

**Э.Р.БОЙКО**  
(Волгоград)

## **ПЕДАГОГИ РОССИИ НАЧАЛА XX в. О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА**

*Обосновывается актуальность проблемы, состоящей в изучении школьного самодеятельного театра в начале XX в. педагогами России в воспитательном значении.*

*Ключевые слова: социализация, театральное самодеятельное искусство, история самодеятельного театрально искусства, педагоги России.*

Если углубиться в историю древности и в историю культуры древнего народа, то мы увидим, что театр для многих поколений стал обучающей школой с помощью постижения окружающей действительности и приобщения к гуманным устоям жизни. В современном мире, в условиях глобализации информационного общества, интерес к театру и к самодеятельному театральному творчеству значительно слабеет. Из-за большого влияния телевизионно-компьютерной системы резко понизилось образовательное и воспитательное влияние театра на школьников. В школах сокращается количество самодеятельных театров, которые рассматриваются современными педагогами как нечто бесполезное и не заслуживающее внимания.

Не замечать указанное обстоятельство для современной педагогики значило бы не только лишить нашу молодежь глубоких эстетических переживаний, но и возможности творчески развить свои способности и дарования, вырабатывать навыки коммуникативного общения, закреплять с помощью сценических героев школьные знания. Непреходящее значение театра для воспитания юных поколений очевидно, как очевидно и то, что проблема «школа и театр», нуждается сегодня в глубоком научном переосмыслении. Оно же невозможно без детального изучения и обобщения прошлого педагогического опыта, без обращения к истокам отечественных традиций воспитания учащихся средствами театрального искусства.

Одно из существенных противоречий сложившейся системы воспитания проявляется в недопустимом сужении рамок передачи новым поколениям национально-культурных традиций и, в первую очередь, традиций театрального самодеятельного искусства. В создавшейся ситуации важным каналом пропаганды национально-культурных традиций россиян и вовлечения подрастающего поколения в театральное творчество может стать театральная самодеятельность, в рамках которой многие формы искусства станут его содержательной основой, а основы театральной педагогики К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, А.А. Брянцева, Г.А.Вахтангова, М.О. Кнебель, Г.А.Товстоногова, З.Я. Корогодского и других мастеров русского театра наполнят методику вовлечения детей, подростков и молодежи к самодеятельному искусству. Создание детского самодеятельного театрального коллектива (самодеятельного объединения) позволит обеспечить культурную преемственность, самобытность, социокультурную идентичность детей и подростков в современном поликультурном пространстве.

Повышение интереса к культурно-историческому прошлому, необходимость поиска и апробации новых педагогических моделей социокультурного развития детей и подростков в современных условиях является определенной реакцией на распространение псевдокультурных ценностей и эталонов (отсутствие воспитательных познавательных программ на центральном телевидении, недостаток внимания к национально-региональному компоненту в образовательных программах и т.д. В связи с этим возникает необходимость содержательного анализа проблем функционирования учреждений культуры в современных условиях, конкретизации с учетом региональной специфики задач историко-культурного просвещения подрастающего поколения, характеристики общих и специфических особенностей самодеятельных театральных коллективов, в первую очередь детских и молодежных.

Необходимость обращения к историко-этнографическому, образовательному, воспитательному, художественному опытам населения и их использования в культурно-досуговой деятельности также

определяется потребностью реакции на процесс глобализации, затрагивающий основы жизнедеятельности различных социальных групп. Изучение истории, специфики и современных форм театрального самодеятельного творчества, выявление перспектив его развития в регионе, определение специфики функционирования в системе досуговой деятельности различных групп населения определяется, в свою очередь, потребностью находить такой коммуникативный образ историко-культурного материала, который мог бы заинтересовать современного зрителя и участника, был бы для него ярким, интригующим, динамичным, способным «развернуть» личность к общечеловеческим ценностям и стимулировать активное их восприятие. Это, в свою очередь, ставит вопрос о необходимости поиска новых форм организации художественно-образного воздействия в популяризации традиционных культурных ценностей.

Театральное самодеятельное искусство обладает широким спектром выразительных возможностей. Имеющийся в этой области практический опыт остро нуждается в теоретическом осмыслении, прежде всего, с междисциплинарных позиций. Потребность в разработке комплексных методик, объединяющих социально-педагогические возможности с основами театральной системы воспитания актера, выражается в создании детского театрального самодеятельного коллектива. В условиях работы социально-культурных учреждений детский самодеятельный театр находит оптимальный уровень эмоционального воздействия на зрителя на основе историко-культурного материала. В такой ситуации участник детского и подросткового самодеятельного объединения выступает, с одной стороны, как объект воспитательного воздействия, с другой, выполняет роль субъекта в системе межкультурной коммуникации [1].

Известно, что возможность и педагогическая ценность учения методом «искания», «открытия», исследовательским методом осознана давно. Еще Я.А. Коменский писал: «Всех нас, вышедших из школ и университетов, коснулась только тень учености. Цветущие годы юности прошли в изучении пустяков, людей следует учить главнейшим образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдали сами небо и землю, дубы и буки, т.е. чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили только чужие наблюдения и объяснения» [2].

На рубеже XIX–XX вв., прогрессивные русские педагоги и философы подвергали радикальному пересмотру все стороны деятельности общеобразовательной школы, структуру и содержание образовательной школы, структуру и содержание образования, организационные формы и методы обучения. В то время создавались новые методические системы, которые исключали пассивность и переутомление учащихся, стимулировали их познавательную активность и творческое мышление. Отдельные передовые для того времени школы предпринимали попытки такого построения учебного процесса, которое обеспечивало бы условия развития всех способностей ученика. Велись экспериментальные исследования влияния школьного обучения на формирование личности учащегося. В педагогике начала XX в. целостной теории развития творчества не было, а концепции отдельных педагогов носили в значительной мере абстрактно-просветительский характер [4].

Педагогические идеи В.Г.Белинского, А.И.Герцена тесно связаны с философскими исканиями. Придавая большое значение в развитии общества научным знаниям и воспитанию, В.Г.Белинский не считал эти факторы всемогущими. «Самоотвержение, труд, наука, – заявлял он, – имеют свойство развивать и улучшать данную природою: это благотворный дождь, падающий на семя; но если нет семени, дождь произведет не плодородие, а только грязь». Воспитание и образование, утверждает В.Г. Белинский, раскрывают природные свойства человека. Способность творчества есть великий дар природы, но эта способность может проявиться при определенных условиях. Если этих условий нет, и способность не сочетается с самоотверженным трудом, то задатки, данные природой, не развиваются. Развитие надо начинать с развития чувств, фантазии, которые являются посредниками между ребенком и окружающим миром. Ребенку нужны образы, краски, звуки». Мысль Белинского о необходимости изменения методов обучения и введения в образование новых методов, развивающих воображение, фантазию, стимулирующих творческую активность нашла свое отражение в трудах П.Ф.Каптерева, П.Ф.Лесгафта

и других педагогов того времени. Характерной чертой педагогики начала XX в. было противопоставление «старой» и «новой» методики. По П.Ф.Лесгафту, простое запоминание, которое практиковалось в школах, связано с механическим воспроизведением, т.е. элементарными отражательными актами, в которых нет субъективного отношения учащегося к предмету изучения. При таком запоминании знание не усваивается учеником и не оказывает на него развивающего влияния. «Воспринятое памятью может быть воспроизведено только имитационно; оно, как не переваренный кусок, не может умственно питать и не вызывает никакого творческого процесса». П.Ф.Лесгафт доказывал педагогическую несостоятельность принципа имитации и основанных на ней методов. Подражанию он противопоставлял творчество и всестороннее развитие ученика. Лежавшие в основе концепции П.Ф.Лесгафта принципы разделялись многими учителями и методистами. Прогрессивные методисты убедительно доказывали, что методы обучения должны исключать элементы механической работы, стимулировать развитие мысли учащегося, культивировать и укреплять познавательные способности, развивать способность мышления.

В начале XX в. в России были широко известны работы выдающегося немецкого педагога А. Дистверга, который в разработке педагогической теории творчества опирался на идеи И.Канта, Г.Гегеля, И.Фихте, а также на античные источники. А.Дистверг обращался к развивающему вопросному методу, получившему название «сократический» и рассматривает его как «венец учительского искусства». В своих педагогических трудах он раскрывал развивающие возможности эвристического метода обучения, стимулировавшего творческое мышление, способствовавшему тому, чтобы учащийся открывал истину путем собственного размышления и исследования. «Учи как можно меньше, всякая метода плоха, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хороша, если возбуждает в них самостоятельность» [5]. Первое обоснование исследовательского метода мы находим у А.Я.Герда, который разработал свои оригинальные пособия раньше английского педагога Генри Армстронга. Однако многие исследователи считают, что идеи эвристического метода были разработаны в Англии, а не в России. Поиск первоисточников зарождения исследовательского метода неизменно приводит к передовым идеям прогрессивного русского-педагога биолога А.Я.Герда. Его разработки для организации наблюдения учащихся по естествознанию являются, по современной терминологии, прообразом учебно-исследовательских заданий.

В XX в. в России получила распространение педагогика «свободного воспитания». «Свободное воспитание» неразрывно связано с гуманистической философской и педагогической традицией (Сократ, Платон, Ж.Ж.Руссо). Идеи свободного воспитания получили свое развитие в учении Л.Н.Толстого. Его волновал вопрос о воспитании новой личности – нового человека, свободного от насилия общества, которое подавляет инициативу, творческое начало, свободу творчества. Толстой не был одинок в своих начинаниях. Вокруг него сформировался кружок педагогов, проповедующих «свободное воспитание» (К.Н.Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Т. Шацкий). Идея «пробуждения души ребенка», стремление сохранить неповторимость детства диктовали принципиально новый подход к определению и выбору методов и способов педагогического воздействия.

Л.Н. Толстой вошел в историю русской педагогической мысли как исключительно оригинальный мыслитель и деятель. Он писал: «Именно дух, неуловимое влияние учителя, ежеминутно изменяемые приемы, исчезающие без следа, определяют успешность учения школьника. Уловить приемы, найти их законы, а не вывести и рекомендовать порядок действий учителя – вот главная задача педагогики». Все его педагогические работы носят на себе печать своеобразного художественного – педагогического творчества. Л.Н. Толстой стремился внести в методическую работу постоянное творчество и приспособить методики к конкретным условиям педагогического процесса. Мыслитель своей смелой проповедью свободной, построенной на уважении к личности учащегося школы, учил русских педагогов любить, уважать и ценить детство, видеть в детях «будущих Ломоносовых, Пушкиных». Перед учителем Л.Н.Толстой поставил трудную, но увлекательную задачу – стать другом детей, тонко понимать

их и стремится внести в методическую работу постоянное творчество вместо дрессировки и механической выучки [7].

Правда, у приверженцев свободного воспитания эти идеи находили своеобразное толкование, например, у К.Н.Вентцеля. Подобно П.Ф.Каптереву, В.П.Вахтерову, К.Н.Вентцель отрицал наглядность в ее традиционной трактовке. Он считал, что обучение с помощью иллюстративного материала, демонстраций вполне может ужиться с «механической дрессировкой», культивировать память, а ученики при этом будут оставаться пассивными, «воспринимающими аппаратами». Чтобы избежать этого, необходим метод, который поддерживал бы в ребенке дух искания и творчества, приводил бы его в состояние наибольшей активности. Сущность этого метода выражается в проявлении или освобождении в ребенке творческих сил. Что касается всевозможных наглядных пособий, то они должны быть полностью устранены из практики обучения, за исключением изготовленных самими учащимися. Только тогда наглядность будет плодотворной, если она будет органически сочетаться с методом освобождения в ребенке творческих сил. Самостоятельно изготавливая то или иное учебное пособие, ученик действительно получает наглядное подтверждение истинности отвлеченного знания. Идея освобождения творческих сил, как все рассуждения К.Н. Вентцеля о методах обучения, была крайне противоречивой, на что обратили внимание уже его современники.

В начале XX в. получила значительное развитие педология, стремившаяся объединить педагогику, психологию, философию в комплексном изучении детей, как развивающегося целого (П.П. Блонский, Л.С. Выготский). Педологи считали, что не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программы и методики обучения должны приспосабливаться к ребенку, учитывая его индивидуальность, особенности характера, поведения. В процессе образования и воспитания необходимо идти от пробудившегося интереса к обучению, развивать и укреплять его [3; 6].

Вся история развития школьного самодеятельного театра в России подтверждает закономерность и необходимость его органической связи с основами «большого» искусства. Известный русский педагог Н.И. Пирогов, в нашедшей в свое время статье «Быть и казаться» (1858 г.) прямо связывал отношение к школьному театру со своим толкованием природы актерского творчества, полагая, что оно состоит в способности «обмануть» зрителя искусным подражанием, основанным на предварительном изучении людей, их состояний, поведения в различных ситуациях. Исходя из этой посылки, он считал, что занятия драматическим искусством могут оказаться не средством воспитания, а «школой лжи и притворства». Оставляя в стороне трактовку Н.И.Пироговым особенностей актерского искусства, надо со всей серьезностью оценить самый пафос его мысли: для того чтобы воспитывать средствами театра, надо хорошо знать специфику данного искусства и возможности его воздействия на юных исполнителей [8].

К этим же вопросам обращались многие русские педагоги и в начале XX в., например, Н.Н. Бахтин. Свои мысли об «обучающей», «воспитывающей» и «облагораживающей» роли школьного театра Бахтин раскрывает, используя данные педагогики, психологии детской игры и реалистического актерского творчества. Анализируя некоторые характерные психологические особенности детской игры, Н.Н. Бахтин ставит вопрос о том, что сближает ее с природой сценического искусства и тем самым создает естественные предпосылки для занятий с детьми этим искусством, и что в свою очередь может дать детям школьного возраста, по сравнению с игрой, участие в педагогически направленной творческой деятельности по подготовке спектакля. Справедливо считая характерной особенностью реалистической сценической игры способность к перевоплощению, которая позволяет исполнителю, как профессионалу, так и любителю, не притворяться действующим лицом, а с помощью воображения, фантазии ставить себя мысленно в положение этого лица, оставаясь в то же время самим собой, проверяя свое поведение в сценических условиях с позиций общей идеи исполняемой пьесы, Н.Н. Бахтин отмечает, что «дети-то и способны чрезвычайно быстро переходить от действительности к воображаемой и разыгрываемой ими роли (в их детских играх)» [7]. Специфика сценической деятельности, работа над доступной и полезной детям в воспитательном отношении пьесой, по мысли Бахтина, «пред-

ставляет дисциплинирование этой способности, подчинение ее воле, определенному плану», и такую природную способность надо не глушить, а с помощью театральных занятий поддерживать и развивать в детях именно в целях нравственного и эстетического развития личности. Это положение перекликается с мыслями К. Д. Ушинского о роли чтения художественной литературы и с более поздними известными высказываниями Н.К. Крупской о значении творческой деятельности детей, в частности театральной самодеятельности, для приобретения и обогащения нравственного опыта, воспитания эмоциональной отзывчивости на чужую радость или горе и т.д. Бахтин указывал на значение школьного театра для глубокого освоения литературных произведений. Он подчеркивал большой воспитательный смысл участия детей в творческом процессе воплощения пьесы на всех его этапах.

Таким образом, можно сделать утверждение что функции и понятия студенческого театра в России конца XIX – начала XX вв. в статьях отдельных педагогов к сценической работе с учащимися намечался подход, как средству идейного и нравственного воспитания личности. В этой связи говорилось об исключительной ответственности руководителя театральных занятий, который, работая с детьми над сценическим воплощением пьесы, роли, всегда в той или иной степени формировали их духовный и физический облик.

Основоположниками театральной педагогики в России были такие видные деятели театра как М.С. Щепкин, В.Н. Давыдов, А.Е. Варламов, режиссер А.П. Ленский. Качественно новый этап в театральной педагогике привнес с собой МХАТ и, прежде всего, его основатели К.С. Станиславский и В.И. Немирович–Данченко. Многие актеры и режиссеры этого театра стали видными театральными педагогами. Собственно с них начинается театральная педагогическая традиция, которая существует и по сей день в наших вузах. Всем театральным педагогам известны два самых популярных сборника упражнений для работы с учениками актерских школ. Это знаменитая книга С. В. Гиппиус «Гимнастика чувств» и книга Л. П. Новицкой «Тренинг и муштра». Так же замечательные работы князя Сергея Михайловича Волконского, Михаила Чехова, Е.Е. Горчакова, А.С. Демидова, Агата Кристи, А.Г. Топоркова, М.Н. Кедрова, Б.Е. Захава, М.О. Кнебель и многих других.

Констатируя кризис современного театрального образования, нехватку новых театральными педагогическими лидерами и новых идей, а в следствии этого нехватку квалифицированных педагогических кадров в детской театральной самодеятельности, стоит более внимательно отнестись к тому наследию, которое накоплено российской театральной школой и в частности школьным театром и детской театральной педагогией [10].

Традиции школьного театра в России были заложены в конце XVII – начале XVIII вв. В середине XVIII столетия в Петербургском сухопутном шляхетском корпусе, например, даже отводились специальные часы для «обучения трагедиям». Воспитанники корпуса – будущие офицеры русской армии – разыгрывали пьесы отечественных и зарубежных авторов. В шляхетском корпусе учились такие выдающиеся актёры и театральные педагоги своего времени, как Иван Дмитриевский, Алексей Попов, братья Григорий и Федор Волковы.

В первой половине XIX в. театральные ученические коллективы получают широкое распространение в гимназиях, причем не только в столичных, но и в провинциальных. Из биографии Н.В. Гоголя, например, хорошо известно, что, учась в Нежинской гимназии, будущий писатель не только успешно выступал на любительской сцене, но и руководил театральными постановками, писал декорации к спектаклям [7].

В последней трети XVIII столетия в России зарождается и детский домашний театр, создателем которого являлся известный русский просветитель и талантливый педагог А.Т.Болотов. Его перу принадлежали первые в России пьесы для детей – «Честохвал», «Награжденная добродетель», «Несчастные сироты».

Демократический подъем конца 1850-х-начала 1860-х гг., вызвавший к жизни общественно-педагогическое движение за демократизацию образования в стране, способствовал значительному обострению общественного внимания к проблемам воспитания и обучения, установлению более требователь-

ных критериев к характеру и содержанию воспитательной работы. В этих условиях в педагогической печати развертывается острая дискуссия о вреде и пользе ученических театров, начало которой положила статья Н.И. Пирогова «Быть и казаться». Публичные спектакли гимназистов были названы в ней «школой тщеславия и притворства» [8]. Н.И. Пирогов поставил перед воспитателями молодежи вопрос: «...Дозволяет ли здравая нравственная педагогика выставлять детей и юношей перед публикой в более или менее искаженном и, следовательно, не в настоящем виде? Оправдывает ли цели в этом случае средство?».

Критическое отношение авторитетного ученого и педагога к школьным спектаклям нашло известную поддержку в педагогической среде, в том числе и у К.Д. Ушинского. Отдельные педагоги, основываясь на высказываниях Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, стремились даже подвести некую “теоретическую базу” под запрет учащимся участвовать в театральных постановках. Утверждалось, что произношение чужих слов и изображение другой личности вызывает в ребенке кривляние и любовь к вранью.

Вместе с тем в конце XIX – начале XX в. в отечественной педагогике утверждается осознанное отношение к театру как важнейшему элементу нравственного и художественно-эстетического воспитания. Этому во многом способствовали общефилософские работы передовых отечественных мыслителей, придававших исключительно важное значение проблемам формирования творческой личности, исследования психологических основ творчества. Именно в эти годы в отечественной науке (В.М. Соловьев, Н.А. Бердяев и др.) начинает утверждаться мысль о том, что творчество в различных его выражениях составляет нравственный долг, назначение человека на земле, является его задачей и миссией, что именно творческий акт вырывает человека из рабского принудительного состояния в мире, поднимает его к новому пониманию бытия [2].

Знакомство с публикациями педагогической печати конца XIX – начала XX вв., с высказываниями учителей и деятелей детского театра свидетельствует о том, что значение театрального искусства как средства воспитания детей и юношества высоко оценивалось педагогической общественностью страны. Заинтересованное внимание проблеме «театр и дети» уделил проходивший в Петербурге зимой 1913–14 гг. Первый Всероссийский съезд по вопросам народного образования, на котором был заслушан ряд докладов по данному вопросу. В резолюции съезда отмечалось, что «воспитательное влияние детского театра сказывается во всей силе лишь при обдуманной целесообразной его постановке, приспособленной к детскому развитию, миропониманию и к национальным особенностям данного края». «В связи с воспитательным воздействием детского театра, – отмечалось также в резолюции, – находится и чисто учебное его значение; драматизация учебного материала является одним из самых действенных способов применения принципа наглядности» [9].

Передовые учителя не только высоко оценивали возможности театра как средства наглядного обучения и закрепления полученных на школьных уроках знаний, но и активно использовали разнообразные средства театрального искусства в повседневной практике учебно-воспитательной работы. Всем известен интересный театрально-педагогический опыт нашего крупного теоретика и практика педагогики А.С. Макаренко, талантливо описанный самим автором. Интересен и поучителен опыт воспитания средствами театрального искусства педагогически запущенных детей и подростков, разработанный крупнейшим отечественным педагогом С.Т. Шацким [11]. Детские театрализованные постановки педагог рассматривал как важное средство сплочения детского коллектива, нравственного перевоспитания «детей улиц», их приобщения к ценностям культуры.

В настоящее время самодеятельный школьный театр является одной из форм дополнительного образования. Руководителями школьных театров создаются авторские программы и ставятся задачи обслуживания юного зрителя. И первое, и второе представляет собой существенную научно-методическую проблему. В связи с этим возникает насущная потребность определить накопленные теоретические и эмпирические знания по детской театральной педагогике в специальную дисциплину по предмету «детская театральная педагогика» и ввести этот предмет в программы вузов, готовящих режиссеров любительских театров.

В послевоенные годы все настойчивее и определеннее утверждается необходимость педагогического руководства театральной самодеятельностью, но такого руководства, которое бы содействовало максимальному развитию творческой инициативы и самостоятельности учащихся. Руководители школьной театральной самодеятельности в своей работе закономерно обращаются к творческому наследию К.С. Станиславского, где вопросы профессионального обучения рассматриваются в неразрывной связи с задачами воспитания качеств творческой личности, необходимых в любой деятельности. Занятия детей искусством – не только удовольствие, но и труд, связанный с необходимостью овладения новыми знаниями, умениями, это труд творческий, радостный, но и упорный, направленный на достижение определенного результата, требующий пытливости, инициативы, умения преодолевать трудности, критически относиться к сделанному. Приобретение специальных знаний и умений не самоцель. Театральные занятия должны воспитывать у школьников общественную активность, стремление и потребность в творческой отдаче полученных знаний и умений. Эти положения приобретают еще большую определенность в практике, когда в программах и в пособиях с особой настойчивостью утверждается важнейший педагогический принцип школьного театра – необходимость подчинения всех сторон его работы общим задачам и целям эстетического воспитания, неразрывно связанного с идейным и нравственным воспитанием. Обретают более конкретный смысл требования доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в выборе драматургического материала и средств его сценического воплощения и др. [10].

Школьная театральная самодеятельность в настоящее время идет по пути творческого освоения и применения принципов современного реалистического театрального искусства с учетом возрастных особенностей и возможностей учащихся общеобразовательной школы. Однако, как уже отмечалось, воспитательные возможности театральных занятий как занятий искусством учитываются еще далеко не всегда. Отчасти это объясняется именно недостаточным знанием специфических особенностей и возможностей воспитательного воздействия театрального искусства.

### Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Международные отношения, 1990.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М, 1997.
4. Гончаров Н.К. Историко-педагогические очерки. М. Изд-во АПН РСФСР, 1963.
5. Данилов С.С. Очерки по истории русского драматического театра. М.–Л, 1948.
6. Данильченко М.Г. Педагогические взгляды П.П. Блонского. М.
7. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: Историко-педагогический очерк. М.: Педагогика, 1987.
8. Пирогов Н.И. Избранные педагогич. сочинения М., 1953. С. 96–103.
9. Тебиев Б.К. и др. Тульский театр. Историко-искусствоведческий очерк. Тула, 1977. С.16–17.
10. Шацкий С.Т. Работа для будущего: Докум. повествование: Кн. Для учителя/ Сост. В.И.Малинин, Ф.А.Фрадкин. М.:Просвещение,1989.
11. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь // Педагогич. сочинения. В 4 т. Т. 1 М, 1962. С 386–390.

### ***Teachers of Russia at the beginning of the XX century about the educational importance of the school amateur theatre***

*There is substantiated the importance of the issue of school amateur theatre at the beginning of the XX century by Russian teachers in the educational aspect.*

*Key words: socialization, theatre amateur art, history of amateur theatre art, teachers of Russia.*