертелась одна таблица умножения» [Андерсен 2013: 17]. В мультипликационном фильме христианские мотивы не звучат, и важно поговорить с детьми о том, чем это обусловлено; хорошо, если затронутую на уроке тему дети обсудят дома с родителями.

Оттолкнувшись от первой исследовательской ситуации, основанной на сопоставлении разных видов искусства и позволяющей устанавливать связи с современностью, упорядочивая разрозненные детские впечатления и формируя интерес к поисковой деятельности, педагог вовлекает учеников в разговор о героях и о значимых деталях, помогающих глубже понять их образы. На данном этапе разговора можно подключить приемы театральной педагогики.

Не забывая о необходимости выстраивания **мизансцены**, учитель организует процесс восприятия «оживших» деталей. Для этого особым образом готовится пространство класса: стулья стоят полукругом (по определению В. П. Пискулиной, «улыбкой»), парты двух рядов расположены в центре класса, на них лежит карта Скандинавии размером 2,5*3,5 метра. Карта может быть по просьбе учителя до урока нарисована учениками или распечатана в типографии. На ней отмечены Дания, Швеция, Финляндия, границы Лапландии, остров Шпицберген.

После того как ученики заняли свои места, образовав из стульев «улыбку», учитель просит их закрыть глаза и дает прикоснуться к одному из предметов (зеркалу, розе, кусочку бархата, муфте, сушеной треске, деревянным пазлам из игры «танграм», бенгальским огням), после чего просит рассказать о своих ассоциациях, чувствах, возникших во время прикосновения. Н. Э. Басина, О. А. Сулова, работающие в технологии театральной педагогики, в книге «С кисточкой и музыкой в ладошке» пишут: «Мир полон запахов, красок, звуков. Ребенок познает его руками, глазами, слухом, пробует на вкус... И если ребенок чувствует — значит, знает. [...] Чем богаче, разнообразнее жизненные впечатления ребенка, тем ярче, неординарнее его воображение, тем интереснее ассоциации — поиск связи между личным опытом и опытом культуры...» [Басина, Сулова 1997: 28].

Предметы нужны для тактильного восприятия и атрибутирования. Какие ассоциации возникают

при прикосновении к предмету? Какие эмоции вызывает каждая из вещей? О каком герое напоминает? На этом этапе урока педагогу важно помочь начать говорить об испытываемых детьми чувствах.

Попытка разобраться в собственных чувствах, ассоциациях поможет приблизиться к пониманию героев сказки. Почему образ Герды связан с розой и мягким бархатом, а Кая — с танграмом, «семью дощечками мастерства»? Почему образ Снежной королевы связан с бенгальскими огнями, холодным зеркалом, а лапландку и финку мы вспоминаем, прикоснувшись к сушеной треске? Подобные вопросы можно предложить ребятам для осмысления. Перекладывая дощечки танграма, дети понимают, что трудно думать о чувствах, пока ищешь логическое решение сложной китайской головоломки. Догадка, построенная на детских ощущениях, подкрепляется текстом сказки: «Есть такая игра, которая называется «китайской головоломкой»; она состоит в том, что из деревянных дощечек складываются разные фигуры. Кай тоже складывал всякие затейливые фигуры, но из льдин. Это называлось «ледяной головоломкой». В его глазах эти фигуры были чудом искусства, а складывание их — занятием первостепенной важности» [Андерсен 2013: 60].

Любуясь розой, ученики непременно вспомнят о своих близких и родных, ведь эти нежные цветы напоминают о доме, семейных праздниках, о нежных отношениях, о ласке мамы. В сказке роза — цветок Герды и Кая, символ их детской любви, символ веры. Именно о цветении роз поют дети, вспоминая псалмы, значение которых начинают понимать только после всех своих испытаний: «Бабушка сидела на солнышке и громко читала евангелие: «Если не будете как дети, не войдете в царствие небесное!» Кай и Герда взглянули друг на друга и тут только поняли смысл старого псалма:

Розы цветут... Красота, красота!

Скоро увидим младенца Христа!» [Андерсен 2013: 63].

Блеск бенгальских огней для учеников связан с ощущением праздника и волшебства, а в сказке Г. Х. Андерсена они излучают загадочный холодный свет, потому что связаны с образом королевы ледяного царства, об этом рассказывает лапландка: «Долгонько вам еще быть в пути! Придётся пробежать сто миль с лишним, пока доберетесь до Финмарка — там Снежная королева живет на даче и каждый вечер зажигает голубые бенгальские огни» [Андерсен 2013: 52]. Бенгальские огни напоминают о вспышках северного сияния, во время которого появление и угасание разноцветных всполохов над владениями Снежной королевы подчинено холодному расчету: «Холодно было здесь, пусто, мертво и величественно! Северное сияние вспыхивало и мерцало так ритмично, что можно было точно рассчитывать, в какую минуту разгорится всего ярче и в какую почти угаснет» [Андерсен 2013: 58].

Где нужно расположить предметы на карте Скандинавии и почему? Ученики, разбившись на группы (еще один прием театральной педагогики — организация работы в группах, объединение которых происходит по разным основаниям), ищут ме-

сто на карте для своего предмета, находят в тексте сказки цитаты, подтверждающие, что они не ошиблись в расположении вещей. Для этого им необходимо построить маршрут Герды от ее дома в Дании к чертогам Снежной королевы.

Постепенно на карте появится путь Герды, начало которого в Дании (в сказке нет точного указания на Копенгаген, но вместе с детьми можно предположить, что Герда отправилась на поиски названного брата из той страны, где жил автор произведения), дальше Герда направляется в Швецию (там и в наше время есть король, принцы и принцессы). Затем девочка оказывается в Лапландии (дети узнают, что такого государства никогда не было на карте, Лапландия поделена между четырьмя государствами — Норвегией, Швецией, Финляндией и Россией). Из Лапландии Герда попадает в Финмарк / Финляндию (в разных изданиях сказки названы разные топонимы: в книге издательства «Москвоведение», выпущенной в 2013 году: «олень с Гердой добежал до Финмарка»; в книге издательства «Детская литература», 1967 г.: «добежал олень с Гердой и до Финляндии»). От Финляндии Герда добирается до острова Шпицбергена, где, как она узнает от северного оленя, живет Снежная королева: «...постоянные её чертоги дальше, близ Северного полюса, на острове Шпицберген» [Андерсен 2013: 49].

Учитель помогает тем, кто столкнулся с неразрешимыми трудностями во время путешествия в мир сказки, направляет в поиске дороги Герды к ее названному брату.

После того как все точки пути Герды нанесены на карту, команды рассказывают о своих предметах, объясняют, где на карте этот предмет должен находиться и почему. В представление работы группы может быть включена небольшая сценка: один-два ученика перевоплощаются в те предметы, с которыми они работали, пытаются представить себя танграмом или розой, муфтой или осколком зеркала. Каким будет монолог танграма? Хотелось ли ему, чтоб его собирали? Или ему нравится быть разобраным и непонятым, загадочным? Каково зеркалу в современном мире? Не хочется ли ему вернуться в прошлое, когда ценность зеркала была очень высока? Чьи руки хотелось бы согреть меховой муфточке — руки разбойницы или Герды? Почему? «Ожившие», материализовавшиеся предметы помогут **вжиться в разные роли**, понять героев сказки, их характеры, взаимоотношения.

При организации обсуждения сказки не остаются пассивных учеников, а слишком активные выплескивают свою энергию, не уходя от темы, заданной учителем. Станет ли такой урок **событием** для учащихся? Возможно, если сам педагог готов к тому, что на уроке не нужно будет конспектировать продиктованное, если учителя не будет смущать рабочий шум в классе, если он способен импровизировать и искать ответы на вопросы, которые неожиданно возникнут у учеников.

В. А. Ильев в книге «Когда урок волнует» пишет: «Если творческие уроки, которые создает учитель по технологии театральной педагогики, действительно, являются делом его жизни, его призванием, если его, действительно, влечет творческое

общение с учениками, увлекает формирование человеческих душ, если он чувствует, что только так он сможет проявить себя как гражданин и педагог, то ученики ему поверят и будут творить с ним до самозабвения» [Ильев 2004: 209].

Возможно, уроки литературы, построенные по законам искусства, по особому сценарию, где важную роль играют композиция (завязка, развитие действия, развязка), выбор персонажей, событие, темпо-ритм, пластика персонажей, импровизация и многое другое, помогут ответить на вопрос, как вовлечь в трудоемкий процесс чтения и осмысление прочитанного современных школьников, чьи интересы не всегда совпадают с тем, что предлагает школьная программа.

ЛИТЕРАТУРА

Андерсен Г. Х. Сказки. — М.: НО «Издательский центр «Москвоведение», 2013.

Басина Н., Сулова О. А в других школах есть такие уроки?.. или О предметах эстетического цикла // Инновационная педагогика искусства. — М.: Эврика, 2003.

Басина Н., Сулова О. С кисточкой и музыкой в ладошке. — М.: Линка-пресс, 1997. — 144 с.

Григорьева Е. Про черепашек [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.papmambook.ru/articles/2347/> (дата обращения: 17.11.2018).

Ильев В. А. Когда урок волнует (Театральная технология в педагогическом творчестве): учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и студентов художественно-педагогических факультетов институтов искусства и культуры, учителей школ, лицеев, колледжей, гимназий. — Пермь, 2004. — 277с.

Ильев В. А. Метод открытого режиссерско-педагогического действия // Педагогика искусства: I Всероссийская конференция школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого; Москва, 26–30 ноября 2012 г.: сборник материалов. — М., 2013.

Никитина А. Б. Вместо предисловия. Школьная театральная педагогика в контексте современного образования // Педагогика искусства: I Всероссийская конференция школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого; Москва, 26–30 ноября 2012 г.: сборник материалов. — М., 2013.

Никитина А. Б. Школьная театральная педагогика в контексте современного российского образования [Электронный ресурс] // Учительская газета. — 11 декабря 2012 года. — №50. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/49031> (дата обращения: 17.11.2018).

Стаина О. А. Вместо предисловия. Театральная педагогика в контексте современных требований к дополнительному образованию детей // Театральная педагогика: условия реализации, проблемы, стратегия развития: материалы Всероссийской научной конференции; Екатеринбург: 19 января 2018 г. — Екатеринбург, 2018.

REFERENCES

Andersen G. Kh. Skazki. — M.: NO «Izdatel'skiy tsentr «Moskovedenie», 2013.

Basina N., Suslova O. A v drugikh shkolakh est' takie uroki?.. ili O predmetakh esteticheskogo tsikla // Innovatsionnaya pedagogika iskusstva. — M.: Evrika, 2003.

Basina N., Suslova O. S kistochkoy i muzykoy v ladoshke. — M.: Linka-press, 1997. — 144 s.

Grigor'eva E. Pro cherepashek [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.papmambook.ru/articles/2347/> (data obrashcheniya: 17.11.2018).

Il'ev V. A. Kogda urok volnuet (Teatral'naya tekhnologiya v pedagogicheskom tvorchestve): ucheb. posobie dlya stu-

dentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy i studentov khudozhestvenno-pedagogicheskikh fakul'tetov institutov iskusstva i kul'tury, uchiteley shkol, litseev, kolledzhey, gimnazyi. — Perm', 2004. — 277s.

Il'ev V. A. Metod otkrytogo rezhissersko-pedagogicheskogo deystviya // Pedagogika iskusstva: I Vserossiyskaya konferentsiya shkol'noy teatral'noy pedagogiki pamyati L. A. Sulerzhitskogo; Moskva, 26–30 noyabrya 2012 g.: sbornik materialov. — M., 2013.

Nikitina A. B. Vmesto predisloviya. Shkol'naya teatral'naya pedagogika v kontekste sovremennogo obrazovaniya // Pedagogika iskusstva: I Vserossiyskaya konferentsiya shkol'noy teatral'noy pedagogiki pamyati L. A.

Sulerzhitskogo; Moskva, 26–30 noyabrya 2012 g.: sbornik materialov. — M., 2013.

Nikitina A. B. Shkol'naya teatral'naya pedagogika v kontekste sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Uchitel'skaya gazeta. — 11 dekabrya 2012 goda. — №50. — Rezhim dostupa: <http://www.ug.ru/archive/49031> (data obrashcheniya: 17.11.2018).

Staina O. A. Vmesto predisloviya. Teatral'naya pedagogika v kontekste sovremennykh trebovaniy k dopolnitel'nomu obrazovaniyu detey // Teatral'naya pedagogika: usloviya realizatsii, problemy, strategiya razvitiya: materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii; Ekaterinburg: 19 yanvarya 2018 g. — Ekaterinburg, 2018.

Информация об авторе

Елена Сергеевна Квашнина — учитель высшей квалификационной категории, МАОУ Гимназия № 205 «Театр» (Екатеринбург).

Адрес: 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Кировградская, 66.

E-mail: ekvahnina@gmail.com.

About the author

Elena Sergeevna Kvashnina — Teacher of the Higher Qualification Category, Grammar School 205 (Ekaterinburg).