



УДК 371.8

МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ШКОЛЬНУЮ  
СРЕДУ: АНАЛИЗ КЕЙСА

**Худяцев В.В.**

*педагог дополнительного образования высшей категории*

*МБУ ДО «Центр детского творчества «Младость»*

*г. Самара*

[art@hudyashev.ru](mailto:art@hudyashev.ru)

**Аннотация.** *Целью исследования является анализ организационно-педагогических условий и субъективных смыслов, формирующихся у участников при реализации модели интеграции дополнительного театрального образования в школьную среду через внеурочную деятельность. Особое внимание уделяется тому, как в реальной практике массовой школы преодолевается формальный характер части внеурочной деятельности и создаются условия для достижения личностных и метапредметных результатов, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).*

*Эмпирическую основу работы составляет качественное исследование единичного случая, проведенное на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 49 им. ветерана военной контрразведки Стычкова К.Г.» городского округа Самара в партнерстве с муниципальным бюджетным учреждением дополнительного образования «Центр детского творчества «Младость». Используются полуструктурированные интервью с учащимися ( $n = 10$ ), педагогами-предметниками ( $n = 3$ ) и представителями администрации ( $n = 2$ ), включенное наблюдение в течение трех учебных лет (2022–2025 гг.), а также анализ локальных актов, образовательных программ, сценариев спектаклей и*

материалов школьного сайта. Обработка данных осуществлялась методом тематического анализа с опорой на программное обеспечение NVivo.

Результаты показывают, что успешная интеграция дополнительного театрального образования в общешкольное пространство опирается на взаимосвязанную триаду условий: (1) наличие педагога-режиссера-медиатора, способного переводить язык искусства на язык школьной педагогики и выстраивать субъектно-ориентированные отношения с подростками; (2) институционализация театрального направления в школе (включение в программы воспитания и внеурочной деятельности, обеспечение ресурсами), придающая процессу устойчивость и легитимность; (3) проектно-событийная логика, связывающая театральную деятельность с учебными предметами и значимыми событиями школьной жизни.

Исследование уточняет понятие содержательной интеграции общего и дополнительного образования и демонстрирует, что театральная педагогика в условиях массовой школы может выступать не обслуживающим, а системообразующим элементом воспитательного пространства.

**Ключевые слова:** интеграция общего и дополнительного образования, дополнительное театральное образование, внеурочная деятельность, театральная педагогика, case-study, личностные результаты, метапредметные результаты.

## A MODEL FOR INTEGRATING THEATRE PEDAGOGY INTO THE SCHOOL ENVIRONMENT: A CASE ANALYSIS

**Khudyashev V.V.**

*Supplementary Education Teacher of the Highest Qualification Category*

*Child Creativity Center «Mladost»*

*Samara*

[art@hudyashev.ru](mailto:art@hudyashev.ru)

**Annotation.** *This study analyzes the organizational and pedagogical conditions, as well as the subjective meanings that emerge among participants, during the implementation of a model integrating supplementary theatre education into the school*

*environment through extracurricular activities. Special attention is given to how mainstream school practice can overcome the formal nature of some extracurricular activities to create conditions for achieving the personal and meta-subject outcomes set by the Federal State Educational Standard (FSES).*

*The empirical basis of this research is a qualitative single case study conducted at Municipal School No. 49, named after Counterintelligence Veteran K. G. Stychkov (Samara, Russia), in partnership with the Municipal Centre for Children's Creativity «Mladost». The methodology relies on semi-structured interviews with students (n = 10), subject teachers (n = 3), and school administrators (n = 2); participant observation over three academic years (2022–2025); and document analysis (including local regulations, educational programmes, theatre scripts, and school website materials). Data were analyzed using thematic coding with the support of NVivo software.*

*The findings indicate that the successful integration of supplementary theatre education into general education is based on a triad of interrelated conditions: (1) the presence of a teacher-director who acts as a mediator, translating the language of art into the pedagogical language of the school and building trusting, student-centred relationships with adolescents; (2) the institutionalization of theatre activities as a strategic component of the school's educational work (through inclusion in programmes, timetables, and staffing and financial provisions), which ensures stability, legitimacy, and resource support; and (3) a project- and event-based logic that links theatre practices to school-wide events and academic subjects.*

*This study refines the concept of substantive integration between general and supplementary education, demonstrating that theatre pedagogy in a mainstream school can function not as an auxiliary element, but as a system-forming component of the educational environment.*

**Keywords:** *integration of general and supplementary education, supplementary theatre education, extracurricular activities, theatre pedagogy, case-study, personal learning outcomes, meta-subject outcomes.*

## **Введение**

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования задает ориентир на формирование гармонично развитой личности, способной к самостоятельному действию (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2021). В этой логике внеурочная деятельность рассматривается как ключевой механизм развития личностных и метапредметных результатов (Григорьев, Степанов, 2014). Однако на практике она зачастую реализуется формально, как набор «обязательных» кружков, слабо связанных с образовательной стратегией школы.

В этом контексте стратегическим ресурсом видится интеграция потенциала системы дополнительного образования, исторически ориентированной на творчество и субъектность ребенка (Ямбург, 2021). Театральная педагогика в силу своей синкретической природы обладает особым потенциалом для развития коммуникации, эмпатии и креативного мышления учащихся (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022; Посакалова, Хуснутдинова, 2024). Однако вопрос о практических механизмах содержательной интеграции театрального образования в школьную среду остается недостаточно изученным. Исследования часто ограничиваются описанием нормативных моделей сетевого взаимодействия (Шилова, 2020), не раскрывая внутренних педагогических условий и эффектов.

Настоящее исследование сосредоточено на анализе одной из возможных моделей – интеграции через партнерство школы и учреждения дополнительного образования, когда театральную студию ведет приглашенный педагог-режиссер.

**Цель исследования** – выявить и концептуализировать организационно-педагогические условия, которые позволяют такой модели выйти за рамки формального кружка и стать фактором развития личностных и метапредметных результатов школьников.

К задачам исследования мы отнесли следующие: описать контекст и структуру реализуемой модели интеграции театральной педагогики в

конкретной школе; проанализировать восприятие и практики ключевых групп стейкхолдеров – учащиеся, педагоги-предметники, администрация; выделить и концептуализировать совокупность условий, обеспечивающих переход от формальной к содержательной интеграции; наметить направления сравнительного анализа с альтернативными моделями, например, с театром как обязательным учебным предметом.

Переходя от постановки проблемы к ее теоретическому осмыслению, необходимо уточнить, какие научные представления о внеурочной деятельности, театральной педагогике и интеграции образования составляют базу эмпирического анализа.

ФГОС закрепляет внеурочную деятельность как механизм достижения личностных и метапредметных результатов, предполагающий вариативность форм, опору на интересы учащихся и расширение образовательного пространства за пределы урока (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2021). В работах по организации внеурочной деятельности подчеркивается ее потенциал как зоны интеграции общего и дополнительного образования (Григорьев, Степанов, 2014; Леднев, 2022).

При этом В.С. Леднев, анализируя реальные практики интеграции, фиксирует ряд устойчивых проблем: формализация сетевого взаимодействия, рассогласование целей, дублирование содержания, трудности координации расписаний и кадровые дефициты (Леднев, 2022). О.Н. Шилова, рассматривая модели сетевого взаимодействия образовательных организаций, показывает, что многие проекты ограничиваются обменом ресурсами и совместными отчетами, не затрагивая глубинные педагогические практики (Шилова, 2020). Таким образом, внеурочная деятельность выступает как потенциальное пространство интеграции, но исход реальных попыток зависит от того, удастся ли выстроить содержательное совпадение целей, форм и смыслов между школой и учреждением дополнительного образования.

Театральная педагогика в отечественной традиции опирается на идеи Л.С. Выготского о роли воображения, игры и переживания в развитии высших психических функций (Выготский, 2005), а также на практический опыт школы К.С. Станиславского (Станиславский, 2013). Современные авторы рассматривают театральную педагогику как деятельностьную технологию воспитания и формирования личностных образовательных результатов (Эртнева, 2019). О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова и А.Г. Соловьева показывают, что театральная деятельность в образовательной среде создает условия для развития рефлексии, ответственности и кооперации, выступая своеобразной «лабораторией субъектности» (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022). Е.С. Квашнина анализирует приемы театральной педагогики как способ «проживания» художественного текста, когда ученик не только понимает содержание, но и эмоционально включается в ситуацию (Квашнина, 2020).

Психологические исследования школьного театра подтверждают его влияние на развитие коммуникативной компетентности и социальной активности подростков (Зеленский, Игнатович, 2022; Посакалова, Хуснутдинова, 2024). При этом существенным условием продуктивности театральной деятельности выступает характер педагогического сопровождения: переход от директивной, «репродуктивной» модели к диалоговой, субъектно ориентированной (Эртнева, 2019). В зарубежной литературе театральная педагогика рассматривается как подход, активизирующий обучение через ролевые ситуации и коллективное творчество (Dawson, Lee, 2016).

Отдельный блок исследований посвящен тому, как современная молодежь «входит» в пространство театра. М.В. Олейникова анализирует адаптацию молодежи в пространстве современного театрального искусства и показывает, что театр становится для части молодых людей местом поиска идентичности, диалога с культурными нормами и экспериментирования с социальными ролями (Олейникова, 2023). Это важно для нашего исследования, поскольку именно эти культурные смыслы могут актуализироваться в школьном театре.

Важно и то, что значительная часть содержательных изменений в школах возникает «снизу» – от инициатив отдельных педагогов и команд, а не как прямое следствие административных реформ (Кларин, 2019; Ямбург, 2021). При этом судьба таких инноваций зависит от того, удастся ли им получить институциональную поддержку. Работы В.С. Леднева и О.Н. Шиловой подчеркивают, что без осознанной политики школы даже интересные практики остаются маргинальными «островками» (Леднев, 2022; Шилова, 2020). Это особенно заметно в отношении художественных практик, которые традиционно воспринимаются как «украшение», а не как ядро образовательной стратегии.

Таким образом, теоретический анализ выявил ключевое противоречие: при высоком потенциале театральной педагогики и наличии нормативных оснований для интеграции реальные механизмы содержательного включения театра в школьную жизнь остаются недостаточно изученными. Это противоречие требует эмпирического исследования конкретного успешного кейса. Перейдем к описанию методологии, которая позволила зафиксировать и проанализировать этот опыт.

### **Методы исследования**

Исследование реализовано в дизайне единичного качественного case-study. Такой подход позволяет изучать сложный, многомерный феномен – интеграцию дополнительного театрального образования в школьную среду – в его естественном контексте, учитывая взаимодействие разных уровней: индивидуального, группового, организационного.

Выбор единичного случая обусловлен его информационной насыщенностью, в которую включены многолетняя реализация модели (не менее трех учебных лет); участие нескольких групп стейкхолдеров (учащиеся, педагоги, администрация); наличие устойчивых управленческих решений и запечатленного в документах опыта.

Исследование проводилось в партнерстве двух образовательных организаций:

– МБОУ «Школа № 49 имени ветерана военной контрразведки Стычкова К.Г.» городского округа Самара (далее – Школа № 49);

– МБУ ДО «Центр детского творчества «Младость» г.о. Самара (далее – ЦДТ «Младость»).

Школа № 49 – общеобразовательная школа с 1 по 11 класс, реализующая ФГОС, участвующая в муниципальных проектах в сфере воспитания и дополнительного образования. Школа расположена в городской среде с преимущественно средним социально-экономическим статусом семей; не является школой с творческим уклоном, что делает опыт потенциально релевантным для широкого круга образовательных организаций.

ЦДТ «Младость» – учреждение дополнительного образования, реализующее программы художественной, технической и социально-педагогической направленности. Театральная студия под руководством автора статьи имеет опыт участия в городских и региональных фестивалях и устойчивую группу подростков.

С 2022/23 учебного года между Школой № 49 и ЦДТ «Младость» выстраивается устойчивая модель взаимодействия: педагог дополнительного образования (автор) реализует на базе школы комплексную театральную программу, интегрированную в план внеурочной деятельности и программу воспитания.

Модель включает три уровня:

- базовая театральная студия (занятия для 7–11 классов 1–2 раза в неделю);
- тематические проектные модули с участием учителей-предметников (литературы, истории, музыки), в ходе которых театральные практики используются для «проживания» учебного материала (Квашнина, 2020);
- общешкольные событийные проекты (спектакли, театрализованные вечера, перформативные элементы школьных праздников и конференций), включенные в календарь значимых событий школы.

Выборка формировалась целенаправленно, с учетом максимального разнообразия позиций.

Учащиеся (n = 10):

- 6 постоянных участников театральной студии (8–11 классы) со стажем участия от 1 до 3 лет;
- 4 школьника (6–7 классы), участвовавших в отдельных театральных проектах и модульных занятиях.

К критериям включения мы отнесли участие в деятельности студии/проектов не менее одного полугодия, готовность к рефлексии, добровольное согласие (для несовершеннолетних – согласие родителей/законных представителей).

Педагоги-предметники (n = 3):

- учитель русского языка и литературы;
- учитель истории;
- учитель музыки.

Все имеют стаж работы в школе более 5 лет и опыт участия в совместных театральных проектах (не менее одного учебного года).

Администрация (n = 2):

- заместитель директора по воспитательной работе;
- советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Оба участника входят в команду, отвечающую за разработку и реализацию программы воспитания, координацию внеурочной деятельности и взаимодействие с партнерами.

Для триангуляции данных использовались следующие методы.

1). Полуструктурированные глубинные интервью:

- с учащимися проведено 10 интервью (по 35–60 минут);
- с педагогами-предметниками – 3 интервью (60–75 минут);
- с представителями администрации – 2 интервью (60–80 минут).

Для каждой группы разработан отдельный гайд, включавший блоки вопросов о мотивации участия, восприятии театральной деятельности, опыте взаимодействия с другими участниками, оценке влияния на школьную жизнь и

личностное развитие. Интервью проводились в помещении школы, индивидуально, с аудиозаписью на диктофон при наличии письменного согласия; для несовершеннолетних получено согласие родителей/законных представителей. Все интервью были дословно расшифрованы; общий объем транскриптов – около 280 страниц.

2) Включенное наблюдение. Автор как педагог-режиссер и исследователь вел систематические наблюдения в течение трех учебных лет (2022–2025 гг.). В полевых дневниках фиксировались репетиции, занятия студии, проектные модули с учителями-предметниками, обсуждения с администрацией, школьные мероприятия с участием театральной группы. Всего зафиксировано более 120 наблюдений.

Были проанализированы рабочая программа театральной студии; сценарии спектаклей и театрализованных мероприятий; школьная программа воспитания и план внеурочной деятельности; протоколы педсоветов и совещаний по вопросам внеурочной деятельности и сетевого взаимодействия; публикации и отчеты на школьном сайте и в открытых источниках.

Исследование проводилось с соблюдением стандартов этики в социальных науках. Участники информировались о целях и задачах исследования, формах использования данных, добровольности участия. Для учащихся было получено письменное согласие родителей/законных представителей. В тексте статьи используются псевдонимы, идентифицирующая информация исключена.

Особенность исследования – сочетание в одном лице ролей педагога и исследователя. Такая позиция дает доступ к глубокому пониманию контекста, но несет риск предвзятости. Для его снижения использовалось ведение рефлексивного дневника, где фиксировались собственные реакции и возможные искажения восприятия; четкое разведение ролей в ситуации интервью (позиция исследователя, а не оценивающего педагога); обсуждение промежуточных результатов с коллегами, не вовлеченными в театральную деятельность.

Исследование осуществлялось методом тематического анализа с опорой на теоретически информированное кодирование.

Были выделены следующие этапы анализа:

- открытое кодирование – выделение первичных смысловых единиц (кодов), описывающих опыт и восприятие участников («страх ошибиться», «можно быть смешным», «театр как общее дело», «администрация как ресурс/барьер», «перегрузка», «перевод текста на сцену» и др.);

- осевое кодирование – группировка кодов в более широкие категории с опорой на теоретические представления о театральной педагогике (Эртнева, 2019; Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022) и интеграции образования (Леднев, 2022; Шилова, 2020). Выделены категории «Роль педагога-медиатора», «Организационные условия и институционализация», «Содержательная интеграция и межпредметность», «Личностные эффекты для учащихся», «Напряжения и барьеры»;

- выборочное кодирование – формулирование ключевых тем, структурирующих ответ на исследовательский вопрос. Результатом стала триада условий: педагог-медиатор, институционализация театрального направления, проектно-событийная логика.

### **Результаты исследования**

Ключевая роль педагога-режиссера заключалась в создании особой атмосферы доверия и свободы, лишенной формального оценивания, но основанной на четких договоренностях. Учащиеся подчеркивали возможность многократных проб и ошибок, что способствовало личностному поиску. Для педагогов-предметников режиссер выступал медиатором, переводящим учебное содержание в театральную форму и превращающим классический текст в актуальный диалог с подростками, что формировало основу профессионального партнерства. Администрация видела в нем стратегический ресурс, оживляющий воспитательные задачи и привносящий проектную культуру. Однако позиция такого специалиста остается уязвимой из-за высокой нагрузки и необходимости постоянного выстраивания горизонтальных связей, что характерно для низовых педагогических инноваций.

Устойчивость интеграции была обеспечена переходом от разовых мероприятий к системной институционализации театрального направления. Администрация, зафиксировав общешкольный резонанс первых постановок, закрепила его в программных документах (программа воспитания, план внеурочной деятельности), расписании и ресурсном обеспечении. Критически важным стало осознанное управление нагрузкой, предотвращавшее превращение творчества в обременительную обязанность. Анализ документов подтвердил, что театральные проекты заняли устойчивое место в школьной системе как инструмент достижения личностных результатов. Тем не менее сохраняется зависимость успеха от личности педагога-энтузиаста и партнерских отношений, что требует целенаправленной работы по формированию общего понимания ценности театральной педагогики как части школьной идентичности.

Театральная деятельность органично вросла в школьную жизнь благодаря проектно-событийной логике. Участники отмечали, что наибольшую ценность представляет не итоговый спектакль, а сам процесс подготовки, выступающий действенным инструментом межпредметной интеграции. Для администрации такие проекты стали смысловым ядром общешкольных событий, сплачивающим разные группы участников. При этом был выявлен и побочный эффект в виде напряжения учащихся из-за совмещения проектной и основной учебной нагрузки, что указывает на необходимость педагогического сопровождения для соблюдения баланса. Полученные данные согласуются с концепцией театра как средства активизации самопознания и социальной активности подростков (Зеленский, Игнатович, 2022) и как деятельностной технологии воспитания (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022). В данном случае театр трансформировался из художественной практики в структурный элемент школьной среды, организующий ее событийный ритм и смысловое наполнение.

Возвращаясь к цели исследования – выявить условия содержательной интеграции театральной педагогики в школьную среду на примере сетевой модели, мы можем утверждать, что выделенная триада (педагог-медиатор,

институционализация, проектно-событийная логика) формирует целостный механизм. Каждый элемент необходим, но ни один не является достаточным. Отсутствие любого из них, как показывают теоретические обзоры (Леднев, 2022; Шилова, 2020), ведет к формализации, маргинализации или неустойчивости.

Анализ кейса позволяет уточнить понятие содержательной интеграции общего и дополнительного образования. Предлагаем выделять следующие ее признаки: совместное целеполагание в образовательных категориях (не «поставить спектакль», а «развить рефлексию через театральный опыт»); перестройка педагогических практик через театральные формы (урок с элементами драматизации, проектное задание); изменение ролей: учащиеся – соавторы, учителя – партнеры, администрация – модераторы, а не контролеры; институциональное закрепление в документах и ресурсном обеспечении.

Описанный кейс во многом держится на уникальном специалисте – авторе статьи. Если такой педагог покинет школу, рухнет ли вся модель? В нашем исследовании не обнаружено готовых механизмов передачи компетенций другим учителям. Однако в интервью администрация выразила намерение в следующем учебном году организовать внутришкольную стажировку для двух молодых педагогов, заинтересовавшихся театральными методами. Это показывает, что проблема осознается, но пока не решена системно. Таким образом, для массовой школы требуется разработка программ подготовки педагогов-медиаторов на базе институтов повышения квалификации.

### **Заключение**

Заявленная во введении культурологическая перспектива, где театр является диалогом культурных норм и поиском идентичности, нашла лишь частичное отражение в результатах. Учащиеся действительно говорили о том, что театр помог им «понять себя», «примерить другую роль», «увидеть, что классика про меня». Но эти высказывания носят общий характер. Более глубокое освоение культурных смыслов – столкновение с классическим текстом, формирование исторического или эстетического сознания – в интервью не проявилось в явном виде. Возможно, для этого нужны иные методы

исследования, такие как анализ рефлексивных эссе и сравнение с контрольной группой. Данный аспект остается перспективой для дальнейших исследований.

Негативные эффекты, выявленные в результатах, показывают, что модель не является однозначно позитивной. Их осознание и проработка – необходимое условие для устойчивости интеграции. В частности, требует дальнейшего изучения позиция педагогов-предметников, не включенных в проекты: возможны скрытая ревность к ресурсам и времени, недоверие к «нетрадиционным» методам.

С учетом этих обсуждений необходимо четко обозначить границы применимости полученных выводов и направления будущей работы.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, оно основано на анализе одного кейса; его результаты не могут быть механически обобщены на все школы. Во-вторых, позиция автора как вовлеченного педагога и исследователя одновременно создает риск предвзятости, несмотря на предпринятые меры рефлексии и внешнего обсуждения. В-третьих, в выборку не вошли учащиеся, которые покинули театральную студию или отказались от участия; их опыт требует отдельного изучения.

Перспективы дальнейших исследований нам видятся в сравнительном анализе нескольких моделей интеграции театрального искусства в школах с разным социальным и территориальным контекстом; разработке и апробации инструментов оценки влияния театральных проектов на личностные и метапредметные результаты (сочетание качественных и количественных методов) (Рубцова, Посакалова, Соловьева, 2022); лонгитюдных исследованиях влияния участия в школьном театре на образовательные и жизненные траектории выпускников (Посакалова, Хуснутдинова, 2024).

Проведенное исследование вносит вклад в понимание того, как театральная педагогика может стать системообразующим элементом воспитательной среды массовой школы.

## Литература

1. Выготский, Л.С. (2005) Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо.
2. Григорьев, Д.В., Степанов, П.В. (2014) Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение.
3. Зеленский, К.А., Игнатович, В.К. (2022) Театральная деятельность как средство активизации самопознания подростков. *Педагогика: история, перспективы*, 2022, 5(2), 33-45.
4. Квашнина, Е.С. (2020) Приемы театральной педагогики как способ проживания текста художественного произведения. *Проблемы современного образования*, 2020, 6, 162-174.
5. Кларин, М.В. (1994) Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике. Дис. ... д-ра пед. наук, М., 365 с.
6. Леднев, В.С. (2022) Интеграция общего и дополнительного образования: проблемы и перспективы. *Педагогика*, 2022, 3, 45-52.
7. Олейникова, М.В. (2023) Адаптация молодежи в пространстве современного театрального искусства. *Наука. Искусство. Культура*, 2023, 25, 107-114.
8. Посакалова, Т.А., Хуснутдинова, М.Р. (2024) Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования. *Психологическая наука и образование*, 2024, 29(6), 164-177.
9. Рубцова, О.В., Посакалова, Т.А., Соловьева, А.Г. (2022) Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов. *Психологическая наука и образование*, 2022, 27(1), 52-64.
10. Станиславский, К.С. (2013) Работа актера над собой. М.: АСТ.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31 мая 2021 года «Об утверждении федерального

государственного образовательного стандарта основного общего образования».

Получено с <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

12. Шилова, О.Н. (2020) Модели сетевого взаимодействия образовательных организаций. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 2020, 6, 12-23.

13. Эртнева, Е.Ю. (2019) Принципы театральной педагогики в современном общем образовании. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, 2019, 2, 74-88.

14. Ямбург, Е.А. (2021) Школа, которая не боится перемен. М.: Просвещение.

15. Dawson, K., Lee, B.K. (2016) *Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Intellect Books.