

Профессионализация через социальное предпринимательство: создание новых компетенций в сфере театральной педагогики*

И.П. ПОПОВА

Характерная черта современного общества – постоянное становление новых сфер деятельности, которое ведет к возникновению социального запроса на новые профессии и усложнению профессиональной структуры. Каким образом происходит осознание необходимости возникновения новой профессии как актуальной социальной проблемы, требующей своего решения? Как прокладываются новые пути решения этой проблемы и предпринимаются первые шаги в их освоении? Каковы основные барьеры и возможные ресурсы их преодоления? Эти вопросы рассматриваются в статье на примере созданной в начале 2000-х годов автономной некоммерческой организации, сфера деятельности которой находится на стыке образования и искусства (детская театральная педагогика).

Исследование опирается на два основных подхода. Прежде всего, это рассмотрение процесса становления профессии через профессионализацию; другой подход акцентирует особенности практик социального предпринимательства. Представлены результаты исследования, проведенного методом case study в рамках проекта «Исследование моделей социального предпринимательства в России». Рассматриваются условия и этапы реализации основной цели исследуемой автономной некоммерческой организации – профессионализации детской театральной педагогики через организацию профессиональной подготовки специалистов в этой сфере, анализируются основные барьеры на этом пути: как бюрократические, так и социальные (связанные с готовностью общества воспринять проблему) и психологические (связанные с особенностями ведения бизнеса в среде профессионалов).

Ключевые слова: профессионализация, театральная педагогика, социальное предпринимательство, социальная проблема, профессиональное обучение, компетенции

В современном обществе возникают новые ниши профессиональной деятельности, требующие обоснования, легитимации и регулирования. Усложнение социальной жизни приводит к возникновению новых запросов, связанных с появлением на практике новых видов профессиональной деятельности, специальностей. Как и кем осознаются и формулируются эти запросы, ведутся поиски ответов на

* Статья подготовлена в рамках проекта «Исследование моделей социального предпринимательства в России» – Оксфорд, Великобритания, 2009 (руководители – М. Мамута, А. Московская), подробнее об исследовании и его результатах см.: [Социальное... 2011].

них? Какие пути и средства эффективны, а какие нет? Как следует осмысливать и оценивать усилия по их выработке?

В данной статье ответы на эти вопросы опираются на исследование случая¹, который связан с продвижением нового вида профессиональной деятельности, или специальности подготовки в сфере школьной театральной педагогики. Это продвижение осуществлялось группой специалистов – педагогов и деятелей театра, обозначивших «для себя» этот новый вид профессиональной деятельности (и специальность) как *педагог-режиссер образовательного пространства* и пробуя собственные пути решения поставленной ими самими задачи «снизу», по сути, через *социальное предпринимательство*.

Это определяет особые рамки исследования, которые включают как проблематику театральной педагогики и ее роли в воспитательном процессе в средней школе, так и особенности деятельности по развитию отдельных направлений театральной педагогики и приданию им легитимного статуса, в основе которой – самостоятельные, инновационно-предпринимательские усилия группы педагогов и театральных деятелей. В задачи статьи входит анализ этих усилий с точки зрения «алгоритма» выбранного пути и эффективности используемых ресурсов, успешности в целом предпринимаемых усилий. Для понимания успешности важна не только степень завершенности процесса придания легитимного статуса осуществляемой профессиональной деятельности. Особое значение имеет оценка того, как формулируется социальная проблема, на решение которой направлены эти усилия, как она соотносится с потребностями общества и самих профессионалов. Внимание к этому вопросу обусловлено стремлением понять ограничения на пути к успеху, четче увидеть возможные перспективы решения поставленной профессионалами задачи, что может помочь в выработке социальных механизмов развития новых видов профессиональной деятельности.

Театральная педагогика – социальное предпринимательство – профессионализация: исследовательские подходы

Итак, особенность исследовательского подхода в том, что исследуемая проблема требует взгляда на нее с различных точек зрения. С одной стороны, воспитательно-педагогическая деятельность в общеобразовательной школе признается важной для перспектив развития всего общества, поскольку социализирует его новые поколения. Но противоречие заключается в том, что это признание на деле декларативно, – социальный статус учителей средней школы остается невысоким. Соответственно, требование высокого уровня компетентности учителей часто сталкивается с их невысоким уровнем заинтересованности в новшествах.

¹ Анализ основан на применении качественных методов – изучении документальных источников, серии интервью с руководителем организации, ее сотрудником и связанными с деятельностью организации работниками учреждений культуры и образования (5 интервью в 2009 г.), включенном наблюдении (участие в работе двухнедельных курсов для учителей средних школ, организованных сотрудниками организации), обсуждение результатов исследования со студентами – продюсерами театрального института (ноябрь 2009 г. – февраль 2010 г.).

Список интервью:

Интервью 1 – А. – руководитель организации, женщина.

Интервью 2 – Ю. – сотрудник организации, женщина.

Интервью 3 – Д. – руководитель Высшей театральной школы, мужчина.

Интервью 4 – С. – руководитель детского дома творчества, женщина.

Интервью 5 – Е. – руководитель детского театрального кружка в прогимназии, женщина.

Названия организаций изменены.

Под вопросом часто оказывается уровень и качество программ переподготовки учителей, обучение инновационным методам работы с детьми. Среди этих методов *школьная театральная педагогика* – инновационное, синтетическое направление, включающее в себя педагогику и театр. Оно вырабатывает комплекс норм, методик, требований, которые составляют основу новых профессиональных компетенций (принципы профессионально обоснованного вовлечения детей в образовательный и воспитательный процесс через игру, взаимодействие, переживание, соучастие).

Вопросы театральной педагогики обсуждаются в педагогическом сообществе еще в дореволюционный период и особенно активно – с начала XX в. [Буткевич 1909; Бахтин 1913 и др.]. В советский период можно отметить особенно активные периоды обсуждения вопросов детского театра, новаторства в преподавании с опорой на театральные методы [Сахаров 1925; Шпет 1933 и др.]. В дальнейшем применение этих методов включалось в воспитательный процесс в средней школе достаточно широко [Ершова 1975; Эстетическое воспитание... 1984].

В современных дискуссиях о школьной театральной педагогике можно выделить основные точки: роль театральной педагогики в построении новой концепции образования – гуманистической, нацеленной на становление и развитие личности ребенка в целом, на включение инновационных театральных методов в целостный учебно-воспитательный процесс, подготовку специальных кадров педагогов-режиссеров, переподготовку учителей средней школы [Антонова (2) 2006; Булатова 2001; Вескер 2000; Лапина 2002; Никитина 2003; Современный театр для детей... 2008; Быков, Никитина 2008 и др.]. Многие учебные учреждения среднего образования включают курсы театральной педагогики в свои программы, при этом вопрос профессионализма педагогов, занимающихся театром, ставится весьма остро: чаще всего реальные усилия по изменению ситуации в школе и развитию методов школьной театральной педагогики удел немногих специалистов – учителей-подвижников [Антонова (2) 2006; Лапина 2002 и др.].

Театральная педагогика включена и в международный педагогический курс. Ее принципы и методы обсуждаются, например, в рамках направления *drama education* или *drama in education*. Это синтетическое направление, использующее формы драматургии (понимаемой как форма искусства, которая исследует человеческие конфликты и напряженности) и образовательной педагогики для учащихся всех возрастов. Оно охватывает более широкий круг источников и состоит из элементов актерского обучения, способствующих физическому, социальному, эмоциональному и познавательному развитию, а также элементов театра и других смежных видов искусства и дисциплин – пантомимы, клоунады, радиодрамы, мелодрамы, театра марионеток, ораторства, продюсирования и т.д. [What is the Drama...]. Часто этот синтез используется в работе с особыми, социально уязвимыми группами детей и подростков [Blatner 1995]. Развивается также направление, обозначаемое как *театр в образовании* (*theatre in education*, ТИЕ). В посвященной ему коллективной монографии авторов из разных стран отмечается, что это движение зародилось в Англии в 1960-е гг. и дало толчок распространению во всем мире; оно выполняет роль и образовательного посредника, и источника социальных изменений, помогая детям лучше понимать мир, в котором они живут, и реализовывать себя в нем [Learning through Theatre... 1993]. Программа ТИЕ преследует цель не просто театральных представлений в школе, а координированных и структурированных образцов активности в определенных ситуациях и при решении проблем, используя элементы традиционного театра, образовательной драмы и симуляции реальных жизненных ситуаций для упражнения по их решению.

С другой стороны, механизм продвижения новых принципов в педагогике и, прежде всего, в виде создания компетентностной базы для нового формируемого вида профессиональной деятельности, который был избран этой группой специалистов, – новаторский и вполне укладывается в определение «социального пред-

принимательства». Термин «социальное предпринимательство», как и обозначаемый им феномен – сравнительно новые для России, тогда как в мире в последние десятилетия исследователями и практиками отмечается его бурный рост; начинает формироваться и сфера научных исследований [Noruzi, Westover, Rahimi 2010].

На международном уровне существуют многочисленные определения социального предпринимательства в его широком и узком значениях [Galera, Borzaga 2009], но есть консенсус в понимании социального предприятия как организации, выполняющей общественно значимую миссию и применяющей способы коммерции и бизнеса для собственной поддержки [Hervieux, Gedajlovic, Turcotte 2010]. Зарубежные авторы подчеркивают инновационность методов, используемых социальными предпринимателями – новаторскую идею, инновационный продукт или услугу, творческий подход к решению проблем, новую модель бизнеса [Makhlouf 2010]. Обобщая международный опыт социального предпринимательства с целью его адаптации к российским условиям, отечественные авторы отмечают, что в целом социальное предпринимательство оценивается как один из важных путей решения социальных проблем: «инновационным методом, изобретая и комбинируя социальные и экономические ресурсы так, чтобы создать самовоспроизводящийся, способный к расширению механизм производства и предоставления целевого социального блага» [Баталина, Московская, Тарадина 2008, с. 4].

Социальная проблема (или социальная ценность, благо) – одна из ключевых характеристик деятельности социального предприятия, отличающая его от других форм предпринимательства. Она формируется социальной миссией и генерирует социетальные изменения, создавая новые модели для институтов, ставших неэффективными [Dees 1998]. Согласно определению, данному на портале известного фонда социальных предпринимателей «Ашока», социальные предприниматели, в отличие от обычных, действуют как агенты изменений в обществе, «улучшая системы, изобретая новые подходы и создавая решения для изменения общества к лучшему. Социальные предприниматель приходит с новыми решениями социальных проблем и затем внедряет их в широких масштабах» [What is a Social Entrepreneur...]. В процессе решения социальной проблемы развиваются различные формы социального предпринимательства. Одна из известных типологий предлагает разделять социальные предприятия по степени интеграции социальной программы и бизнес-деятельности [Alter 2007; Social Enterprise Typology].

Обращаясь к нашему исследованию, подчеркнем, что этот путь (создание социального предприятия) становится практически единственным возможным в тех случаях, когда актуальность зреющей проблемы не очевидна в обществе, и ее глубину и масштабы могут оценить главным образом эксперты, обладающие специальными знаниями и опытом работы в соответствующей отрасли. Социальную проблему, определяемую самими специалистами, они могут попытаться решить самостоятельно, не дожидаясь, пока ее признают те, от кого зависит решение, прежде всего, бюрократические организации. При наличии соответствующего потенциала, они предпринимают действия, опираясь главным образом на свои силы. Одновременно это сигнал обществу о том, что социальная проблема существует и необходимо ее решать.

Указанные обстоятельства обуславливают сложности и новые акценты в подходах к исследованию профессионализации. Прежде всего, сложности связаны с пониманием термина «профессионализация» в зависимости от исторического контекста. В международных дебатах сегодня отмечается стремление к развитию и адаптации для различных историко-социальных контекстов теоретических представлений и понятий, включая базовые понятия профессий, профессионализма, профессионализации [Sciulli 2005; Evetts 2008; Evetts, Gadea, Sanchez, Saez 2009; Sociology of professions... 2010; Andrews, Waerness 2011]. Обычно принято понимание профессионализации, формулируемое в общих чертах как развитие и повыше-

ние статуса занятий (*occupations*), при котором занятия становятся и признаются профессиями (*professions*). Существует большое разнообразие концепций профессионализации в зависимости от различных теоретических подходов точек зрения (так, в англо-саксонской традиции социологии профессий Э. Эббот выделял четыре версии, связанных с функциональным, структуралистским, монополистским и культурным пониманием этого процесса [Abbot 1988, p. 15]).

Известны варианты выделения различных содержательных этапов [Caplow 1954; Wilensky 1964], в которых особое место занимает деятельность институтов образования и подготовки, включая институты лицензирования и аккредитации [Wise 2005, p. 318], в том числе международные. Последовательность и содержание этих этапов могут быть совершенно разными в отличающихся социальных и исторических контекстах [Neal, Morgan 2000]. Этот процесс анализируется с различных точек зрения, один из распространенных подходов трактует профессионализацию как «монополию экспертизы на рынке, монополию статуса в системе стратификации» [Larson, цит. по: MacDonald 1999, p. 9]. В то же время профессионализация понимается и как профессиональное развитие отдельных специалистов, их групп в процессе взаимодействия [Hofman, Dijkstra 2010].

В России особенности широкого употребления термина «профессионализация» связаны не только с отсутствием практики терминологического различения *profession* и *occupation*, но и с принятым подходом в отношении индивидуальных усилий повышения своего статуса через рост профессиональной компетентности и развитие карьеры [Цвык 2003; Шабанова 2006]. Российские социологи, все чаще рассматривая профессионализацию в соотнесении с общим контекстом социологии профессий, также выделяют социально-исторические особенности этого процесса как укрепления статуса групп интеллигенции [Мансуров, Юрченко 2005], становления новых видов занятости, превращения их в профессии – например, социальных работников [Ярская-Смирнова 2001], менеджеров [Абрамов 2005; Московская 2011]. Тем не менее, общим, на мой взгляд, является то, что *профессионализация* – это процесс повышения (укрепления) статуса профессиональной группы/определенного вида деятельности, связанного обычно с усложнением их функций, значимости в социально-экономическом развитии общества, повышением требуемых компетенций, который включает в себя ряд общих этапов в его ресурсном обеспечении и легитимации в обществе.

Повышение статуса профессиональной группы в исследуемом случае означает придание официального статуса тому виду профессиональной деятельности, который заключается в преподавании специальности по (пере)подготовке в театральной педагогике через официальное нормативно-правовое закрепление этой специальности; и особенность ситуации состоит в том, что эта специальность уже сформирована как определенный набор компетенций в данной сфере в ходе самостоятельно организованной деятельности коллектива педагогов.

Особую значимость в этом исследовании приобретает выяснение того, что выступает на первый план в процессе профессионализации – реальные потребности функционирования общества или особая заинтересованность продвигающих этот процесс специалистов (практиков). Важно понять и реально оценить диалектику этого процесса – каким образом особая заинтересованность практиков может помочь сформулировать и нормативно оформить реальную общественную потребность и на определенном этапе создать новую, более благоприятную ситуацию в данной сфере, способствующую и ее развитию, и в итоге – всего общества. Таким образом, методологически задача удваивается – с одной стороны, это *функционалистская* задача определения роли становящегося вида профессиональной деятельности для общества, а с другой, это *критический подход* к действиям продвигающих этот процесс специалистов. Ведь они заинтересованы не только в выделении и легитимации этого вида деятельности в целях улучшения ситуа-

ции в той или иной сфере, но и в обособлении, своего рода монополизации занятия, при котором предполагаются определенные привилегии: рост статуса, повышение спроса на экспертные услуги, преимущества в их предложении, иными словами, закрытии своей профессиональной ниши.

Эти две стороны дополняют друг друга, помогая анализировать и оценивать процесс профессионализации. Его основу составляет деятельность педагогов по формированию, выделению и распространению новых знаний, навыков, требований и принципов профессиональной деятельности, которые должны стать основой становления новой специальности (дисциплины). Мотивация, способы и характер деятельности этих практиков становятся определяющими для оценки ее общественной значимости. Анализ взаимодействия с различными акторами, барьеров на пути деятельности – важен для ее развития и результативности.

Борьба за статус: создание организации

В центре исследования – история создания и деятельности автономной некоммерческой организации «Дебют», сфера деятельности которой – режиссура детских театральных коллективов и преподавание предмета «Театр» для школ. Базой создания послужила кафедра Московского института переподготовки учителей. Создатель, учредитель и руководитель АНО – А., театровед, кандидат искусствоведения; численность сотрудников – 10 человек (основные и привлеченные); численность клиентов: 15–40 человек – слушатели курсов ежегодно.

Организация «Дебюта» стала возможной практически исключительно благодаря деятельности талантливого и харизматичного лидера-организатора (А.), сумевшей привлечь к идее развития новой дисциплины профессионалов-педагогов, режиссеров, актеров. По словам члена коллектива:

это ее дело, и без нее здесь не будет ничего, без нее никто из нас не справится. Она – мотор, она – харизма: своя личная и харизма нашей общей команды. ... Если говорить о ролях в коллективе, она – генератор идей, аналитик (интервью 2).

Идея создания такой организации в целях решения основной задачи – профессионализации детской театральной режиссуры – созрела на основе глубокого изучения русской театрально-педагогической традиции в этой сфере, а также личной склонности:

...когда я выбирала тему диплома – понятно, что я буду писать про детский театр, потому что я занималась этим с детства, с самого глубокого... (интервью 1).

Эту увлеченность подтверждает научный руководитель диплома:

Мне импонировали в ней две вещи: она очень любит детей – безумно любит, это очень важно, она им жизнь свою посвятила. И второе – по своей природе она исследователь (интервью 3).

Важный элемент оформления новой специальности (дисциплины) – формирование ее научной базы, наличие культурных и интеллектуальных традиций, которые подтверждают значимость направления и которые необходимо систематизировать и развивать. Такая база формировалась в основном вокруг материалов о развитии идей и практик «театра, в котором играют дети» в дореволюционный период и первые послереволюционные годы в России².

Эта база была заложена научными изысканиями, которые проводила А. (организатор «Дебюта») еще в студенческие и аспирантские годы, во время изучения трудов российских театральных деятелей. Так, наследие Н. Бахтина, крупного психолога, педагога, издателя журнала «Игра», посвященного проблематике того, «как почему и чему нужно учить тех людей, которые занимаются театром и с детьми» (интервью 1), становится центральным в формировании методологической базы новой дисциплины (специальности). Знакомство с документами, связанными с развитием этих идей, напрямую послужило формулировке цели будущего «Дебюта»:

...когда мне попались бахтинские документы, тогда уже мне было совершенно понятно, что это бред, что это до сих пор не реализовано. А то, что было реализовано с 1918 по 1926 год – потому что потом была сталинская реформа школы, которая все это стерла в песок – было наработано до 1926 года как практика, но не используется. Хотя осколки этого приходят к нам с Запада, как будто это только вчера там изобрели – в Америке или в Германии, где есть такие крупные центры детского театрального движения (интервью 1).

Широкий культурно-исторический контекст становления школьного театрального движения и школьной театральной педагогики в советское время стал основой формулировки *социальной проблемы*, для решения которой требовалось найти адекватные организационные средства. Эта проблема виделась организаторам «Дебюта» как противоречие между потребностью в систематизации и профессионализации детской театральной педагогики и распространенностью *дилетантизма* в этой области. В рассматриваемой проблеме можно выделить две стороны. С одной стороны, это распространенность практик театральной деятельности среди детей в школе и ведение ее некомпетентными в этой сфере педагогами, непрофессионалами (не имеющими необходимой профессиональной подготовки в сфере театральной педагогики людьми); это ведет, в свою очередь, к недостаточному раскрытию ресурсов и использованию возможностей такой деятельности в образовательном процессе, для становления личности ребенка, а также часто является источником серьезной психологической травмы у детей:

² Основными историческими вехами этого направления (движения) стали предреволюционные годы, когда во время Первого всероссийского съезда деятелей народного театра (27 декабря 1915 г. по 5 января 1916 г.) широко обсуждался и вопрос о детском и школьном театре [Антонова (1) 2006, с. 90-91]. Школьной секцией съезда была принята резолюция, в которой, в частности, отмечалось, что драматический инстинкт, заложенный в самой природе детей и проявляющийся с самого раннего возраста, должен быть использован в воспитательных целях [Гребенкин 2001]. Движение, направленное на профессионализацию театра в школе, продолжалось и после революции, точкой опоры стала так называемая детская секция Наркомпроса. В середине мая 1918 г. при ТЕО Наркомпроса (театральный отдел Народного комиссариата просвещения) в Петрограде начали работу Бюро и Совет детских театров и детских празднеств. «В целях содействия эстетическому развитию детей и юношества при ТЕО Наркомпроса образованы постоянное Бюро и Совет детского театра и детских празднеств... В состав Совета вошли представители от педагогики, режиссуры, музыки, искусств», — сообщали «Известия» 9 августа 1918 г. [Русский театр... 2004].

Дилетанты, в большинстве своем, не осознают и не могут осознавать в полной мере ответственности перед детьми и обществом за плоды своей театральной деятельности. А потому они не слишком принципиальны и требовательны в организации и воплощении этой деятельности как по отношению к администрации, так и по отношению к детям. Профессионал требователен и к себе, и к окружающим именно по тому, что хорошо представляет себе силу воздействия театральной работы на формирование личности ученика. Но его справедливые требования кажутся неспециалистам в этой области необоснованными (из архива материалов и публикаций «Дебюта»).

С другой стороны, это обосновываемая организаторами «Дебюта» необходимость приведения в систему наработок российских педагогов в сфере театра для детей. Ко времени, когда определилась необходимость и возможность создания этой организации, А. познакомилась с лидерами «театрального детского движения», но в их деятельности видела разрозненные индивидуальные усилия, которые невозможно было воспроизвести в массовой практике детских театральных постановок:

Они все классно работали с детьми. Но в том, что они делали тогда и что делают сейчас, не было никакой системы (интервью 1).

Формулируется и причина трудностей в разрешении этой проблемы – отсутствие нормативно закреплённой базы для преподавания этой дисциплины и подготовки профессионалов в этой сфере. Надо подчеркнуть опережающий характер формулировки и постановки этой проблемы как актуальной. Дело в том, что эта актуальность видится далеко не всеми респондентами, связанными с организацией многолетним сотрудничеством. Они видят в ней разные аспекты: так, руководитель «Высших театральных курсов» подчеркивает главным образом ее значимость для сокращения преступности среди молодежи. Руководитель театральной студии прогимназии³ также явно осознает изолированность своей деятельности от основной жизни учебного заведения, но не определяет ясно общую картину и остроту этой обозначенной выше социальной проблемы. Аргументировано ее формулирует только руководитель исследуемой организации, и это находит поддержку ее сотрудника, что отражает формирование консолидированной точки зрения в результате общей профессиональной деятельности.

Тем не менее, проблема в целом остальным респондентам не кажется острой – она лишь в ряду других подобных педагогических и культурологических проблем, и, следовательно, должна пройти этапы артикуляции, лоббирования, широкого распространения, вплоть до слоганов (интервью 3 и 4). Резюмировать это положение можно следующей яркой формулировкой:

Общественная потребность [в профессионально поставленной театральной педагогике] созрела. Но осознание ее не созрело совершенно (интервью 2).

Таким образом, в постановке социальной проблемы, в прокладывании путей ее решения создатели «Дебюта» как профессионалы, возможно, опередили сло-

³ Прогимназия – образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста, начальная школа при гимназии. Особенность прогимназии состоит в том, что уроки по всем предметам проводят в занимательной, преимущественно, игровой форме.

жившиеся в обществе условия для осознания и принятия актуальности профессионализации инновационных, театрализованных методов в школьном образовании – эта проблема пока явно не имеет широкого общественного звучания.

С приобретением опыта деятельности в режиме социального предпринимательства происходит расширение *проблемы*, которую сначала организаторы формируют весьма конкретно по отношению к ситуации с театральными педагогикой в школе: как потребность в профессиональном внедрении театральных методов в учебно-воспитательный процесс воспитания детей, определяя путь – легитимацию соответствующего вида профессиональной деятельности (преподаваемой педагогам дисциплины). В дальнейшем она понимается широко и распространяется в целом на возможности становления и развития новых видов профессиональной деятельности, в том числе в образовании, культуре, которые существуют де-факто благодаря усилиям энтузиастов, людей, «зараженных» (и «заряженных») идеей, но испытывают трудности в ее становлении де-юре.

Появление таких людей, по сути, подвижников, которые осваивают новую, мало исследованную нишу в известных сферах деятельности, в принципе, должно сигнализировать, прежде всего, государству о возникновении общественной потребности в новом виде профессиональной деятельности:

Если наше государство и правительство определяет зоны, где ему нужны специалисты – оно не знает, как они называется, но оно знает, что они должны делать. Например, нужны люди, которые должны реабилитировать людей, прошедших через катастрофы, и таких специалистов не хватает, мы все это прекрасно понимаем. Например, должны быть люди, которые работают в больницах с безнадежно тяжелыми больными, в том числе с детьми. И таких людей точно не хватает. Хотя мы не знаем, какие это должны быть специальности. Например, должны быть учителя, которые будут работать в школе полного дня. Нужен кто-то, кто будет заниматься бездомными и так далее (интервью 1).

И далее обязанностью государства является оценка эффективности и легитимация этой деятельности, если она действительно отвечает назревающей потребности:

Как только появляются люди, которые говорят: «Наша программа направлена на то, чтобы появились такие специалисты», то у этой программы должны быть льготы – на аренду помещения, на получение благотворительной помощи, на зарплатные начисления. И дальше государство должно смотреть, что из этого эффективно, и узаконивать специальности, с которыми работают эти люди реально. Потому что их нельзя придумать из головы (интервью 1).

Таким образом, гибкая государственная поддержка законодательного (нормативно-правового) плана обобщается здесь для всех новых, вызываемых к жизни современной ситуацией и общественной инициативой (волонтерами) профессий/специальностей, чаще всего в социальной сфере – образовании, здравоохранении.

Обращает на себя внимание то, что решающая роль в этих процессах отводится все же государству, его поддержке, а инициативные, предпринимательские

усилия «волонтеров» призваны лишь обозначить эту проблему, найти и показать обществу пути ее решения. Такой путь – «снизу» (от инициативы, распознавания проблемы, попыток ее решения) до признания ее на государственном уровне и получения соответствующей поддержки – представляется логичным, хотя он далеко не всегда дает результат.

В это же время ставится цель – организация курсов для подготовки таких специалистов в театральной педагогике с перспективой создания систематической базы профессиональной подготовки для этой сферы в целом, как отдельной специальности. И в дальнейшем, по мере развития деятельности «Дебюта», эта цель укреплялась и все более определялась как официальное учреждение новой специальности/профессии:

Мы для себя называем ее педагог-режиссер образовательного пространства (интервью 1).

Создание новых компетенций

Деятельность по осуществлению цели определялась двумя важными для организаторов условиями: необходимостью создания *новых компетенций*, реализующих наработанные научные подходы и выделяющих данный курс на фоне других курсов/дисциплин педагогической подготовки, и требованием *самостоятельности* в этом новаторстве. Первым шагом на этом пути стало создание краткосрочных курсов для педагогов дополнительного образования, специализирующихся на руководстве детскими театральными коллективами. Базой их проведения в тот момент послужил Московский институт переподготовки учителей, куда в 1996 г. пришла работать А., а преподавательский состав формировался в результате встреч на профессиональных мероприятиях (детских фестивалях). За два года проведения краткосрочных курсов в Институте переподготовки учителей был наработан необходимый опыт и создана команда, которая действительно была привлекательна для слушателей (к тому времени это были только московские педагоги дополнительного образования):

А. собрала лучшие кадры, которые на тот момент можно было собрать в Москве и не только (интервью 2).

Следующий шаг – создание двухгодичных курсов с привлечением большего количества слушателей (включая другие регионы России) и большей направленностью на театральную составляющую формирующейся дисциплины. Это требовало поиска организационной формы, предоставляющей свободу в организации содержания курсов. Основная трудность при этом была в отсутствии этой дисциплины в официальных перечнях преподаваемых дисциплин. Поэтому потребовался принципиально иной организационный механизм:

...мы быстро поняли, ...что надо создавать организацию, что... мы должны заключать договоры с каким-то лицензированным вузом. Потому что как только ты приходишь в вуз, и говоришь, что у нас есть такая программа, нам говорят – такой специальности нет. Педагог-режиссер образовательного пространства – это нечто не существующее в природе (интервью 1).

В 2000 г. была зарегистрирована автономная некоммерческая организация «Дебют», которая могла отвечать этим требованиям и предоставляла необходимую свободу в реализации указанной цели. Сначала «Дебют» организовывал курсы по договору с «Высшей школой театральных деятелей» (один набор в 2001–2002 гг.), затем по договору с Московским университетом искусства (2002–2006 гг.). В 2006 г. такая деятельность была прекращена из-за ужесточения законодательства в сфере образования, регламентирующего ее финансовые и организационные условия – фиксированную по тарифной сетке, а не договорную оплату преподавателям, а также из-за роста налогового обложения работы курсов и оплату общежития по коммерческим расценкам для слушателей. Выполнение этих условий сделало невозможным работу курсов в прежнем режиме, поскольку существенно подняло уровень оплаты для слушателей – в основном, школьных учителей, не обладающих большими средствами, но вынужденных учиться за свой счет. Деятельность АНО «Дебют» оказалась «замороженной» и сегодня направлена на поддержание благотворительных целей организации, проведение театральных фестивалей:

Мы оставили АНО «Дебют» как что-то якобы живущее, потому что, обучая наших студентов, мы обязательно должны делать фестивали как часть учебного процесса. Сделать фестиваль, будучи городской департаментской структурой, – это в принципе невозможно (интервью 1).

Сегодня курсы проводятся при Московском институте переподготовки учителей силами «театрального сектора» кафедры культурологии, где продолжается преподавание дисциплины на основе наработанных и развиваемых методик, особую ценность и уникальность которых подчеркивают руководитель и сотрудники. Курсы являются бюджетными (бесплатными для слушателей) и организуются только для педагогов Москвы, что сильно ограничивает цели «Дебюта». Проблема заключается в приспособлении преподаваемого по формирующейся дисциплине курса к возможностям программных требований:

...мы вынуждены были открыть здесь на государственной основе такое отделение для москвичей. Это сопряжено с очень большими проблемами как внешнего и внутреннего характера, как организационного, так и творческого. Потому что если там люди получали специальность «режиссер любительского театра», – специализация – «детского», но все-таки они были режиссерами, что важно, и нормативы учебного курса были режиссерскими. А это учреждение педагогическое... (интервью 1)

Был найден компромисс – вполне легитимная специальность «социальная педагогика», в русле которой на курсах готовился «социальный педагог-руководитель детского театрального коллектива». Сделать это компромиссное решение удовлетворяющим столь противоположным требованиям и в то же время жизнеспособным оказалось трудно:

... мы вынуждены в учебном плане давать огромное количество часов, которые нам не нужны... И мы те предметы, которые не нужны в этой профессии, ... мы их «сгибаем» под себя... Например – мы должны обязательно вычитать историю педагогики. Понятно, что она не имеет для них никакого

прикладного значения. Мы для себя назвали этот курс «история социальной педагогик»и, а на самом деле мы читаем именно историю детской театральной педагогики. Разрабатываем курс про историю того, как с первобытного строя развивались история игр с детьми... (интервью 1).

Это ограничивает осуществление в полном объеме содержательных целей «Дебюта»:

Детская театральная педагогика – это все-таки смесь педагогики и искусства. Здесь у нас, к сожалению, нет условий вывести это на уровень искусства. Мы здесь можем заниматься на уровне ремесла. Независимость программ вузов, возможность заниматься по своей программе, апробированной, утвержденной, – самостоятельность, прежде всего, творческая (интервью 2).

Кроме того, весьма существенна проблема аудитории – ее ограничение только педагогами Москвы также сужает рамки деятельности и осуществление цели организации; к тому же определенным образом «мешают» бесплатный характер обучения, возможность для слушателей уйти с занятий (особенность которых – их интенсивность, методика «глубокого погружения» слушателей на тренингах), чтобы вернуться к оставленным дома и на работе делам:

Они ничего за это не платят, и это плохо; их направляют на эти курсы; они не имеют сформированного запроса, и они однородны, однообразны. Потому что когда приезжают люди совершенно из разных мест, это очень интенсивный обмен (интервью 1).

В то же время работа этих курсов оставляет возможность сохранять и развивать уникальные методики, наработанные во время активной «курсовой» деятельности «Дебюта», и сохранять (пусть в перспективе) основную цель – профессионализацию преподаваемой специальности.

Используемые ресурсы

Особенностью организации является то, что она имеет достаточно прочную базу – кафедру культурологии Московского института переподготовки учителей. Здесь формировались первые курсы, сюда приходили новые сотрудники после окончания обучения на этих и «Дебютовских» курсах, «подхватившие» их дух. По словам руководителя, это была продуманная политика в отношении воспроизводства кадров, и в целом она способствовала распространению цели, расширению базы ее реализации:

С самого начала, когда начинали их учить, мы присматривались – вот этот останется в команде, он будет делать вот это, а этот будет делать это. И мы легко и охотно отдавали свой кусок следующему. В принципе понятно,

что если наша задача в том, чтобы эта специальность появилась, должны появиться специалисты, которые прошли как студенты, как стажеры и мастера и которые могут нести [профессиональные знания] (интервью 1).

За годы деятельности «Дебюта» сформировался так называемый театральный сектор кафедры: «*”Дебют” и театральный сектор института – суть одно и то же...*». Многие из его сотрудников пришли с курсов, по «призыву» руководителя, и работали на первых порах волонтерами. Термин «волонтерство», употребляемый сотрудницей «Дебюта» по отношению к работе сотрудников «Дебюта»/театрального сектора, означает прежде всего тот объем затрат, временных и профессиональных, который, по сути, не окупается в достаточной мере материально:

У нас все, грубо говоря, волонтеры. Потому что никто из нас не получает прибыли с этой деятельности. Хорошо бы самоокупаемость была, хорошо бы, если бы не пришлось вкладывать свои деньги, но мы вкладываем свои деньги. Я произнесла слово «волонтеры» именно с этой точки зрения. Что мы вкладываем свои временные ресурсы, свои силы, душу, не получая материального возврата. Получая только моральное удовлетворение от хорошо сделанного дела (интервью 2).

Это, по ее мнению, *особый психотип* людей-профессионалов, которые готовы работать и много работать за идею:

Они готовы зарабатывать деньги другим способом, чтобы иметь возможность продвигать эту идею. Мы здесь работаем, получаем зарплату, – что такое наша бюджетная зарплата, вы знаете... Но уверяю вас, тот объем работы, который театральный сектор проворачивает в течение года – он для такого количества людей просто невозможен (интервью 2).

Важный ресурс деятельности по разработке новых компетенций – разработка полного комплекса преподавания специальности. «*Все, что должен уметь руководитель детского театрального коллектива, мы даем в одной программе* (интервью 1). И главное преимущество – в уникальной методологической базе, основанной на:

...режиссуре и «педагогике корня», которая заключается в том, что только от живого корня, таящегося в самой личности ученика или актера, учителя или режиссера, пойдут живые ростки, самоактуализация, реализация живого желания (интервью 1).

Одно из условий деятельности такой организации, как «Дебют», – организационная поддержка на основе кооперации и взаимопомощи со стороны родственных по профилю деятельности организаций. Отношения партнерства (сотрудничества), достаточно продолжительные и постоянные, носят характер бартера (предоставление помещений без арендной платы – а взамен проведение различных мероприятий). Это поддержка социально-профессиональной группы, прежде всего, в сфере

образования: директоров центров творчества, школ, руководителей вузов. Она основывается на разделяемых ценностях, где главная – ценность работы с детьми, основанная на стремлении делать работу с ними профессионально (сюда входит не только набор необходимых профессиональных знаний и навыков, получаемых систематически в учебном заведении и в процессе практической деятельности в школе, но и любовь к детям как необходимое качество профессионала-педагога), бережно развивая личность ребенка. В то же время необходимость и целесообразность учреждения профессиональных ассоциаций руководитель организации отрицает или по крайней мере относится скептически к этой идее:

Мне кажется, что ассоциирование необязательно должно быть оформлено институционально. Потому что это ассоциирование возникает естественным путем, и я не понимаю, зачем нужна статуйрованность [придание формального статуса] этой ассоциации (интервью I).

Возможно, это происходит из отрицательного отношения к ассоциациям творческих работников в принципе, устойчивого негативного стереотипа по этому поводу – руководитель «Дебюта» скептически замечает, что в подобных официально учрежденных ассоциациях *«творческие люди сразу начинают выяснять между собой, кто более творческий...»*. Возможно, это связано с историческими российскими традициями невысокой автономии подобных ассоциаций от властей. Характерно, что другие респонденты также не проявили энтузиазма по этому поводу. Так или иначе, создание профессиональной ассоциации для продвижения новой профессии не представляется продуктивной идеей.

Неудачи и барьеры в достижении статуса

Итак, работа организации по созданию нового вида профессиональной деятельности (специальности/ дисциплины) уже несколько лет остается «замороженной». Это является результатом в основном действия двойных барьеров – *административных* (бюрократических) – со стороны государства (законодательные препятствия в развитии деятельности), и *социальных*, происходящих от недостаточной социальной базы (в том числе, поддерживающих организаций, сторонников) для продвижения целей организации. Кроме того, следует выделить *психологический* барьер, зависящего от особенностей типа деятеля (предпринимателя), основной сферой деятельности которого является образование и культура, а предпринимательство – только параллельная практика, совместительство.

Административные барьеры, связанные с ужесточением соблюдения норм деятельности образовательных учреждений, ведущих курсы, делают сегодня перспективы открытия новой специальности, которая дала бы базу профессионализации преподавания «театра для детей», практически невозможными. Для преодоления этих барьеров руководитель и сотрудники периодически обращаются в государственные органы. Однако походы в министерства и ведомства не дают результата:

Мы, наверное, не в состоянии большую часть жизни биться головой о кабинетные двери. Важно преподавать, писать книги. Мы ведь вправду работаем по 20 часов в сутки. Это трудно. У нас хорошие профессиональные кадры, а хорошего менеджмента, разумеется, нет. Откуда он возьмется? (интервью I).

Таким образом, взаимодействие с государственными органами ограничивается напоминанием о проблеме включения преподаваемой специальности в официальный перечень дисциплин и соответствующими отписками или просто молчанием со стороны чиновников.

Другой путь, который также требует преодоления в продвижении образовательной программы новой специальности, заключался в использовании возможности ходатайства об открытии специальности со стороны профильного вуза, дающего студентам первое профильное высшее образование. Однако, по словам руководителя «Дебюта», существующие вузы такого рода не заинтересованы в утверждении и развитии специальности для сторонних авторов и разработчиков. Единственным выходом было бы придание со временем статуса такого вуза самой АНО «Дебют»:

Если бы мы продержались, мы бы потом подали документы на лицензирование, аттестацию, мы бы зарегистрировались сами как вуз. И уже став вузом, мы могли бы требовать открытия специальности. Но этого не произошло (интервью 1).

Сами педагоги дополнительного образования, которые занимаются организацией театральных постановок для детей и являются основными потребителями услуг организации (потенциальными слушателями курсов), чаще всего чувствуют свою изолированность и зависимость от отношения к их деятельности и к театру, вообще, со стороны руководителей школ: *«В общем, мы одиноки...»* (интервью 5). Директора школ и другие педагоги далеко не всегда понимают важность этой деятельности и заинтересованность в воспитании и росте таких педагогических кадров; родители также не всегда поддерживают участие своих детей в школьной театральной деятельности, зачастую и потому, что *«он – родитель перестроечный, напуганный, наголодавшийся. Для них важно совсем другое. Детей они упускают»* (интервью 2). Это наблюдение подтверждает руководитель детского театрального коллектива прогимназии, – по ее мнению, «непонимание родителей», их невнимание к детям и их интересам, недостаток чуткости, даже при материальном благополучии, часто осложняют воспитание детей:

...дети заброшены, честно вам скажу. При том что они хорошо одеты, у них есть много возможностей, они более заброшены, чем, скажем, мои ровесники в нашем детстве. Как-то нас любили, что ли, больше. Тоже все разные были, но вот эти все пионерские организации – там скучно было, там много глупости было, но у детей должно быть что-то, если дома нет тепла, то место, куда они могут прийти (интервью 5).

Театральной общественности профессионализация театральной педагогики в школе также не представляется первоочередной задачей. Те же педагоги и театральные деятели, которые проявляют заинтересованность в развитии целей и практики, подобных тем, которые ставит перед собой АНО «Дебют», судя по материалам интервью, не склонны ассоциироваться и продвигать идею создания нового вида профессиональной деятельности в сфере театральной педагогики совместными усилиями.

В качестве иллюстрации разобщенности и дискуссионности в отношении рассматриваемой темы (профессионализации театральной педагогики) можно сослаться

и на обсуждение среди студентов продюсерского факультета театрального вуза ситуации, сложившейся вокруг «Дебюта». После ознакомления с материалами исследования группа стихийно разделилась на достаточно активных скептиков и немногочисленных (и менее активных) сторонников. По словам одной студентки:

Касаемо кружков театральных... да, конечно, нужен человек, который будет как-то подготовлен к этому, но это не такая глобальная проблема... мне кажется, она не так очевидна, как другие проблемы, которые в нашем государстве существуют... у нас преподаватели не все профессиональны, в школах в том числе.

Звучали мотивы недоверия к полноценности таких кратких курсов для хорошего профессионального уровня, и даже опасений вреда от амбиций и «фанатизма» руководителей этих курсов. Эта реакция молодых людей, обучающихся в театральном вузе, лишнее свидетельство того, что задача полноценного внедрения и профессионализации театральных методов в школьное обучение не представляется сегодня актуальной социальной проблемой – по крайней мере, общество в его сегодняшнем состоянии не расположено активно поддержать ее решение.

Итак, в целом проблема, сформулированная организаторами «Дебюта», не в фокусе внимания общества, во многом, как убеждены организаторы «Дебюта», из-за близорукости, непонимания ее важности для перспектив его развития:

Всем кажется, что это развлечение, что это не стоит внимания, что это может делать любой... Очень многие вещи не осознаются, не осознается их опасность... Очень мало кто смотрит в будущее (интервью 1).

Отсутствие общественного резонанса в отношении внедрения театральных методов обучения и воспитания в школе на профессиональной основе можно объяснить и тем, что она не попала в фокус политического внимания, «лоббирования» на политическом, государственном уровне. По этому поводу руководитель дома детского творчества, подчеркивая важность провозглашения определенных социальных целей, например, в отношении кружков технического творчества, кинокружков для детей, на уровне президента и правительства, отметила:

А насчет театра [имеется в виду развитие детского театрального творчества] пока еще никто ничего не сказал (интервью 4).

Отсутствие внимания на политическом уровне выводит театр в целом, и заодно театральную педагогику из круга обсуждаемых общественных проблем.

Следует принимать во внимание психологические барьеры в сугубо предпринимательской деятельности: они исходят из особого психологического типа людей, работающих в театрально-педагогической сфере, прежде всего, «за идею»:

...я считаю, что неудача нашего дела заключается именно в этом. В том, что как не крути, если мы пытаемся поднять какое-то дело, к нему надо относиться как к такому производственному отделению. То есть к делу,

которое должно приносить доход. Это одна психология – психология бизнеса. А мы к этому относимся как к хобби... мы не ставим идею зарабатывать денег... Я думаю, это пережитки нашего советского прошлого, потому что на идеале зарабатывать стыдно... (интервью 2).

Руководитель дома детского творчества видит проблему еще и в различии между «профессионалами» и «предпринимателями», а также нацеленности профессиональной деятельности специалистов в театральной педагогике на особую, неплатежеспособную аудиторию. И это общая проблема для всех работников, которые параллельно занимаются предпринимательством в социальной сфере. Поэтому важно привлечение в такие организации менеджеров со стороны:

этим должны заниматься другие специалисты... Здесь должен быть человек, который имеет эту хватку, независимо от того, чем он занимается... Просто если мы начинаем заниматься этим попутно (а основная наша работа актерская или педагогическая), то мы все равно этого хорошо не сделаем. Каждому дано свое. У нас слишком много условностей возникает, когда мы начинаем искать деньги и их распределять» (интервью 4).

Однако такое привлечение менеджеров самим сотрудникам «Дебюта» не представляется эффективным и вообще реальным:

Для того чтобы быть менеджером такой организации, надо хотя бы чуть-чуть понимать, чем мы занимаемся. Это первое. Второе – мы не можем им платить... (интервью 2).

Таким образом, целая сеть барьеров ограничивает профессиональное развитие исследуемой организации. И самые сложные связаны с сигналами извне – от государства и общества, именно они представляются ключевыми, именно здесь – главное препятствие развития деятельности, здесь необходимо работать, налаживая необходимые связи. Попытка через усилия небольшой группы театральных педагогов наладить прочные мостики с обществом и бюрократией пока не удачна. Социальное предпринимательство как вариант пути «снизу» в этой сфере, через самостоятельное создание структуры по систематическому преподаванию новых компетенций, оказалось не самым эффективным путем. Одной из очевидных ошибок представляется «блокирование» ассоциативного пути, игнорирование активности широкого контекста поддержки.

Заключение. Возможны ли новые перспективы?

Можно ли признать удачной или неудачной деятельность исследуемой некоммерческой организации по развитию и легитимации нового вида профессиональной деятельности, повышения его статуса в обществе? И каков реальный социальный эффект этой деятельности, а также каковы те уроки, которые могут быть извлечены для подобных случаев? С одной стороны, сегодня практика исследуемой организации может быть названа неудачной, поскольку ее деятельность сверну-

та, а такая специальность как вид профессиональной деятельности педагогов не учреждена и условия ее развития кажутся неблагоприятными. С другой стороны, работа, пусть и в «скрытом» виде, продолжается достаточно успешно, теоретические и методические наработки, которые составляют основу формируемой специальности, продолжают преподаваться учителям школ, развиваться и применяться в практической деятельности. Продвигая «идею» создания новой специальности, сотрудники организации существенно потеряли только в одном – в автономии своей деятельности, дающей возможность формировать проводимые курсы в соответствии с теми задачами, которые представляются им важными, и в той аудитории, которая способна их воспринять с адекватной отдачей. Но эта потеря и кажется особенно тяжелой – она ограничивает возможности полноценного формирования компетенций, необходимых для этой специальности и для ее преподавания.

Тем не менее, опыт такой деятельности в масштабе общества показывает обреченность на неуспех решения социальной проблемы в одиночку. Если проблемная ситуация осознается и формулируется как назревшая потребность только профессионалами, а другие стороны, которые должны быть вовлечены в ее решение, – общество (непосредственные потребители услуги, общественные организации, коллеги), государство (административные органы, обладающие правом утверждения стандартов обучения) – остаются незаинтересованными в ее решении, усилия профессионалов оказываются неэффективными.

Но от того, что большинство граждан, включая занятых в бюрократических организациях, не видит актуальности проблемы, формулируемой профессионалами, проблемная ситуация не перестает существовать и влиять на социальные процессы. Очевидно, существует особый класс социальных проблем, характер, остроту и важность которых для общества могут оценить и сформулировать эксперты. И общество, доверяя им формулирование этих проблем, должно предоставлять возможности для этого, а также для поддержки их действий по разработке путей их решения. Специфика социального предпринимательства в среде работников социальной сферы – педагогов и театральных деятелей – ставит под сомнение плодотворность пути «снизу» в решении социальных проблем. Требуются более устойчивые социальные механизмы, помогающие улавливать, распознавать и формулировать потребности в новых видах профессиональной деятельности и отрабатывать способы их решения, основанные на достаточно широкой экспертизе при взаимодействии всех трех сторон.

Литература

- Абрамов Р.Н. (2005) Российские менеджеры. Социологический анализ становления профессии. М.: КомКнига.
- Антонова О.А. (1) (2006) Театр в учебных заведениях Санкт-Петербурга // Педагогика. № 1.
- Антонова О.А. (2) (2006) Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.05. СПб.
- Баталина М., Московская А., Тарадина Л. (2008) Обзор опыта и концепций социального предпринимательства с учетом возможности его применения в современной России. Препринт WR 1/2008/02. М.: ГУ-ВШЭ.
- Бахтин Н.Н. (1911) Театр и его роль в воспитании // Педагогическая академия. Т. 6. В помощь семье и школе. СПб.
- Булатова О.В. (2001) Педагогический артистизм. М.: Академия.
- Буткевич А. (1909) Воспитательное значение детского театра // Воспитание и обучение. № 5.
- Быков М.Ю., Никитина А.Б. (2008) Театральная педагогика в общеобразовательной школе и особенности обучения театральным методикам в системе переподготовки педагогических кадров // Учительский журнал. № 5.

- Вескер А.Б. (2000) Театральная педагогика в работе учителя, классного руководителя: учебное пособие. М.: Народный Учитель.
- Гребенкин А. (2001) Театральная педагогика вчера и сегодня // <http://www.theater111.ru/science03.php>.
- Ершова А.П. (1975) К вопросу о целесообразности занятий основами актерского мастерства со всеми учащимися. М.: Просвещение.
- Липина О.А. (2002) Школьная театральная педагогика — опыт междисциплинарного синтеза // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество.
- Мансуров В.А., Юрченко О.В. (2005) Перспективы профессионализации российских врачей в реформирующемся обществе // Социологические исследования. № 1.
- Московская А.А. (2011) Профессионализация менеджмента: цели, барьеры, перспективы // Социологические исследования. № 7.
- Никитина А.Б. (2003) Ребенок на сцене. Исторический обзор. М.: Всероссийский центр художественного творчества. Серия «Я вхожу в мир искусства». № 12.
- Русский театр (2004). Иллюстрированная хроника театральной жизни. В 2-х томах. М.: Интэрпрос // <http://ageyotomeshinterros.digiarts.ru/?book=theatre&year=1919>.
- Сахаров А. (1925) Влияние театра на современных школьников // Вестник воспитания. № 2.
- Современный театр для детей: диалог театра и школы (2008). Материалы театрально-педагогического Форума. Самара.
- Социальное предпринимательство в России и в мире: практика и исследования (2011) / Отв. ред. А.А. Московская. М.: ГУ-ВШЭ.
- Шабанова М.А.. (2006) Новое поколение российского бизнес-сообщества: особенности профессионализации и адаптации // Социологические исследования. № 12.
- Шпет Л.Г. (1933) Теарбота. Методическое и практическое пособие для организаторов и руководителей теарботы с детьми. М.: Профиздат.
- Эстетическое воспитание в советской школе (1984). Драмкружки и театр для детей. М.: Педагогика.
- Цвык В.А. (2003) Профессионализация как социальный процесс // Вестник РУДН. № 4-5.
- Ярская-Смирнова Е.Р. (2001) Профессионализация социальной работы в России // Социологические исследования. № 5.
- Abbot A. (1988) The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago: University of press.
- Alter S.K. (2007) Social Enterprise Typology. Virtue Ventures LLC. Nov.27 (revised vers.)
- Andrews T.M., Waerness K. (2011) Deprofessionalization of a female occupation: Challenges for the sociology of professions // Current Sociology. January 1. № 59.
- Blatner A. (1995) Drama in education as mental hygiene:a child psychiatrist's perspective // Youth Theatre Journal. № 9.
- Caplow T. (1954) The Sociology of Work. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Evetts J. (2008) Introduction: professional work in Europe / Concepts, theories, and methodologies // European Societies. V. 10. № 4.
- Evetts J., Gadea Sh., Sanchez M., Saez J. (2009) Sociological Theories of professions: conflict, competition, and cooperation / The ISA Handbook in contemporary sociology. Ed. by A. Dennis and D. Kalekin-Fishman.
- Dees J.G. (1998) The Meaning of Social Entrepreneurship. Original Draft: October 31, 1998. Reformatted and revised: May 30, 2001 // http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf.
- Galera G, Borzaga C. (2009) Social enterprise: An international overview of its conceptual evolution and legal implementation // Social Enterprise Journal. Bingley. Vol. 5. Iss. 3.
- Hervieux C., Gedajlovic E., Turcotte M.-F.B. (2010) The legitimization of social entrepreneurship // Journal of Enterprising Communities. Bradford. Vol. 4. Iss. 1.

- Hofman R.H., Dijkstra B.J.* (2010) Effective teacher professionalization in networks? // Teaching and Teacher Education. № 26.
- Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education (1993). Routledge.
- MacDonald K.M.* (1999) The sociology of the professions. London: Sage.
- Makhlouf H.H.* (2011) Social Entrepreneurship: Generating Solutions To Global Challenges International Journal of Management and Information Systems // Littleton First Quarter. Vol. 15. Iss. 1.
- Noruzi M.R., Westover J.H., Rahimi G.R.* (2010) An Exploration of Social Entrepreneurship in the Entrepreneurship Era Asian Social Science. Toronto/ Vol. 6. Iss. 6.
- Neal M., Morgan J.* (2000) The professionalization of everyone? A comparative study of the development of the professions in the United Kingdom and Germany... // European Sociological Review. 16, 1. Academic Research Library.
- Sciulli D.* (2005) Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions // Current Sociology. № 53.
- Social Enterprise Typology // Toward an Integrated Social Enterprise Methodology // <http://www.4lenses.org/setypology>
- Sociology of professions (2009). Continental and Anglo-Saxon traditions. L.G. Svensson, J. Evetts (eds). Daidalos.
- What is a Social Entrepreneur? // Ashoka. Innovators for the public // http://www.ashoka.org/social_entrepreneur.
- What is the drama education? // Drama education network // <http://www.dramaed.net/definitions.pdf>
- Wilensky H.L.* (1964) The Professionalization of Everyone? // The American Journal of Sociology. Vol. 70. № 2.
- Wise A.E.* (2005) Establishing Teaching as a Profession: The Essential Role of Professional Accreditation // Journal of Teacher Education. № 56.