

# Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов

**Рубцова О.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

**Посакалова Т.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

**Соловьева А.Г.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1439-8203>, e-mail: [lisicas22@gmail.com](mailto:lisicas22@gmail.com)

Представлены результаты проекта «Подростковый театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов», реализованного Центром междисциплинарных исследований современного детства МГППУ в 2021—2022 гг. Авторы отмечают, что основная его цель — обоснование эффективности школьного театра как средства воспитания, а также развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у обучающихся подросткового возраста. Для реализации поставленной цели была разработана и апробирована уникальная программа занятий театральной деятельностью (30 уроков по 45 минут). Исследование проводилось на базе МБОУ «Старогородковская школа» Московской области. В проекте приняли участие 10 подростков в возрасте 13—14 лет. Методы исследования включали: наблюдение, видеofиксацию и последующий анализ видеоматериалов занятий; анализ продуктов деятельности; регулярные интервью с подростками и учителями, участвовавшими в проекте. На примере нескольких кейсов показано, что театр может стать эффективной технологией воспитания и формирования личностных образовательных результатов у подростков.

**Ключевые слова:** театральная деятельность, воспитание, ФГОС, метапредметные компетенции, личностные образовательные результаты, ролевое экспериментирование.

---

**Для цитаты:** Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 52—64. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270105>

# Drama as an Educational Technology and a Tool for Achieving Personal Educational Results

**Olga V. Rubtsova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

**Tatiana A. Poskakalova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

**Alisa G. Solov'eva**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1439-8203>, e-mail: [liscas22@gmail.com](mailto:liscas22@gmail.com)

The article focuses on the results of the research project “Adolescent Theater as an Activity Technology for Education and Formation of Personal Educational Results”, implemented in 2021—2022 by the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood of the Moscow State University of Psychology and Education. The main goal of the project was to substantiate the efficiency of school theater as a means of education and a tool for developing meta-subject competences and improving personal educational results in adolescents. For achieving this goal, a unique educational program of drama activities (30 sessions of 45 minutes each) was elaborated and trialed in “Starogorodkovskaya School” in Moscow Region. 10 teenagers aged from 13 to 14 years took part in the project. The research methods included: observation, video recording of drama sessions and subsequent analysis of the videos; analysis of the products of the activity (scripts, short videos, poems); regular interviews with teenagers and teachers, who participated in the project. Several case studies are discussed, demonstrating that drama can become an effective technology for education and development of personal educational results in adolescence.

**Keywords:** theater, drama, “vospitanije”, moral (value) education, Federal State Educational Standard, meta-subject competences, personal educational results, adolescence, role experimenting.

---

**For citation:** Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Solov'eva A.G. Drama as an Educational Technology and a Tool for Achieving Personal Educational Results. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 52—64. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270105>

## Проблема воспитания в контексте новых образовательных стандартов

Одним из существенных изменений в редакции ФГОС ООО от 31 мая 2021 г. стала разработка и детализация понятия «воспитание», его разграничение от терми-

на «обучение», а также обоснование значимости воспитания в контексте организации образовательного процесса в средней школе. До момента пересмотра ФГОС ООО требования к воспитанию в школе были оформлены в «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьни-

ков»<sup>1</sup>, действовавшей с 2009 г. При этом в предыдущих редакциях стандарта термин «воспитание» практически не фигурировал. С 2020 г. под воспитанием во ФГОСах принято понимать *«деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданской ответственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению»* [14]. В редакции 2021 г. [8, с. 3] выделены такие виды воспитания, как: *духовно-нравственное, гражданское, патриотическое, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое, ценность научного познания*. Таким образом, в последней редакции были законодательно закреплены различные направления воспитательной работы, которые, в свою очередь, отразились на требованиях к разработке обязательной для школ «Рабочей программы воспитания».

По мнению И.Н. Фузейниковой, акцент на различные аспекты воспитательной деятельности в обновленных стандартах отчасти обусловлен тем, что в начале 2000-х гг. в школьной практике чрезмерное внимание уделялось когнитивной составляющей образовательного процесса. При этом наблюдалось определенное «пренебрежение» к предметам гуманитарного цикла, в рамках которых закладываются основы художественно-эстетического восприятия, нравственных ориентиров и ценностей. Недостаток внимания к различным аспектам воспитания привел к тому, что *«...учеба не становится для школьников деятельностью, формирующей личность»* [15, с. 4], выступая для участников образовательного процесса

исключительно как деятельность по приобретению знаний и умений.

В фокусе обновленного ФГОС ООО находятся, прежде всего, личностные образовательные результаты и значимость воспитательных процессов для их формирования. В этой связи воспитание фактически трактуется как система воздействий и мероприятий со специфическими целями, а также методами, формами и инструментами их реализации. Такой системный подход делает возможным гармоничное и всестороннее развитие школьников, планирование траекторий их личностного развития, а также позволяет осуществлять диагностику *«эффективности как самого процесса, так и новообразований в личности воспитанника»* [2, с. 140].

В то же время необходимо отметить, что предлагаемый системный взгляд на воспитание далеко не всегда находит отражение в реальной практике современной российской школы. Применяемые сегодня методы воспитания часто носят формальный и декларативный характер, так как образовательные организации склонны [3]:

- проводить разовые воспитательные мероприятия, не носящие системный характер;
- задавать искусственные эталоны и образцы для подражания, не опираясь на интересы и предпочтения школьников;
- предлагать школьникам такие методы и формы воспитательной деятельности, которые часто расходятся с тем опытом, который учащиеся приобретают в реальной жизни;
- декларировать цели и ценности без обеспечения средств их достижения;
- применять средства педагогического тестирования для выявления ценностных установок (результатов воспитательной работы), не принимая во внимание тот факт, что тесты фиксируют декларированные учащимися ценности, в то время как их реальное принятие и следование им можно корректно оценить только в условиях конкретной деятельности.

<sup>1</sup> Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников, редакция 2009 г. В основу концепции был положен Закон Российской Федерации «Об образовании», а также Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 26 апреля 2007 г. и 5 ноября 2008 г.

Перечисленные обстоятельства часто обесценивают все усилия по организации воспитательной деятельности в рамках образовательного процесса.

Сложившуюся ситуацию Г.Б. Голуб связывает с традицией школьной воспитательной работы, сформировавшейся еще в советской педагогике и морально устаревшей в условиях цифрового общества. При этом автор обращает внимание на то, что при организации воспитательных процессов в школьной практике сегодня *«имеет смысл говорить не только и не столько о четко очерченном наборе социальных ролей и присвоенных норм, сколько о потенциале индивида, его готовности к освоению новых социальных ролей и участию в формировании (согласовании) новых норм»* [3, с. 39].

Идея освоения социальных ролей как результат воспитательного процесса отражена во ФГОС ООО: в рамках реализации «Рабочей программы воспитания» школа обязана обеспечить *«реализацию возможности социальных проб»* [8, с. 20]. Важно отметить, что создание условий для решения этой задачи напрямую связано с содержанием развития в подростковом возрасте, когда потребность в «опробовании» различных образцов ролевого взаимодействия выходит на первый план. По мнению О.В. Рубцовой, *«подобно тому, как дети дошкольного возраста охотно включаются в игровую ситуацию с целью “проигрывания” сюжетов из жизни, подростки ищут пространства для эксперимента, однако, в отличие от дошкольников, они не столько проигрывают, сколько моделируют социальные отношения, выстраивая через это собственный образ “Я”»* [10]. Именно потому, как отмечает А.М. Прихожан, *«ролевое экспериментирование буквально пронизывает всю жизнь подростка — от поиска границ допустимого поведения до постановки и виртуального решения смысложизненных задач»* [9, с. 40].

В то же время, несмотря на исключительную важность ролевого экспериментирования для подросткового развития, потребность в реализации ролевой пробы практически никак не учитывается в практике современной российской школы. Игнорирование данной

возрастной задачи способствует падению учебной мотивации подростков, снижает уровень их вовлеченности в учебную деятельность. Более того, в школе за подростками часто закрепляются навязанные ролевые паттерны, способные не только снижать интерес к учебному процессу, но также приводить к возникновению внутриличностных противоречий и конфликтов. Невозможность осуществить ролевую пробу в учебном процессе приводит к тому, что подростки начинают искать способы решения данной возрастной задачи за пределами школы. Именно поиск площадок для ролевого экспериментирования часто становится причиной рискованного поведения подростков («зацепинг», «руферство» и др.), стремления примкнуть к какой-либо субкультуре, желания «уйти» в виртуальную реальность [10; 11; 12].

В свете всего вышесказанного одной из актуальных задач, стоящих сегодня перед современной российской школой, является разработка и внедрение таких форм и способов организации учебной деятельности, которые позволяли бы подросткам осуществлять ролевую пробу [5; 10; 12]. В школьной практике данный вид экспериментирования может быть реализован посредством специально организованной театральной деятельности.

### **Отечественный опыт применения театра в образовании**

Несмотря на определенный опыт применения школьного театра как средства развития и обучения [1; 4; 6; 16], сегодня правомерно говорить о том, что использование театральной деятельности в практике российских школ носит несистемный характер. В большинстве случаев школьные театры существуют по инициативе конкретных педагогов, а занятия театральной деятельностью выносятся во внеурочное время и оказываются практически никак не связанными с учебной программой [13].

Сегодня в отечественной педагогике театр рассматривается прежде всего в контексте приобщения обучающихся к культурному наследию [7]. Также театральные практики достаточно часто применяются в качестве

инструмента воспитания, которое, однако, в большинстве случаев по-прежнему трактуется в устаревшей педагогической парадигме и никак не связывается с формированием личностных образовательных результатов или конкретных компетенций в соответствии с действующими ФГОС.

Важно также отметить, что в практике российских школ акцент обычно делается на конечном продукте — т.е. на самом спектакле, выступлении перед зрителями, а не на процессе его создания. При этом прерогатива выбора сюжета, распределения ролей и общего оформления театральных постановок остается исключительно за учителем [13]. Такая позиция существенно сужает развивающий и воспитательный потенциал театра в образовании, редуцируя его до репродуктивной технологии обучения. Таким образом, подходы к применению театральных практик в российском образовании требуют переосмысления и дальнейшей интеграции в образовательный процесс с учетом требований действующих стандартов.

Попытка системно подойти к применению театральной деятельности как средства формирования метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у обучающихся подросткового возраста была предпринята сотрудниками Московского государственного психолого-педагогического университета в 2019—2021 гг. На протяжении двух лет проектной группой Центра междисциплинарных исследований современного детства под руководством О.В. Рубцовой проводилась серия исследований, в результате которых была разработана оригинальная модель организации театральной деятельности с участием подростков. В рамках модели *театр выступает как особая форма экспериментирования с социальными и психологическими объектами (ролями, позициями, отношениями)* [11; 13]. Предполагается, что в таком театре подростки не просто разыгрывают роли по предложенному сценарию, но участвуют в комплексе деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки. Важной составляющей театральной

деятельности является работа с цифровыми технологиями, включая съемку видеосюжетов, которые затем используются в постановке. Предложенная модель театральной деятельности позволяет строить *зону ближайшего развития подростков* за счет ролевого экспериментирования и моделирования совместной (групповой) работы, в условиях которой подростки не только осваивают предметное содержание, но также приобретают метапредметные компетенции и личностные образовательные результаты в соответствии с ФГОС.

В ходе апробации модели проектной группой ЦМИСД были сформулированы основные принципы организации школьного театра как деятельностной технологии обучения и воспитания [11; 13]. В частности, было показано, что при организации театральной деятельности в работе с подростками важно, чтобы:

- учитель был готов выступать в качестве «со-участника» деятельности, вовлекающего подростков в новые для них формы взаимодействия;
- акцент был сделан не столько на конечном продукте (постановке как таковой), сколько на процессе его создания;
- в ходе работы над постановкой подростки имели возможность постоянно меняться ролями и позициями, переключаться с одного вида деятельности на другой;
- театральная деятельность воспринималась подростками как «безопасное» пространство, где они могут чувствовать себя свободно, экспериментировать и пробовать собственные силы;
- в рамках театральной деятельности регулярно проводились рефлексивные сессии, в ходе которых подростки имели возможность обсудить собственные эмоции и впечатления, рассказать о возникающих трудностях и оценить качество проделанной работы.

Перечисленные принципы организации театральной деятельности были положены в основу проекта «Подростковый театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов», реализованного ЦМИСД в 2021—2022 гг.

### Экспериментальное исследование возможностей применения театра как деятельностной технологии воспитания и формирования личностных образовательных результатов

Исследование проводилось с октября 2021 г. по январь 2022 г. на базе МБОУ «Старгородковская школа» Московской области. В проекте приняли участие 10 учеников 8 классов (5 девочек и 5 мальчиков) в возрасте 13—14 лет. Участие в проекте осуществлялось на добровольной основе. За время реализации проекта было проведено 30 уроков по 45 минут (10 комплексных занятий).

Основные задачи, поставленные перед проектной группой ЦМИСД со стороны школы, включали:

- Формирование гражданских и духовно-нравственных ценностей (активное неприятие асоциальных поступков; готовность оценивать свое поведение и поступки, поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм с учетом осознания последствий поступков; готовность к разнообразной совместной деятельности; проявление интереса к по-

знанию родного языка, истории, культуры РФ и др.).

- Развитие навыков коммуникации, укрепление межличностного взаимодействия, групповой сплоченности.

Для реализации поставленных задач проектной группой ЦМИСД была разработана программа из 10 занятий, каждое из которых было направлено на формирование определенных метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов посредством участия в деятельности по постановке спектакля. В качестве литературной основы для постановки была выбрана программная пьеса «Ревизор» Н.В. Гоголя. В рамках проекта подростки решали такие задачи, как написание обличающих эпиграмм на пороки главных героев пьесы, также было создано 6 мультипликационных историй, осуждающих взяточничество, ханжество, лень, тщеславие, эгоцентризм. На основе оригинального текста пьесы и творческих работ участников проекта подростками был создан уникальный сценарий, включающий мультипликационную интерпретацию произведения Н.В. Гоголя. Цели и содержание каждого проведенного занятия представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Краткая характеристика занятий по театральной деятельности

Дата	Цели занятия	Деятельность на занятии	Метапредметные компетенции и личностные образовательные результаты
18.11.2021	Вовлечение участников в проект. Повышение учебной мотивации и формирование интереса к познавательной деятельности.	1. Анализ видеозаписи спектакля «Письма из прошлого», поставленного с участием подростков в мае 2021 г. Рефлексия полученного опыта. 2. Тренинг на развитие навыков создания художественного нарратива.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие эстетического сознания;</li> <li>• развитие восприимчивости к разным видам искусства, осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения;</li> <li>• развитие рефлексивных навыков.</li> </ul>
25.11.2021	Формирование гражданских ценностей. Формирование готовности оценивать поведение и поступки с позиции нравственных и правовых норм.	1. Работа в группах (знакомство с биографией Н.В. Гоголя, историей создания пьесы «Ревизор», «миром» его персонажей, их пороками и качествами; совместное чтение пьесы). 2. Дискуссия на тему некорректного поведения подростков в школе и в жизни.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие навыков социального поведения в соответствии с этическими нормами;</li> <li>• развитие понимания роли различных социальных институтов в жизни человека (на примере жизни обитателей провинциального городка под гнетом чиновничества и коррупции).</li> </ul>



Дата	Цели занятия	Деятельность на занятии	Метапредметные компетенции и личностные образовательные результаты
08.11.2021	Реализация ролевой пробы.	1. Театрализованные игры и мини-тренинги на внимание, коммуникацию и взаимодействие. 2. Задания на импровизацию, чтение по ролям. 3. Знакомство с жанром «стендап», дискуссия и задания на создание собственных шуток и каламбуров.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование умения управлять собственным эмоциональным состоянием;</li> <li>• развитие читательской компетенции;</li> <li>• формирование стремления к самовыражению в разных видах искусства.</li> </ul>
22.11.2021	Развитие интереса к познанию родного языка, истории, культуры РФ. Формирование гражданских ценностей	1. Оценка усвоения пройденного материала в рамках игры «Что? Где? Когда?». 2. Работа в группах. Изучение литературного стиля Н.В. Гоголя (по тексту пьесы «Ревизор»). 3. Дискуссия на тему острых социальных проблем: коррупция, взяточничество.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие читательской и поисковой компетенций;</li> <li>• формирование активного неприятия асоциальных поступков;</li> <li>• формирование представлений о способах противодействия коррупции.</li> </ul>
29.11., 06.12., 13.12.2021 (аналогичная структура занятий)	Развитие навыков работы во взрослых общностях. Художественное и трудовое воспитание.	1. Знакомство с мультипликацией как формой творческого самовыражения. Тренинг по созданию мультфильмов. 2. Командная работа по созданию поучительных мультфильмов на актуальные темы (разработка и обсуждение сюжетов, подбор средств выражения идеи мультфильма, создание эскизов героев, прорисовка, вырезание, раскладывание героев на листах для съемок, создание звуковой дорожки). 3. Групповая рефлексия (оценка качества отснятого материала с последующей пересъемкой кадров, обсуждение полученного материала и финальный монтаж мультфильмов).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование стремления к самовыражению в разных видах искусства;</li> <li>• получение опыта нравственно-значимой деятельности;</li> <li>• развитие самостоятельности и самоорганизации;</li> <li>• формирование позитивной самооценки.</li> </ul>
20.12.2021	Реализация ролевой пробы. Развитие умений работы во взрослых общностях.	1. Дискуссия на тему актуальности пьесы «Ревизор». 2. Работа над сценарием постановки: соединение фрагментов оригинального текста Н.В. Гоголя с элементами творчества подростков (эпиграммы, «стендап», мультфильмы), поиск и коррекция логических ошибок. 3. Прослушивание этюдов с их последующим обсуждением без участия педагога. 4. Тренинги на вербальное и невербальное взаимодействие, формирование положительной самооценки и позитивного восприятия окружающих. 5. Репетиции.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие эстетического сознания;</li> <li>• формирование рефлексивных навыков;</li> <li>• развитие стремления к самовыражению в разных видах искусства;</li> <li>• формирование навыков разнообразной совместной деятельности, стремления к взаимопониманию и взаимопомощи.</li> </ul>

Дата	Цели занятия	Деятельность на занятии	Метапредметные компетенции и личностные образовательные результаты
27.12., 29.12.2021 (аналогичная структура занятий)	Развитие навыков работы во взрослых общностях. Художественное и трудовое воспитание.	1. Обсуждение сценария постановки с приглашенным экспертом в области театрального искусства. 2. Доработка сценария.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование умения взаимодействовать и корректно вступать в коммуникацию со взрослыми кураторами, отстаивать собственное мнение, работать в команде со взрослыми и находить компромиссы;</li> <li>• развитие рефлексивных навыков;</li> <li>• формирование умения управлять собственным эмоциональным состоянием;</li> <li>• формирование умения принимать себя и других, не осуждая.</li> </ul>

#### Методы исследования включали:

- наблюдение за театральной деятельностью с участием подростков;
- видеофиксацию и последующий анализ видеоматериалов занятий;
- анализ продуктов деятельности (текст сценария постановки, мультипликационные фильмы, эпиграммы и др.);
- регулярные интервью с подростками и учителями, участвовавшими в проекте;
- регулярное заполнение рефлексивных дневников, в которых подросткам предлагалось проанализировать свой вклад в деятельность на занятиях, оценить свое эмоциональное состояние во время и после занятий, зафиксировать изменения как в своем собственном поведении, так и в поведении других участников проекта.

С целью обоснования эффективности театральной деятельности как технологии воспитания и развития личностных образовательных результатов исследовательской группой ЦМИСД было проанализировано:

- более 24 часов видеоматериалов;
- более 30 интервью с подростками и учителями;
- более 56 рефлексивных дневников.

Контент-анализ полученных эмпирических данных свидетельствует о том, что у большинства участников проекта театральная деятельность вызвала интерес и увлеченность (96% девочек и 88% мальчиков). Подавляющее большинство подрост-

ков-участников оценили свой опыт на занятиях как исключительно положительный (см. рис. 1). При этом девочки чаще, чем мальчики, находились в приподнятом настроении по окончании театральных сессий (36% и 13% соответственно).

Контент-анализ рефлексивных дневников и интервью подростков позволяет говорить об эффективности применения театра как средства формирования гражданских и духовно-нравственных ценностей. Так, подростки-участники проекта отмечали в анкетах после занятий: *«Люди не смогут нормально взаимодействовать в случае, если в их общении будет грязь, подобная данным качествам [меркантильность, грубость, безнравственность, обман, глупость, откуп, бездушие и т.д.]. Они будут рушить наше общество изнутри, а впоследствии и места не останутся на положительные качества» (А); «Взятка — разрушение общества, потеря реальных ценностей» (К.); «Лицемерие — расслоение, разъединение людей. Безответственность — стоп модернизации и процветанию» (Н.).*

Помимо формирования нравственных ценностей и гражданских установок подростки отмечали также развитие ряда личностных образовательных результатов и метапредметных компетенций, включая коммуникативные и рефлексивные навыки, а также умение работать в различных детско-взрослых общностях: *«Я становлюсь более реалистичной и*



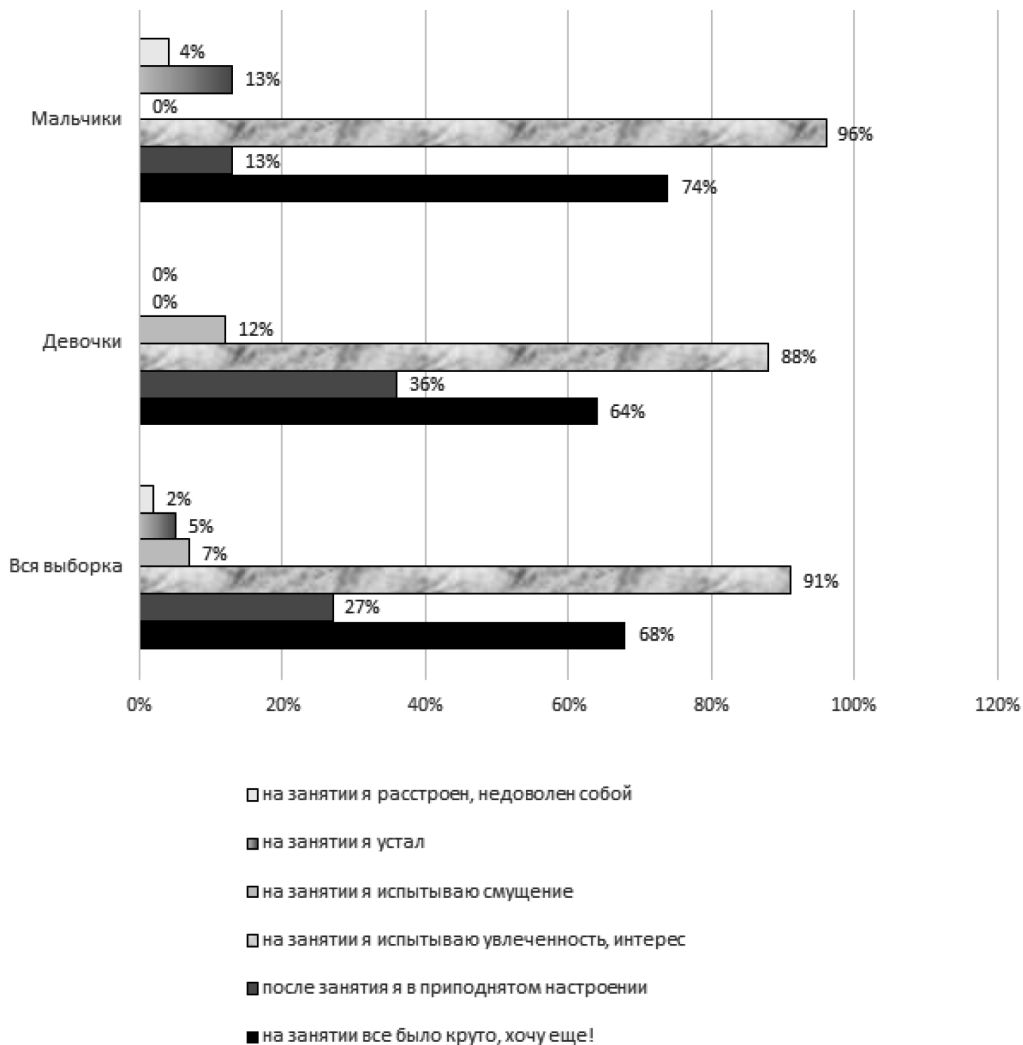


Рис. 1. Эмоциональное восприятие подростками занятий в рамках проекта

жизненной, у меня стали появляться друзья» (С.); «Опыт участия привнес в мою жизнь понимание того, как правильно взаимодействовать с другими, как слаженно работать в команде, как раскрыть персонажей из книги, пьесы и т.д.» (Д.), «Я стала четче говорить. Лучше формулировать свои мысли. Больше сочинять. Становиться внимательнее» (Н.); «Я научилась понимать людей или пытаться

понять. Также я научилась выражать свои мысли, желания, не стесняясь этого» (К.).

Наиболее ярко изменения во взаимодействии с другими проявились в кейсах Т., М. и Р., которые подробнее описаны ниже.

#### Кейс Т.

По материалам интервью с учителями и одноклассниками, Т. — неординарный под-

росток, способный, с развитой речью. Воспитывается без отца матерью, с которой у него «*сложные отношения*» (цитата из интервью с Т.). О сложностях в детско-родительских отношениях может также свидетельствовать фраза из эссе подростка на тему «Герои «Ревизора» и обличаемые Н.В. Гоголем пороки в XXI веке», где Т. отмечает, что «*есть родители, которые слишком увлечены работой, и воспитание их детей заключается в том, что родители дают детям телефон или другие гаджеты, лишь бы те не мешались*».

У Т. напряженные отношения с классом («*мои одноклассники не ценят чужой труд и ведут себя как дети*», «*друзей у меня нет, только товарищи*»). По словам педагогов, мальчик отличается «*замкнутостью, отстраненностью, сосредоточенностью на своих мыслях и некоторой жестокостью по отношению к другим*». Так, незадолго до начала проекта Т. спровоцировал агрессию со стороны мальчика П, с которым общался на протяжении многих лет. Как утверждает П., Т. не раз провоцировал его на проявление физической агрессии, и тот, не выдержав, после очередной атаки ударил Т. стулом по голове. В результате Т. был госпитализирован. После инцидента П. был отстранен от обучения на три недели, а затем переведен в другой класс. После возвращения Т. из больницы оба подростка стали посещать занятия театральной деятельностью в рамках проекта.

На первых занятиях Т. вел себя замкнуто и отстраненно, пытался казаться «загадочным». Он мало участвовал в деятельности, занимал наблюдательную позицию. На тренинга по составлению коллективного нарратива подросток демонстрировал отчужденность и намеренно «выпадал» из контекста истории, предлагая, например, чересчур острые повороты сюжета. Так, если в заданиях необходимо было «достроить» сюжет, Т. предлагал, чтобы герой истории «*покончил жизнь самоубийством*», «*испытал предательство со стороны друга*», «*потерял свой бизнес из-за ошибок других людей*» и т.д. При этом было очевидно, что такой поворот событий не вписывается в канву истории, коллективно создаваемой подростками. Важно отметить,

что ни в одном из рефлексивных дневников/интервью в начале проекта Т. не рассматривал работу в команде как ценность, не говорил о стремлении найти контакт с одноклассниками. На все вопросы о том, что привлекает подростка в проекте, Т. отмечал исключительно личные навыки («*нравится разминка голоса*», «*хочу научиться рисовать мультики*», «*нравится, что надо вести дневник с целями и планами (я это так и делаю)*»).

Анализ взаимодействия Т. с другими участниками проекта свидетельствует о безусловном наличии у подростка сложности в общении со сверстниками. Во время занятий Т. несколько раз провоцировал участников проекта. Так, на одном из занятий произошел инцидент с Р., которого подросток пытался спровоцировать на физическую агрессию (как было в случае с П.). На другом занятии Т. обидно высказался о С., которая, по его словам, «*невнимательно отнеслась к его театральному этюду*». Инцидент ограничился вербальной агрессией.

Кроме того, в начале проекта Т. совершенно не воспринимал критику со стороны взрослых. В частности, после занятий с участием мультипликатора в рефлексивных дневниках подросток отмечал, что не хочет «*вести разговор с О.*» и слушать ее «*замечания/критику/советы*». После одного из занятий подросток отметил: «*Все удалось, но хотелось бы, чтоб О. [мультипликатор] не мешала и не отвлекала*».

По мере участия в проекте во взаимодействии Т. в рамках возникающих на занятиях детско-взрослых общностей наметились явные положительные тенденции. Так, например, в рефлексивных дневниках Т. стали появляться положительные отзывы о других участниках деятельности («*многие стесняются проявлять себя, хотя много умеют*», «*каждый умеет хорошо рисовать*»). Кроме того, Т. стал более социально ориентированным и стал значительно больше проявлять инициативу, что на последних занятиях отмечали в рефлексивных дневниках другие подростки. Так, С., с которой у Т. возникла конфликтная ситуация, отметила, что «*Т. научился громко разговаривать*», что он «*стал высказывать свое мнение*». На последнем занятии не-

сколько подростков отметили, что в одном из упражнений на командное взаимодействие Т. перехватил инициативу с мячиком и придумал свои правила игры-тренинга, в которую вовлек всех участников.

Крайне показательным является также то, что Т. возобновил отношения с П., с которым у него был серьезный конфликт. К концу проекта оба подростка работали в команде и общались непринужденно, совершенно забыв о произошедшем инциденте.

В целом положительная динамика во взаимодействии Т. со сверстниками и взрослыми прослеживается как в рефлексивных дневниках самого подростка, так и в дневниках других участников проекта. Положительные сдвиги также неоднократно отмечались учителями и подростками в рамках интервью.

#### **Кейс М. и Р.**

По словам учителей, М. находится под сильным влиянием Т. — они не просто часто сидят вместе, но поддерживают друг друга и часто объединяются против одноклассников. Вслед за Т. в начале проекта М. отрицал наличие у себя друзей, говоря лишь о наличии в классе «товарищей». На первых занятиях он, так же как и Т., «выпадал» из деятельности, вел себя отчужденно. В то же время на занятиях явных конфликтов М. никогда не провоцировал, вел себя корректно.

По ходу участия в проекте, особенно в дни, когда Т. отсутствовал, М. стал активнее включаться в командную работу, а также вести себя более открыто и дружелюбно по отношению к другим участникам. В частности, С. отметила в своем дневнике, что во время занятий по мультипликации «М. был очень увлечен деятельностью». Сам М. в рефлексивных дневниках отмечал: «Сегодня я научился работать в команде. Научился слушать других». Также он отмечал, что «открыл для себя “коллективное мышление”». В анкете

по окончании проекта М. отметил, что у него «получается работать в команде», «сейчас я более открыто общаюсь с некоторыми людьми. В начале программы такого не было». Интересно, что две девочки-участницы проекта (Я. и С.) в интервью отметили, что в ходе проекта М. стал более приветливым, стал предлагать свою помощь, здороваться. Кроме того, за время работы над постановкой М. подружился с Р. Так, после одного из занятий М. написал в дневнике: «Я отлично общился с Р., вместе мы сделали мультик». О положительном опыте взаимодействия в своем дневнике написал также Р.: «М. может хорошо работать». В финальной анкете М. отметил, что в целом театральная деятельность «помогает раскрыть себя. Становится легче общаться».

Стоит отметить динамику Р., который в начале проекта отмечал, что его расстраивают «разногласия с некоторыми одноклассниками», и что у него «не всегда получается узнавать эмоции других». Однако по мере участия в проекте его оценка себя и других стала намного позитивнее, появились такие записи, как: «Могу найти общий язык с ребятами, с которыми я не лажу», «мы в любой ситуации должны поддерживать друг друга», а также о том, что занятия театром «помогают работать в команде, взаимодействовать друг с другом».

В целом полученные данные позволяют говорить о том, что театральная деятельность в школьной практике может способствовать:

- сплочению коллектива, разрешению межличностных конфликтов, формированию готовности участвовать в жизни других людей и общества в целом;
- формированию нравственных ценностей и активной гражданской позиции;
- развитию коммуникативных и рефлексивных навыков, умению работать в детско-взрослых сообществах.

#### **Литература**

1. Букатов В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2001. 33 с.
2. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском

обществе. Монография. Волгоград: Авторское перо, 2006. 272 с.

3. Голуб Г.Б. Содержание процесса и результата воспитания // Образовательная политика. 2018. № 1. С. 36—42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-protsesssa>

- i-rezultata-vospitaniya (дата обращения: 23.12.2021).
4. Григорьева О.А. Школьная театральная педагогика. (Учебники для вузов). Специальная литература. СПб.: Планета музыки, 2015. 256 с.
  5. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
  6. Ершов П.М. Технология актерского искусства. Изд. 2-е. М., 1992. 288 с.
  7. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 96—104. DOI:10.17759/jmfp.2021100210
  8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.
  9. Прихожан А.М. К проблеме подростковой игры // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4. С. 37—46.
  10. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование в контексте ведущей деятельности подросткового возраста // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 42—52.
  11. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование в подростковом возрасте: применение драмы для конструирования зоны ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 105—113. DOI:10.17759/chp.2021170210
  12. Рубцова О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209
  13. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
  14. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075>.
  15. Фузейникова И.Н. Театрально-педагогические технологии как средство социокультурной адаптации старших подростков: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007. 222 с.
  16. Ямбург Е.А. Третий звонок: практика школьного театра. Бослен, 2018. 240 с.

## References

1. Bukatov V.M. Teatral'nye tekhnologii v gumanizatsii protsessa obucheniya shkol'nikov. Avtoref. diss. doct. ped. nauk [Theatrical technologies in the humanization of the process of teaching schoolchildren. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2001. 33 p. (In Russ.).
2. Vyreshnikov A.N., Kusmarcev M.B. Patrioticheskoe vospitanie molodjzhi v sovremennom Rossijskom obshhestve. Monografija [Patriotic education of youth in modern Russian society. Monograph]. Volgograd: Avtorskoe pero, 2006. 272 p. (In Russ.).
3. Golub G.B. Soderzhanie processa i rezul'tata vospitaniya [The content of the process and result of education]. *Obrazovatel'naja politika [Educational policy]*, 2018, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-protsess-a-i-rezultata-vospitaniya> (Accessed: 23.12.2021). (In Russ.).
4. Grigor'eva O.A. Shkol'naya teatral'naya pedagogika [School theatrical pedagogy]. Saint-Petersburg: Planeta muzyki, 2015. 256 p. (In Russ.).
5. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Ershov P.M. Tehnologija akterskogo iskusstva [Acting technology]. 2<sup>nd</sup> Issue. Moscow, 1992. 288 p. (In Russ.).
7. Poskakalova T.A. The history of the development of theatre practices in education: foreign and Russian experience [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaja zarubezhnaia psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 96—104. DOI:10.17759/jmfp.2021100210 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Disposal of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On approval of the federal state educational standard for basic general education". (In Russ.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.
9. Prikhozhan A.M. K probleme podrostkovoi igry [On the problem of teenage games]. *Vestnik. RGGU [Herald. RSUH]*. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie», 2015, no. 4, pp. 37—46. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Rubtsova O.V. Rolevoe jeksperimentirovanie v kontekste vedushhej dejatel'nosti podrostkovogo vozrasta [Role experimentation in the context of the leading activity of adolescence]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2017, no. 5, pp. 42—52. (In Russ.).
11. Rubtsova O.V. Experimenting with Roles in Adolescence: Applying Drama for Constructing the

- Zone of Proximal Development. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 105—113. DOI:10.17759/chp.2021170210 (in Engl.).
12. Rubtsova O.V. Contemporary Adolescence through the Prism of the Cultural-Historical Theory: on the Issue of Experimenting with Roles. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209
13. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A. Drama Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: The Results of an Empirical Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Federal'nyj zakon ot 31 ijulja 2020 g. No. 304-FZ "O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" po voprosam vospitanija obuchajushhhsja" [Federal Law from July 31, 2020 No. 304-FZ "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the Education of Students"]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075>. (In Russ.).
15. Fuzejnikova I.N. Teatral'no-pedagogicheskie tekhnologii kak sredstvo sociokul'turnoj adaptacii starshih podrostkov: diss. ... kand. ped. nauk [Theatrical and pedagogical technologies as a means of social and cultural adaptation of older adolescents. PhD (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2007. 222 p. (In Russ.).
16. Jamburg E.A. Tretij zvonok: praktika shkol'nogo teatra [The third ring. School theatre practice]. Boslen, 2018. 240 p. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

*Рубцова Ольга Витальевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени проф. Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

*Посакалова Татьяна Анатольевна*, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.ru](mailto:poskakalova@gmail.ru)

*Соловьева Алиса Георгиевна*, магистрант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1439-8203>, e-mail: [liscas22@gmail.com](mailto:liscas22@gmail.com)

### **Information about the authors**

*Olga V. Rubtsova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

*Tatiana A. Poskakalova*, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

*Alisa G. Solov'eva*, Master Student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1439-8203>, e-mail: [liscas22@gmail.com](mailto:liscas22@gmail.com)

Получена 18.10.2021

Received 18.10.2021

Принята в печать 25.11.2021

Accepted 25.11.2021