

Теоретико-методологічні основи драми в історії педагогіки

Важливе місце у навчально-виховному процесі української школи XVII–XVIII ст. відводилося драмі (містерії, вертепу), яка стала важливим елементом автентичної української педагогіки. Вона впливала на різні сфери життя українців: освіту, релігію, культуру, мистецтво. Очевидно, що і в сучасній школі драма не втратила навчально-виховного потенціалу при вихованні підростаючого покоління, особливо ті її складові, які репрезентують українську традицію.

Значний внесок у дослідження шкільної драми як методу навчання та виховання зробили українські і зарубіжні вчені В. Абрамян, К. Арбузов, Л. Артемова, М. Гудро, А. Дідич, Б. Вей, К. Панковська, С. Русова, А. Титчер, А. Щерба.

Теоретичні дослідження драми як педагогічного методу започатковані психологічною наукою. Найбільш відомими є психологічні концепції К. Бюлера, К. Голдштейна, К. Грооса, А. Валлона, Е. Еріксона, Е. Клапареда, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерса, Дж. Селлі, Г. Спенсера, С. Холла, В. Штерна та інших вчених.

Завданням цієї публікації є висвітлення внеску зарубіжних психологів у формування педагогічної теорії про використання драми як навчально-виховного методу.

Теоретичну основу використання драми вбачають у принципах різних психологічних концепцій, особливо у гуманістичній психології. Вона була створена в шістдесятих роках минулого століття як вираження протесту проти концепції людини-робота, яка залежна від середовища, проголошуваної біхевіористами, і концепції людини керованої невідомими внутрішніми силами, котру розповсюджували психоаналітики. Протиставляючись цим концепціям, гуманістична психологія пропонувала більш оптимістичний погляд на людину. Її провідні представники К. Голдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс показують її як інтегральну цілісність, психофізичну єдність, особу, що є у постійному процесі вдосконалення. Людина, згідно з їхніми положеннями, – вільна, автономна, активна і самостійна; є предметом дії і, як така, відповідальна за керування власним буттям, придатна до індивідуального розвитку. Вона має вроджену тенденцію до самореалізації, до здорового і творчого розвитку, становлення себе, до повного використання своїх прихованих великих можливостей і здібностей, внутрішнього розвиткового потенціалу. Психологи вважали, що людина є здібною у сприятливому середовищі. Вона може сама розвинути властивим способом, створити

здорову і зінтегровану особистість, оскільки виступає єдиним безпосереднім знавцем свого внутрішнього світу і добре орієнтується у тому, що є для неї найважливішим.

Згідно з твердженням психологів про гуманістичну орієнтацію, людина є від природи доброю; «поганою» її робить депресивне середовище, яке унеможлиблює розвиток згідно з природою. Однак ці шкідливі впливи можуть бути переможені, якщо особистість візьме відповідальність за своє життя і захоче урухомити свої потенційні здібності. До власного розвитку вона не може бути змушувана. Тільки через заохочення, осмислення, полегшення, розбудження потреб, змушення мотивації, через творення атмосфери безпеки і довіри, утворюється основа для розблокування сил, що дримають у людині. Власний розвиток, а отже, усвідомлення себе, можливі лише в контексті з іншою людиною – звідси формула «зустрічі», «діалогу», що найбільш повно реалізуються під час спеціально зорієнтованих тренінгів у групі, під час драматизації.

Психологи-гуманісти не могли залишатися байдужими до справи виховання, тим більше, що обов'язкова нормативна традиційна педагогіка суперечила їхнім тезам. Її критикували за авторитарність і директивність, безправне і безвільне формування дітей та молоді за попередньо встановленою схемою, за маніпуляцію поширеною системою нагород і покарань, психологічний клімат, що викликає страх і залежність.

Відомий американський психолог-гуманіст і педагог Карл Роджерс, критикуючи деперсоналізацію виховного процесу, виступав за виховання як таке, що не підлягає жодним інтенціям (намірам), некероване, недирективне, а отже, таке, яке виключає нав'язування дітям і молоді чого-небудь та відмовляється від примушування. Він пропонував стимулювати вихованців до самостійного, активного і творчого розвитку. Вважав, що творчий розвиток радше належить до сфери емоційних переживань ніж інтелектуальної чи суспільної сфери. Він підкреслював, що виховання має лише допомогти людині стати особистістю повністю функціональною, підтримати її у мобілізації внутрішнього потенціалу. Особистість, яка є повністю функціональною, становить своєрідний ідеал концепції гуманістичного виховання, це, за К. Роджерсом, особа – відкрита для дослідження.

Карл Роджерс уважав, що така особистість визнає свій розвиток, підтримує виражені симпатією та доброзичливістю стосунки з іншими людьми.

Американський гуманіст зазначав, що індивід перебуває у центрі постійно змінного світу, і для нього значущим є власний світ сприйняття довколишньої дійсності, який не може бути пізнаний до кінця ніким ззовні [6].

У книгах К. Роджерса робиться спроба зрозуміти, як людина сприймає світ. Суттєву роль у своєму вченні американський педагог та психолог відводив концепції пізнання себе і своїх переживань, що сприяють особовому зростанню, властиві всім людям. Адже особистість, з позиції гуманіста Карла Роджерса, здатна розвивати свої природні ресурси, допитливість, робити вибір, обирати рішення й відповідати за них, виробляти власні цінності в процесі навчальної та іншої діяльності. На думку Карла Роджерса, свобода особистості – передумова до творчості. В основі самоактуалізації повноцінної особистості, як він зауважує, лежить механізм рефлексії, прагнення до творчої реалізації глибинних особистісних смислів [3].

Інакше кажучи, це особа з високою сутністю свідомості, незалежна, більше скерована на пізнання світу внутрішнього, ніж зовнішнього. Вона з легковажністю ставиться до догм проголошуваних авторитетами, та водночас є вразливою, спонтанною, здатною до життя у спільноті.

Гуманістична психологія не відмовляється від участі дорослих у процесі виховання, але роль вчителя-вихователя зводить, за прикладом терапевтичних відносин, до ролі співучасника, а отже, помічника, що полегшує розвиток особистості учня. На думку представників гуманістичної психології, важливо не навчати і виховувати, а лише створювати умови до самоосвіти молодої людини. Кожен, як твердить К. Роджерс, є здатний до росту, розвитку і має здібність вчитися на підставі власного досвіду. Саме цей постулат використовує драма. Бо що іншого ми робимо, коли просимо учасників драматичної зустрічі зімпровізувати сценку у пустелі? Наприклад, просимо учасників драми пригадати їхній попередній досвід: який пісок люблять, як почуються, коли ходять по ньому, просимо пригадати гаряче сонце, спрагу, втому.

Для того, щоб особа скористалася власним досвідом і розвинулася повністю, вихователь має створити відповідну психологічну атмосферу, за допомогою якої зможе зрозуміти почуття і принципи учня, властиві саме йому, а також визнати його автентичність. Істотним є те, щоб ці принципи були вираженням щирих і природних реакцій педагога, позбавлених штучності і вдаваності. Це можна пояснити тим, що виховання можливе в атмосфері свободи, порозуміння, довіри, а не примусу, контролювання, наказу і нав'язування.

Теоретико-пізнавальним джерелом використання драми у навчанні є концепція не тільки представників гуманістичної психології, але й інші психологічні концепції. Так, між ними можна виділити теорію трансакційного аналізу Е. Берна.

Згідно з нею драма уможлиблює позаінтелектуальне функціонування, полегшує, використовуючи можливості трансакційного аналізу, «довільний словесний і несловесний обмін між [...] особами», допомагає відчутти в собі стан «Я» типу «Дитина», а не тільки «Дорослий» чи «Батько». Стан типу «Дитина» – це спосіб поведінки і відчуттів, що походять з дитинства. Інакше кажучи, становить відбиток досвіду перших років життя людини, коли формуються її основні почуттєві установки. У «Дитині» містяться також різноманітні емоції, що стосуються актуальних переживань особи. У ній закладені природність, експресія, інтуїція, творчість, спонтанна енергія і радість. Вирішальне значення у порушеному функціонуванні людини має здатність існування у будь-якій ситуації у згоді з собою, а це є можливо коли стан «Я» типу «Дитина» не заблокований, коли особа може відкрито спілкуватися з іншими людьми, виражати власні почуття і думки [1].

Гуманістична психологія звертається також до тих форм поведінки людини, що лежать в основі напряму, пов'язаного з педагогічним прогресивізмом або «новим вихованням». Напряму «нового виховання», пов'язаний з прізвищами таких відомих педагогів як Ж.-О. Декролі (Бельгія), Е. Клапаред (Швейцарія), М. Монтесорі (Італія), Е. Кей (Швеція), став тривалим елементом сучасної теорії і практики. Також проблемою вільного виховання займалися такі відомі педагоги і публіцисти, як А. Готалов-Готліб, О. Дивильковський, П. Каптерев, Я. Мамонтов, Г. Роков, С. Русова, О. Обухов, Я. Чепіга, О. Яновська та ін.

Представники цього напряму стверджували, що дитина має у собі все те, що зумовлює ефективне виховання, особливо безперервну активність – постійно актуалізована, у котрій задіяна ціла її особистість. Це активність істоти, що перебуває у періоді зростання, у постійному розвитку .

Психологами були зацентровані права дитини, враховувалися її потреби, можливості, здібності і зацікавлення. Процес навчання і виховання ототожнювався ними зі створенням умов для вільного розвитку, вивільненням пізнавальної і творчої активності дітей та молоді. Однією із вимог була активність школи та індивідуалізація «в міру» дитячих потреб.

Враховуючи вищесказане, представники цього напряму закликали відмовитися від однотипних навчальних програм, обмежити роль пам'яті на

користь мислення і діяльності. Педагоги пропонували урізноманітнювати форми праці, концентруючись на самостійній та індивідуальній. Вони впроваджували активні методи навчання та виховання. Вчитель, згідно з цією концепцією, замість «давця» знань та прикладів до наслідування перетворився на провідника дитини.

Досить поширеною у зазначений період була теорія конвергенції німецького психолога Вільяма Штерна. «У грі, – писав психолог, – перед нами постає типовий приклад конвергенції природженого і того, що переймається: зовнішній фактор навколишнього середовища постачає винятково важливі матеріали і зразки для ігор, те, що слугує опорою для імітації, проте лише внутрішній фактор інстинкту гри визначає, коли і як вийдуть з них дійсні наслідування (Imitatio)» [4, с. 172].

Психолог вважав, що вибір матеріалу для наслідування здійснюється несвідомо, спосіб його засвоєння і переробки повністю залежать від природжених, внутрішніх умов розвитку дитини. В. Штерн висловив важливу для розуміння сутності гри думку: дитина у власні ігри вводить із навколишнього світу предмети (екіпаж, залізницю тощо) і, що більш важливе, – людей, ролі яких дитина бере на себе.

Таким чином, розроблена В. Штерном теорія конвергенції, хоч і недостатньо усвідомлено, висвітлювала ідею про перевтілення як помітний фактор впливу ігрової діяльності на дитячу особистість і соціальні корені цього перевтілення.

Вагоме значення для застосування драми в педагогічній навчальній практиці студентів та учнів має теорія багатостороннього навчання й освіти, обґрунтована польським педагогом та психологом Вінцентом Оконєм. У її основі лежить теза про три головні функції особистості людини, які забезпечують гармонійний і внутрішньо-злагоджений розвиток особи. А це: пізнання світу і себе, переживання світу і нагромадження у ньому цінностей, змінювання світу [5, с. 196].

Ця теорія звертає увагу на рівноцінну участь у процесі навчання трьох видів активності людини: пізнавальної, емоційної і практичної. Інтелектуальна активність стосується засвоєння й отримання нових природних і суспільних знань; емоційна активність полягає у вираженні внутрішніх цінностей та їхньому накопичуванню; практична активність, натомість, вимагає пізнання відомостей про реальність, яку особистість має змінювати або створювати. На думку автора цієї теорії, у кожному виді активності необхідно враховувати дві сторони: асиміляційну (уподібнення) і творчу. Педагог уважав, що асиміляція

полегшує їй ознайомлення з винаходами науки, мистецтва і техніки, а творчість дає кожній дитині можливість випробувати і розвинути власні здібності і творчі сили.

На підставі вищезгаданих основних видів активності людини В. Оконь виділяє такі стратегії навчання, як засвоєння, відкриття, переживання. Так, пізнавальна діяльність учнів і студентів, що відповідає стратегії засвоєння певної теми, опирається на отримання знань з друкованих джерел. У багатьох вищих школах домінує цей вид діяльності, в основному через його простоту і певну традицію навчання. На основі такої стратегії навчальна діяльність учня обмежується отриманням готової інформації, яку він має у впорядкованому стані утримати в пам'яті. Вихідною точкою навчання через відкриття (частіше вживається термін «проблемне навчання») є проблемна ситуація, що надихає учня на пошук і формування проблеми, знаходження шляхів її розв'язання і втілення цих ідей у житті. Недооціненою у сучасному шкільному навчанні, а передусім у вищій школі, є стратегія, пов'язана з емоційною активністю людини. Навчання через переживання полягає у створенні таких ситуацій, які під впливом відповідно представлених культурних цінностей, викликають у вихованців певні емоції. Всі шляхи навчання, виокремлені польським педагогом, дозволяють учням і студентам опанувати сучасні наукові знання, формувати наукові переконання, мати власні погляди на світ.

Важливе значення для сучасної педагогіки має теорія про виховання за допомогою мистецтва. Особливо активно ця концепція пропагувалася І. Войнер, М. Дебюсі, В. Левенфельдом, Г. Рідом, Б. Суходольським, С. Шуманом, пропонуючи широкі можливості мистецтва у формуванні різносторонньо розвинутої особистості, котра перебуває під впливом сучасної цивілізації з її негуманними процесами. Запропонована концепція передбачає виховання творчої особистості, здатної до самореалізації у світі суспільних і культурних цінностей. Вона бере до уваги не тільки інтелект особистості, а й уяву, вразливість емоції, зацікавленість переживання і проблеми, творчі нахили та інтегральні здібності. Вона є процесом звільнення внутрішніх сил і можливостей людської особистості. Пропонує стимулювання особистості, в основному, за допомогою різного роду переживань і випробовувань, котрі базуються на інспірації і збудженні. Ця концепція становить синтез навчання і виховання, оскільки, з одного боку, забезпечує запас знань, налагоджує дію пізнавальних механізмів, з іншого ж, формує позиції у ставленні до світу, інших людей, самого себе. Представники цієї концепції підкреслюють роль мистецтва в житті людини, яке складає сенс її життя, і більше того, стимулює її до індивідуального мислення. Вони стверджують, що мистецтво вчить аналізувати власні враження, прислухатися до власних думок. Згідно з

положеннями цієї концепції, особистість має вміти помічати, пізнавати й відчувати реальність, а також розуміти суть і мету життя людей через її призму. Вона спрямована на те, щоб дитина виробляла вміння виражати почуття у комунікативній формі. Досліджувана теорія полегшує міжлюдські контакти, поглиблює вразливість, причому також вразливість емоційну (виразну), конструктивні сили уяви, компенсує брак зовнішнього світу, переборює психічні напруження, завдяки набуванню емоційного задоволення та естетичної сатисфакції, робить її творчою, відкритою і експресійною.

Значний внесок у формуванні концепції психології мистецтва належить Л. Виготському. Він вважав, що мистецтво врівноважує людину з навколишнім світом у найкритичніші й найвідповідальніші моменти її життя. Вчений багато уваги приділяв проблемі виховного значення музики, намагався подолати характерні для того часу погляди на мистецтво як на самоціль, на естетичну освіту як таку, що має обмежене призначення. На думку Л. Виготського, естетичне виховання має ставити такі завдання, як виховання творчої особистості та навчання професійним навичкам мистецтва.

Визначаючи мистецтво як концентрацію життя, Л. Виготський будує свою модель художнього сприйняття, до якого входять такі компоненти: художнє почуття, уявлення, свідомість. На думку вченого, «розумні емоції» мистецтва виникають у процесі творчості і переробки певних життєвих почуттів. Концепція Л. С. Виготського – це, передовсім, індивідуально психологічне сприйняття художніх цінностей, коли вступають до взаємодії мистецтво і особистість як соціальні сутності, різні соціальні структури. Розкриття специфіки художнього сприйняття допомогло вченому окреслити його велику соціальну значущість як узагальненої техніки почуттів, знаряддя суспільства, за допомогою якого воно залучає до соціального життя найбільш інтимні і найбільш особистісні сторони нашої суті [2].

Аналіз досліджуваних нами концепцій показав, що теоретичною основою використання драми під час навчання є активізація творчої позиції учнів та студентів, тобто, показ неповторної індивідуальності кожної людини. Треба звернути увагу, творча позиція – це джерело вираження власної вразливості і особистого самопізнання, здатність до самоаналізу і самореалізації. Представники всіх концепцій висловлюють думку, що драма вчить збагачувати себе внутрішньо, поглиблювати власне ставлення до світу, виражати щирість стосовно іншої людини. Їхні теорії спрямовані на те, що кожна особистість повинна мати оригінальність і спонтанність індивідуальної експресії, відкритість і плинність думки, вміння аналізу і синтезу, можливість швидкого пристосування до нових ситуацій (мобільність).

Слід відзначити, що набування учнем творчої позиції, розвитку його потенційних експресійних здібностей є можливим завдяки відкритому й автентичному вчителю чи вихователю, котрий заохочує дитину до спонтанних дій. Бажаною формою роботи, яка допомагає поглиблювати відчуття власної вагомості у цьому світі, є власне драматична експресія. Адже будь-яка дія особистості спрямована на вираження власних переживань. Це виникає внаслідок дії двох тенденцій, властивих особистості: схильності до визначення значимості власної індивідуальності; своєрідного переживання. Такі переживання людини пов'язані з потребою особи перебувати у єдності із світом та іншими людьми. Властиві людині внутрішні думки реалізуються за допомогою експресії, завдяки якій внутрішнє життя виходить поза межі свідомості і отримує зовнішню форму, доступну для іншої людини. Отже, можемо зробити висновок, що експресія є творчою дією. Таким чином, експресія стає основою виконання нових дій у вже знайомих ситуаціях. Драматична експресія допомагає утримувати психічну рівновагу особистості за допомогою показу уривка з власного життя і з передачею власних почуттів. Тобто вона допомагає розповісти іншим про себе. А це, своєю чергою призводить до самореалізації особистості.

Драматизація як метод розглядає людину комплексно, тобто відкидає поділ на психічний та фізичний аспекти. Важливо, що під час драматизації може обмежуватися роль слова. Як всевладного знаряддя інтелекту, що дає змогу побачити позавербальні форми контакту з іншими людьми. Аналіз концепцій довів, що позавербальна експресія тілом, мімікою і рухом допомагає учневі знайти своє місце у просторі, досягнути власні внутрішні переживання, зламати усталені стереотипи.

Отже, драма як педагогічний метод навчання, складає теорію багатогранної освіти, оскільки опирається на пізнавальний, а передусім емоційний і творчий стан людського функціонування. За допомогою драми діти і молодь засвоюють і відкривають нові для себе знання, шукають найкраще розв'язання складних ситуацій, емоційно задіюються в аналізовані на заняттях теми. Перспективи подальших наукових досліджень пов'язуємо з вивченням внеску вітчизняних педагогів у формування педагогічної теорії про використання драми як навчально-виховного методу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология

- человеческой судьбы : пер. с англ. / Эрик Берн; [общ. ред. М. С. Мацковского]. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
 3. Роджерс К. Искусство консультирования и психотерапии / К. Роджерс [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой, Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной, М. Злотник]. – М. : Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. – 976 с.
 4. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста: пер. с нем. / В. Штерн. – Петроград : 26-я Гос. Типография, 1922. – 288 с.
 5. Okon W. Zabawa a rzeczywistosc / W. Okon. – Warszawa:WSiP. – 1987. – 360 p.
 6. Rogers C. R. A Way of Being / C. R. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1995. – 380 p.