

УДК 371.38

Т. Н. Корсунова

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ 1917 – 1931 ГОДОВ

В статье анализируются воспитательные возможности театра и театральной деятельности в Единой трудовой школе 1917–1931 годов. В работе выделяются содержательные направления воспитания (идейно-политическое, трудовое, эстетическое, умственное), осуществлявшиеся с помощью театральной деятельности. Рассматриваются формы и методы реализации воспитательных возможностей театра (экскурсии, клубная, кружковая деятельность в школе).

Ключевые слова: театральная деятельность, школьный театр, Единая трудовая школа, драматизация, воспитание.

Министр просвещения С. С. Кравцов выступил с инициативой создания широкой сети школьных театров в рамках Всероссийского проекта «Школьная классика». К 2024 году в каждой школе должен быть свой театр! [5]. Можно без преувеличения утверждать, что мы сегодня переживаем ренессанс школьного театра, новое обращение к его воспитательным возможностям.

Однако в школьных программах, в образовательных стандартах театра нет. И единственным периодом в истории отечественной школы, когда драматизация и школьный театр зримо присутствовали в школьных программах, был период 1917 – 1931 годы, особенно его начало. Современная методология историко-педагогических исследований в области эстетического воспитания требует выявления не только фактов, но и противоречий воспитательного процесса, связанных с социально-культурным контекстом эпохи

[7, с. 295]. Такие противоречия существовали и в отношении воспитания с помощью театра.

Театральная деятельность школьников осмысливалась с позиций ее огромного образовательного и воспитательного потенциала. Однако педагоги и психологи 1920-х годов (В. М. Бехтерев [2], П. П. Блонский [21], К. Н. Вентцель [3], А. П. Пинкевич [14] и др.) подчеркивали, что далеко не любая постановка будет полезна для детей, не любое посещение театра или игра в школьном спектакле положительно скажется на эмоциональной, духовной сфере ребенка. Так, В. М. Бехтерев обращался к свидетельству одного из своих пациентов: «Помню себя с тринадцати лет очень впечатлительным мальчиком. Сильно подействовала на меня в этом возрасте опера “Евгений Онегин”. После посещения театра сейчас же влюбился в свою двоюродную сестру, которой был тогда двадцать

один год» [2, с. 714]. От «раннего посещения театров» предостерегал А. П. Пинкевич, видя в таковом угрозу «быстрого нарушения душевного равновесия у ребёнка» [14, с. 33]. К. Н. Вентцель призывал «утроить так, чтобы поводом для театральных представлений детей служили действительно наиболее ценные события человеческой жизни, а не что-либо мелкое и пошлое...» [3, с. 51]. П. П. Блонский даже приводил мысли своих коллег о необходимости борьбы с «чрезмерным увлечением кино, театром, низкосортными “романами”, так как эти увлечения вредят здоровью» [21, с. 11].

Вместе с тем в начале 1920-х годов отечественными педагогами активно прорабатывались различные воспитательные возможности театра и театральной деятельности.

В 1918 году театральным отделом Наркомпроса были поставлены задачи, связанные с организацией театральной работы в школе [12, с. 3]. Метод инсценирования рекомендовался для изучения материала, связанного со словесностью, географией, историей. Более сложной задачей становилось создание подробной и воспроизводимой методики организации деятельности детского театра с активным участием детей в постановках не только в качестве актёров, но и суфлёров, режиссёров, гримеров и т. д. Следующей задачей Народный комиссариат просвещения считал создание постоянных детских театров, которые бы ставили качественные пьесы и обеспечивали детскими спектаклями большие города и провинции. Наконец, ведущей задачей театрального отдела была организация субботних и воскресных дней для нужд школьного и внешкольного образования. Предлагалось установить связь

между профессиональными театрами и школами для погружения учащихся в историю мирового и русского театра через организацию спектаклей и мини-лекций.

Театр даже рассматривался как «особый раздел типов воспитания» [10, с. 28], то есть сам по себе становился элементом содержания воспитания 1920-х годов. Но чаще шла речь о конкретных содержательных направлениях воспитания, в которых театр играл значимую или даже ведущую роль. Как ни странно, эстетическое воспитание в текстах пропагандистов театра в школе 1920-х годов занимало далеко не первое место.

Прежде всего, театр рассматривался как мощное средство *идейно-политического воспитания*. «Кинематограф, театр, концерты, выставки и тому подобное, поскольку они будут проникать в деревню, а к этому должны быть приложены всяческие усилия, необходимо использовать для коммунистической пропаганды как непосредственно, ... так и путем сочетания их с лекциями и митингами» [4, с. 25], – провозглашал Восьмой съезд РКП(б). Характерно в этом контексте название кружка, описанного Н. Кучевской в сборнике «Театр в школе» 1924 года: «Политико-литературно-драматический кружок» [20]. Наиболее востребованной была театральная работа, построенная «на подготовке к праздникам: Октябрьская Революция, Первое Мая и т. д.» [20, с. 19].

Театр в школе понимался и как средство *трудового воспитания*. «Виды городского труда. Труд города и деревни. Можно ли жить без труда?» [20, с. 19] – эти темы, пронизывающие все содержание школьного образования, построенного на основе комплексного подхода,

должны были осваиваться с помощью театра и драматизации. Трудовое воспитание было тематически напрямую связано с идейно-политическим: «бедный и богатый, ... обыватель и гражданин, крестьянин и рабочий» [20, с. 19]. Кроме того, постановка спектакля способствовала включению детей в разнообразные виды трудовой деятельности (изготовление костюмов, декораций и пр.). Вообще, знакомство с технической стороной театра, с «его службами» [17, с. 60], то есть с работой закулисья, представлялось педагогам 1920-х годов очень важным делом. В Педагогической энциклопедии 1927 года статья, посвященная школьному театру, больше чем наполовину была обращена к проблеме изготовления театральных подмостков (причем были даны разные чертежи с отсылкой к различным техническим возможностям и потребностям школы).

Конечно, театральная деятельность рассматривалась и как средство *эстетического воспитания*. М. С. Бурданова подчеркивала эстетико-воспитательную роль всех искусств, объединяющихся в театральном действе. Но интересно, что при этом эстетическое воспитание все-таки рассматривалось не изолированно, а связывалось с трудовым: речь шла о синтезе «слова, музыки, ритма, живописи и, кроме того, ремесел: плотничьего, швейного и т. п.» [20, с. 108].

Уход от приоритетности художественно-эстетических задач в школьной театральной деятельности до некоторой степени связан с уже упоминавшимися нравственными опасностями театра. Анализируя воспитательные возможности школьного театра, авторы сборника «Театр в школе» постоянно, даже навязчиво сосредоточиваются на

возможных и неизбежных противоречиях между воспитательными и художественными задачами, возникающими в процессе работы над образами персонажей. В случае возникновения таких противоречий педагогу/режиссеру, по мысли авторов, необходимо жертвовать некоторыми из них. Подчеркивалось, что в школьном театре в жертву художественному результату нельзя приносить воспитательный: «помню тягостное впечатление, которое мы, педагоги, получили от блестящего исполнения одной девочкой роли Анны Андреевны в “Ревизоре”». Она неподражаемо передала пошлость и кокетство зрелой женщины, и за девочку стало страшно» [Там же, с. 101]. Из этого противоречия вывлеклась мысль о том, что в работе над спектаклем необходимо привить детям не только художественные ценности, но и более значимые духовные. С воспитательных позиций осмысливалась роль режиссера, который является путеводителем, направляет детей, усиливает положительное влияние театра.

Обсуждался и вопрос о том, кто должен руководить театральной работой в школе: профессиональный театральный работник или учитель. Лучшим режиссером, по мнению автора, являлся воспитатель, учитель. Он считался предпочтительнее приходящего профессионального работника, не знающего детей, не разделяющего взглядов педагогического коллектива. Учителю вменялось в обязанность изучать дополнительную литературу и совершенствоваться в вопросах режиссуры и руководства творческим коллективом.

Умственное воспитание средствами школьного театра было связано

с возможностями последнего в освоении содержания школьного образования (особенно литературы, истории).

В театре видели средство самообучения (наряду с юношескими играми и чтением) [13, с. 229], а также реализации комплексных программ. К. П. Спасская в своей статье описывала варианты театральной работы, и в этом описании четко прослеживался принцип комплексности, реализовавшийся в советской педагогике рассматриваемого периода. Театральные постановки, по мнению автора, должны были тесно сплетаться со школьным материалом по литературе, родному языку и т. д.

Наконец, театр в школе рассматривался как средство *воспитания коллективизма*. Важнейшей задачей школьного театра считалось достижение «чувства общности» [20, с. 12]. Теория детского коллектива в её классическом виде ещё не была развита в молодой советской педагогике. Поэтому защитники и пропагандисты школьных театров выстраивали свою аргументацию на борьбе с «резко выраженным эгоизмом», на необходимости пробуждать «сочувствие, порывы великодушия и самоотверженности» [Там же, с. 13]. Были выделены даже своеобразные технологические элементы формирования детской групповой сплочённости с помощью театра: «фантастика, героизм, общественность» [Там же, с. 14]. Героические оттенки детской игры, из которой появляется театральное действо, – ведущая идея Н. Шер. Фантастический элемент постепенно уходит из игровой деятельности, а героический усиливается и конкретизируется. Театральная деятельность в период взросления понимается во многом как попытка организованного вмешательства в детскую игру.

Должна происходить «игра в драматизацию», «свободная драматизация», когда дети намечают для себя роли, по этим ролям строят игру. Переход к собственно театральной игре происходит через «игру в рассказ». «Придя на урок драматизации, вы рассказываете сказку, рассказ, на тему, входящую в круг ваших задач; дети вас слушают, перебивают, спрашивают...» [Там же, с. 21]. Умение удержаться в игре в рамках сюжета рассказа – второй этап развития «драматической игры» (или «второй путь», как его называет автор). И только третий этап – это этап работы «над твердым текстом какой-нибудь пьесы» [Там же, с. 23].

Вообще драматизация, театральная деятельность воспринимались в 1920-е годы как одно из мощных средств внедрения самоуправления в детском коллективе. А. П. Пинкевич, следуя за мыслью Андреезена, описывал три ступени самоуправления. Вторая из этих ступеней (13 – 15 лет) характеризовалась «самостоятельным ведением игр, спорта, театра» [16, с. 93]

М. М. Рубинштейн даже видел в драматизации предпосылку для создания того «живого общения между родителями и детьми, которое отсутствует, к сожалению, теперь во многих семьях» [18, с. 115]. Но, конечно, общение родителей и детей не стало ведущим мотивом внедрения драматизации и театра в образовательный процесс.

Разнообразие школьной работы, связанной с театром, повлекло за собой развитие различных форм и методов организации воспитательной деятельности. Первой, наиболее простой и упоминаемой большинством педагогов, была форма экскурсии. Рассуждая о пользе посещения театров детьми, Н. Бахтин

отмечал, что к просмотру спектакля детей необходимо подготавливать [1, с. 5]. Перед посещением постановки произведение не только должно быть прочитано, но и проанализировано. Необходимо было определить условия, при которых школьный театр предстал бы как мощное педагогическое средство, а не времяпрепровождение, несущее в себе сугубо развлекательные функции.

В методическом материале, предназначенном в дополнение к программам по языку и литературе 1928 года, посещение учащимися театра рассматривалось как одна из значимых форм работы над драматическим произведением. Просмотр постановки мог быть на этапе погружения в эпоху произведения, для анализа социальной, экономической жизни людей. Посещение театра и просмотр изучаемого произведения в форме драмы были возможны и как итоговое занятие, «завершающая экскурсия» [11, с. 116]. В этом случае происходил «осознанный просмотр» с полным анализом героев, времени, ситуаций и т. д. Авторами предлагался следующий план, на который ученикам следовало опираться во время просмотра спектакля (на примере постановки по пьесе А. Н. Островского «Бедность не порок»): а) заметьте разницу между образами героев, как они представлялись в вашем воображении и какими они были на сцене (внешность, голос, костюм, манеры); б) как режиссер отразил купеческий быт в постановке (декорации, мебель, освещение); в) что нового вносят в слова действующих лиц интонации, жесты, мимика, паузы?; г) как держат себя актеры на сцене, пока говорят другие?; д) напишите отзыв на спектакль «Бедность не порок», пользуясь ответами на предыдущие вопросы» [Там же].

Однако основные формы и методы воспитания, связанные с театром, развивались по отношению к школьному театру и драматизации.

В 1924 году вышел сборник статей «Театр в школе» под редакцией Н. Шер. Этот сборник стал программным документом, во многом определившим педагогические представления о школьных театрах, их воспитательном значении в 1920-е годы.

Ценность педагогических установок, представленных авторами сборника, была определена уже тем, что театр в школе решительно отделялся от профессионального театра. Авторы предостерегали коллег-педагогов от попыток подражания «взрослым» образцам. «В школе не нужен и безусловно вреден профессиональный театр» [20, с. 8], – ясно заявлялось в редакторской статье.

Н. Шер справедливо сетовала, что театральная работа в школе недостаточно изучена и говорить предметно и определенно по данной теме достаточно сложно. Театральная работа «может быть бесконечно многообразна, к ней могут быть различные подходы» [Там же, с. 9]. Но основной подход, определявшийся в этом программном документе, – это подход игровой, обуславливающий опору на детскую игру в различных ее проявлениях: сюжетно-ролевую (параллель с игрой в маму и папу), манипулятивной (кошка играет с бумажкой) и др.

Итак, ведущими методами воспитания посредством театрального искусства признавались игровые методы. При этом автором выделены вопросы, часто возникающие у педагогов-практиков:

– «когда и как вмешиваться в детскую игру»;

– «как организовать эту игру»;
– «как вводить музыку»;
– «нужны ли показательные спектакли» [20, с. 17].

Драматизация тесно связывалась с игрой и также осмысливалась как метод воспитания или обучения (во многом в зависимости от репертуара).

Вопрос репертуара школьных театров был одним из самых сложных. В начале 20-х годов XX века практически отсутствовали детские пьесы, готовые для постановки. Драматизация на уроках базировалась сугубо на учебном материале, адаптированном для детской игры. Школьные театры испытывали немалые трудности в подборе и проработке материала для постановки. Пьеса могла (и это считалось очень хорошим вариантом) быть созданной самими детьми: «Иногда тема, разработанная на уроке, ложится в основу пьесы, ... иногда разрабатывается какой-нибудь рассказ, ...иногда же берется уже готовый, твердый текст пьесы» [Там же, с. 22].

В основном театральная работа в школе проходила в формах клубной и кружковой работы, её массовость поддерживалась так называемыми «клубными днями». Так, в Сборнике официальных материалов Амурского губернского отдела народного образования от 1925 года устанавливалась необходимость отведения одного дня в неделю на занятия детьми клубными работами [19, с. 1] (речь шла не обо всех школах, но инициатива должна была распространяться).

Клубы могли быть организованы по следующим направлениям:

- игры и физическое воспитание;
- праздники и вечера;

• литературно-художественная работа;

- производственное просвещение.

В рамках проведения праздников и вечеров планировалось участие всего клубного коллектива. В структуру праздника должны были входить общественно-политическая работа, игры, интеллектуальное развитие, труд и искусство.

Иногда в методических документах 1920-х годов театральную деятельность и драматизацию не выделяли отдельно: литературно-художественная работа включала в себя музыкально-хоровую работу, изобразительное искусство, драматизацию (в виде инсценировок и импровизаций), художественные рассказы, беседы, чтение, живые и стенные газеты, журналы, альманахи.

В 1926 году вышел хрестоматийный сборник по вопросам организации клубной и кружковой работы под редакцией Н. Н. Иорданского. В отличие от школы детские клубы были ориентированы на добровольное посещение; ребенок должен был ходить в клуб, «повинуясь собственному влечению» [9, с. 6]. В то же время в рассматриваемом методическом труде проводилась мысль о том, что ребенок должен еженедельно организовывать свою дополнительную деятельность. Эта мысль была характерной для педагогики 1920-х годов [6]. Имелось в виду нечто вроде современной внеурочной деятельности: конкретный выбор клуба и кружка был делом добровольным, но в целом кружковая и клубная работа должна была строго планироваться и охватывать всех детей.

Задачи детского клуба по большому счету сводились к физическому,

эстетическому, умственному и коллективистическому воспитанию:

«1) дать ребенку простор для удовлетворения его потребностей в движении и игре;

2) путем художественного восприятия образов из окружающей природы, из литературы, музыки и изобразительных искусств подвести его к пониманию красоты, развить способность наслаждаться ею;

3) при условии возможно большей активности дать ему знания в тех отраслях, которые наиболее его интересуют и увлекают;

4) путем проявления доступной его пониманию формы самодеятельности и самоуправления, развить в нем чувство общности» [9, с. 6 – 7].

Воспитательные возможности театра могли реализовываться через посещение спектаклей (уже по отношению к клубной работе подробно был разработан метод экскурсий, и поход в театр считался видом экскурсии [Там же, с. 13]) и через организацию детских праздников и спектаклей. Клубные занятия предоставляли возможность объединить несколько классов.

Кружковая работа в отечественных школах середины 1920-х годов по содержанию была очень разнообразна: литературные, драматические, естественные, художественные, спортивные, библиотечные, производственные, политические, краеведческие кружки и т. д. Драматические кружки предполагали изучение сценарного дела, чтение пьес, постановку спектаклей и концертов. Именно драматические кружки выступали организационными центрами общешкольных спектаклей и праздников.

Н. Н. Иорданский приводил в качестве положительного примера кружко-

вую работу Богородской опытно-показательной станции в 1922 году. В этом примере из семнадцати кружков литературно-драматический был самым популярным: 81 участник – 1 – 2-я группа, 80 участников – 2 – 3-я группа, 62 участника – 4-я группа.

В сборнике «Клубная и кружковая работа» были сделаны попытки обобщения опыта кружковой работы и в других школах. Так, А. Ахов делился опытом организации кружковой работы в Спас-Лихневской школе. Своими силами автор вместе с женой оборудовал школу для работы «согласно новейшим педагогическим методам». Постоянными кружками стали «литературный, по обработке гербария, столярный, драматический и по ликвидации слабых навыков». Автор утверждал, что драматический кружок за несколько месяцев достиг достаточно хороших результатов в плане организации постановок спектаклей, художественной игры учащихся. Декорации, грим и костюмы «становились более проработанными». Пение в спектакле было под рояль, «молодые голоса учеников звучали стройно и нежно». «Этот кружок, как первый, разбудил ранее дремавшие таланты к бодрой жизни» [9, с. 61]. В кружке была организована работа над постановкой пьесы «Русалкин гребень», и на Новый год был показан спектакль в присутствии родителей и комсомольцев.

Тесную связь театральной деятельности с идейно-политическим воспитанием демонстрировало название школьного кружка, о котором писала Н. Кучевская: политико-литературно-драматический кружок. Этот кружок был организован в 1922/23 уч. г. для группы старших детей (6-го и 7-го класса). В качестве первого жанра, к которому

обратились кружковцы, была выбрана мимодрама. Сами дети называли эти занятия «живым кинематографом». Именно с мимодрамы была начата работа, исходящая из стремления детей к самовыражению через движение: «Свободные движения должны сделать и мысли ярче и богаче: работа двигательных центров мозга побуждает к творческому усилию и психические центры» [20, с. 110]. По мысли автора и его коллег по трудовой школе, работа с детьми должна начинаться с мимического изображения и уже позже переходить в словесное.

Мимические постановки в трудовой школе основывались на картинах художников, бытовых ситуациях и исторических событиях. Начиналась работа с литературно-критического анализа картины, ситуации, прорабатывались характеры главных героев, продумывались предполагаемые обстоятельства, события, предшествующие ситуации и последующие за ней. В коллективной работе складывалась история, которую дети были готовы воспроизвести в классе.

Автор приводит пример работы над постановкой сценки по картине П. А. Федотова «Сватовство майора». Сначала дети поделились своими мыслями о происходящем на картине, охарактеризовали основных действующих лиц, проанализировали время, обстановку, среду. Был поставлен вопрос: «Какая разница между картиной и литературными произведениями?», и вскоре был дан ответ: «Картина неподвижна, а в сочинении – все движение» [Там же, с. 111]. Чтобы картину привести в движение, было решено превратить ее в серию картин, сливающихся между собой, создать импровизированный кинематограф.

Для разбора купеческой и военной среды была проведена большая работа по анализу исторических, экономических данных. Дети увлеклись изучением и восстановлением предполагаемых событий, задались вопросом мотивации героев: почему ценивший деньги купец отдает дочь за обнищавшего майора? Так начинали выстраиваться характеры, связи между героями, их мысли и будущие поступки. Далее были проработаны сцены, предшествующие картине и последующие за ней. Введены герои, которые не были изображены на картине, но без которых действие пьесы не могло развернуться. Только после такой подробной и тщательной проработки настало время распределения ролей и собственно мимической постановки. Помимо воспитательных результатов, связанных с оценкой мотивов и действий героев, освоением художественных средств, автор отмечает и возросшую свободу действий детей, формирование их жестов и движений, которые никто не поправлял, совершенно уместных и живых. Дети были погружены в творческий процесс.

Другие постановки детского коллектива были на житейские темы: новый ученик в классе, невольный ворюшка, несчастный случай в семье рабочего и т. д. Вся эта работа подтверждала мысли педагогического коллектива школы: «мимика, – самый доступный и самый естественный для детей путь к творчеству» [Там же, с. 120].

Исходя из анализа методических и публицистических материалов отечественных педагогов 20-х годов XX века, можно сделать следующие выводы относительно воспитательных возможностей театральной деятельности.

Театр и драматизация в школе 1920-х годов рассматривались как мощные средства идейно-политического, трудового, эстетического, умственного воспитания, а также воспитания коллективизма, групповой сплоченности и самоорганизации.

В процесс воспитания вовлекались посещение профессионального театра, игра, драматизация в образовательном процессе, деятельность театральных, драматических клубов и кружков.

Экскурсии в театр могли быть направлены как на изучение устройства театра, так и на осознанный, заранее подготовленный просмотр спектаклей. Были разработаны методические рекомендации по организации экскурсий в театр.

Театральная работа в школе опиралась на закономерности и специфику детской игры. Приёмы организации игровой деятельности были связаны с возрастом детей и соответствующими видами игр (манипулятивные, сюжетно-ролевые), с психологическими

потребностями детей (фантастика, героизм, общение), с творческими возможностями. Приветствовалось самостоятельное создание всех элементов игры-драматизации или спектакля: сценарий, костюмы, грим, шумы и пр.

Театральная деятельность велась в формах кружковой и клубной работы как специально ориентированной на театр, так и включающей в себя элементы театрализации. Эта деятельность в школе продуцировала педагогическую интерпретацию и внедрение различных жанров: сценки, пластические шарады, «живые картины», мимодрамы и др. Участие детей в театральной работе мыслилось как исключительно добровольное; поощрялась инициатива и самодеятельность.

Театральная работа в школах действительно была широко распространенной, массовой, она открывала двери педагогическому и детскому творчеству и во многом оказалась «визитной карточкой», характеризующей облик школы 1920-х годов.

Литература

1. Бахтин Н. Н. Детский театр и его воспитательное значение // Игра. 1918. № 1. С. 5 – 12.
2. Бехтерев В. М. Половые уклонения и извращения в свете рефлексологии // Вопросы изучения и воспитания личности. 1922. № 4 – 5. С. 644 – 746.
3. Ветнцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М. : Земля и Фабрика, 1923. 151 с.
4. Восьмой съезд РКП(б) (Март 1919 г.) о политической пропаганде и культурно-просветительской работе в деревне // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / сост. А. Я. Подземский. Изд. 3-е. М. – Л. : ОГИЗ, 1931. 496 с.
5. Глава Минпросвещения сообщил, что к 2024 году в каждой школе появится свой театр [Электронный ресурс] // URL: <https://tass.ru/obschestvo/14823897> (дата обращения: 30.06.22).
6. Дорошенко С. И., Леванова Т. Ю. В. Н. Шацкая об интеграции урока и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. 2015. № 3 (11). С. 148 – 158.

7. Дорошенко С. И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 24 (95). С. 295 – 303.
8. Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. М. – Л. : Гос. изд-во, 1930. 304 с.
9. Иорданский Н. Н. Клубная и кружковая работа в школе : хрестомат. сб. // под ред. Н. Н. Иорданского. М. – Л. : Моск. акционерное изд. о-во, 1926. С. 4 – 19.
10. Калашников А. Г. Очерки марксистской педагогики. Т. 1. Социология воспитания. М. : Работник просвещения, 1929. 375 с.
11. К программам ГУСа по языку и литературе: Методические проработки для всех классов девятилетки. Л. : Работник просвещения, 1928. 186 с.
12. Луначарский А. В. Вопросы, поставленные комиссариатом народного просвещения театрально-педагогической секции и подотделу детского театра // Игра. 1918. № 1. С. 3 – 4.
13. Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Изд. 2-е. Харьков : Пролетарий, 1930. 349 с.
14. *Он же*. Основные проблемы современной школы. Петроград : Прибой, 1924. 108 с.
15. *Он же*. Педагогика. Т. 1. Общая часть. Дошкольный возраст. М. : Работник просвещения, 1930. 258 с.
16. *Он же*. Педагогика. Т. 2. Школьный возраст. Трудовая школа. 5-е изд. М. : Работник просвещения, 1929. 264 с.
17. Райков Б. Е. Методика и техника экскурсий. Изд. 4-е. М. – Л. : Гос. изд-во, 1930. 116 с.
18. Рубинштейн М. М. Эстетическое воспитание детей. Изд. 3-е. М. : Изд-во т-ва В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых, 1924. 122 с.
19. Сборник официальных материалов Амурского Губернского отдела народного образования / изд. Амур. губОНО; ред. М. Соболев. Благовещенск : Типо-литогр. «Амур. правда» ГОМХа, 1925. № 4 (дек.). 43 с.
20. Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. Л. : Изд-во Сев.-Зап. обл. отд-ния гл. конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. 176 с.
21. Шурпе Э. Ю., Скосырев В. Н. Половой вопрос в советской школе // Блонский П. П. Очерки детской сексуальности. М. – Л. : Изд-во Центр. ин-та охраны здоровья детей и подростков, 1935. 125 с.

References

1. Baxtin N. N. Detskij teatr i ego vospitatel'noe znachenie // Igra. 1918. № 1. S. 5 – 12.
2. Bexterev V. M. Polovy'e ukloneniya i izvrashheniya v svete refleksologii // Voprosy izucheniya i vospitaniya lichnosti. 1922. № 4 – 5. S. 644 – 746.
3. Vetcnel' K. N. Novy'e puti vospitaniya i obrazovaniya detej. M. : Zemlya i Fabrika, 1923. 151 s.

4. Vos`moj s`ezd RKP(b) (Mart 1919 g.) o politicheskoy propagande i kul`tur-no-prosvetitel`skoj rabote v derevne // Direktivy` VKP(b) po voprosam pro-sveshheniya / sost. A. Ya. Podzemskij. Izd. 3-e. M. – L. : OGIZ, 1931. 496 s.
5. Glava Minprosveshheniya soobshhil, chto k 2024 godu v kazhdoy shkole poyavitsya svoj teatr [E`lektronny`j resurs] // URL: <https://tass.ru/obschestvo/14823897> (data obrashheniya: 30.06.22).
6. Doroshenko S. I., Levanova T. Yu. V. N. Shaczkaya ob integracii uroka i vneurochnoj muzy`kal`no-vospitatel`noj deyatel`nosti // Vestnik kafedry` YuNE-SKO. Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2015. № 3 (11). S. 148 – 158.
7. Doroshenko S. I. Metodologicheskie podxody` k issledovaniyu istorii muzy`kal`nogo obrazovaniya v provincii // Nauchny`e vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2010. № 24 (95). S. 295 – 303.
8. Zalkind A. B. Voprosy` sovetskoj pedagogiki. M. – L. : Gos. izd-vo, 1930. 304 s.
9. Iordanskij N. N. Klubnaya i kruzhkovaya rabota v shkole : xrestomat. sb. // pod red. N. N. Iordanskogo. M. – L. : Mosk. akcionernoe izd. o-vo, 1926. S. 4 – 19.
10. Kalashnikov A. G. Ocherki marksistskoj pedagogiki. T. 1. Sociologiya vospitaniya. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. 375 s.
11. K programmam GUSa po yazy`ku i literature: Metodicheskie prorabotki dlya vsekh klassov devyatiletki. L. : Rabotnik prosveshheniya, 1928. 186 s.
12. Lunacharskij A. V. Voprosy`, postavlennyye komissariatom narodnogo prosveshheniya teatral`no-pedagogicheskoy sekcii i podotdelu detskogo teatra // Igra. 1918. № 1. S. 3 – 4.
13. Pinkevich A. P. Kratkij ocherk istorii pedagogiki. Izd. 2-e. Xar`kov : Proletarij, 1930. 349 s.
14. *On zhe*. Osnovny`e problemy` sovremennoj shkoly`. Petrograd : Priboj, 1924. 108 s.
15. *On zhe*. Pedagogika. T. 1. Obshhaya chast`. Doshkol`ny`j vozrast. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1930. 258 s.
16. *On zhe*. Pedagogika. T. 2. Shkol`ny`j vozrast. Trudovaya shkola. 5-e izd. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. 264 s.
17. Rajkov B. E. Metodika i texnika e`kskursij. Izd. 4-e. M. – L. : Gos. izd-vo, 1930. 116 s.
18. Rubinshtejn M. M. E`steticheskoe vospitanie detej. Izd. 3-e. M. : Izd-vo t-va V. V. Dumnov, nasl. br. Salaevy`x, 1924. 122 s.
19. Sbornik oficial`ny`x materialov Amurskogo Gubernskogo otдела narodnogo obrazovaniya / izd. Amur. gubONO; red. M. Sobolev. Blagoveshhensk : Tipo-litogr. «Amur. pravda» GOMXa, 1925. № 4 (dek.). 43 s.
20. Teatr v shkole : sb. st. / pod red. N. Sher. L. : Izd-vo Sev.-Zap. obl. otd-niya gl. kon-tory` «Izvestij CIK SSSR i VCIK», 1924. 176 s.
21. Shurpe E`. Yu., Skosy`rev V. N. Polovoj vopros v sovetskoj shkole // Blonskij P. P. Ocherki detskoj seksual`nosti. M. – L. : Izd-vo Centr. in-ta oxrany` zdorov`ya detej i podrostkov, 1935. 125 s.

T. N. Korsunova

SCHOOL THEATER AND ITS EDUCATIONAL SIGNIFICANCE IN THE UNITED LABOR SCHOOL OF 1917 – 1931

This article analyzes the educational opportunities of the theater and theatrical activities in the Unified Labor School of 1917-1931. The work highlights the main meaningful areas of education, in which theatrical activity was given great importance. The practical implementation of the educational possibilities of the theater is considered on the example of the organization of club, circle, lesson and extracurricular activities at school.

Key words: *theatrical activity, school theater, unified labor school, dramatization, education.*

УДК 159.9

Н. М. Учаев

ОБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ

В статье раскрывается выраженность 15 объективно-психологических характеристик личности и 5 объективно-деятельностных (результативных) проявлений сотрудников в деятельности, характеризующие поведенческий уровень саморегуляции служебной деятельности сотрудников Росгвардии. Исследование осуществлялось на выборке сотрудников ($n = 129$). Выявлен уровень адекватности самооценочных характеристик сотрудников, определена дистанция личностного развития сотрудников, выявлены взаимосвязи между экспертными оценками и показателями самооценки, между уровнем уверенности в развитии профессионально-значимых объективных проявлений сотрудников и перспективной оценкой саморазвития. Изучен компонентный состав объективно-психологического уровня саморегуляции служебной деятельности сотрудников Росгвардии, а также выявлены различия выраженности показателей в компонентном составе саморегуляции служебной деятельности в различных группах, отобранных по качеству выполнения служебной деятельности.

Ключевые слова: *саморегуляция, уровень саморегуляции, объективно-психологический, профессиональная деятельность, служебная деятельность, профессионально значимые качества, войска национальной гвардии, Росгвардия.*

Современная геополитическая обстановка в мире, усиление глобальной конкуренции приводят к внешней угрозе Российской Федерации, а также напряженная социально-экономическая ситуация в условиях санкционного давления повышает риски нарушения

общественного порядка, общественной безопасности, экстремизма внутри страны. В связи с потенциальными угрозами политика Российской Федерации направлена на совершенствование военной организации, форм и способов применения вооруженных сил,