



# ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

ТЕОРІЯ  
І ПРАКТИКА



**ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ**  
**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Видано 2016

## **ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ — ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Автор: Марія Павловська

Переклад: Валентина Люля

Графіка: Зденка Плоцрова

Редактор: Зденка Ваґнерова

Фото: Маркета Седлакова

Усі права збережено. Повне або часткове використання публікації можливе лише із письмового дозволу власника авторських прав.

Асоціація з міжнародних питань  
Asociace pro mezinárodní otázky (AMO)  
Žitná 27/608, CZ 110 00 Praha 1  
Tel.: +420 224 813 460  
info@amo.cz, www.amo.cz  
© AMO 2016

# ЗМІСТ

Про автора .....	6
Передмова .....	7
З історії драматичного виховання .....	9
Драматичне виховання .....	17
Цілі драматичного виховання .....	21
Драматичне виховання в школі .....	23
Методи і прийоми драматичного виховання .....	25
Структурована драматична гра .....	33
Навіщо вивчати драматичне виховання .....	39
Словничок найчастіше вживаних понять .....	42
«Клара» .....	47
Жабеня і чужинець .....	55
Адам у скруті .....	61
Незвичайні пригоди Марко Поло .....	75
Моріс Сендак: Там, де живуть чудовиська .....	83
Література та корисні посилання .....	91

# ПРО АВТОРА

## **МАРІЯ ПАВЛОВСЬКА**

*доктор філософії, кандидат педагогічних наук, лектор*

Марія Павловська викладає на Кафедрі соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету ім. Т. Г. Масарика. Її спеціалізація — драматичне виховання. Марія Павловська уже майже сорок років працює педагогом, із них двадцять працювала вчителем загальноосвітньої школи. Свій педагогічний досвід Марія Павловська використовує як під час викладання, так і під час науково-дослідницької діяльності. Предметом її науково-дослідницької роботи є питання інклюзії. Своїм досвідом Марія Павловська ділиться і за кордоном (у 2013-2014 роках — цикл лекцій «Драматичне виховання як метод роботи у школі та позакласній роботі» у АР Крим та м. Київ; у 2008-2012 роках — цикл лекцій «Використання драматичного виховання як метод роботи у школі» Національна галерея, Пезінок, Словаччина; 2003-2004 — цикл лекцій «Театр у виховному процесі», педагогічний факультет Трнавського Університету, м. Трнава, Словаччина; 2003 — співавтор і співреалізатор театрального проекту «Посейдон і ті інші», «Youth for Europe», Естржебі Гора, Польща і ін.). Марія Павловська вже десять років є організатором фестивалю творчого писання «Ми, Ти, Вони» на педагогічному факультеті Університету ім. Т. Г. Масарика.

# ПЕРЕДМОВА

Чеська громадська організація «Асоціація з міжнародних питань» ([www.amo.cz](http://www.amo.cz)) — це унікальна платформа для діалогу між широкою громадськістю, науковою сферою, політикумом, бізнесом та громадянським сектором. АМО надає простір для висловлювання та реалізації ідей та проєктів, які сприяють освіті, порозумінню та толерантності між людьми.

Вже десять років АМО ділиться з українськими педагогами чеським досвідом із використання нових освітніх підходів, інтерактивних методів навчання, які сприяють повноцінному розвитку особистості та формуванню критичного мислення учня.

Підручник **«Драматичне виховання — теорія і практика»** — це допоміжний текст до низки семінарів на тему мультикультурного та драматичного виховання для педагогів українських шкіл. Ці семінари здійснюються в Україні від 2010 року в рамках проєкту «Альтернативна освіта для українських вчителів» програми TRANS Міністерства закордонних справ ЧР. Лекторами семінарів є викладачі Кафедри соціальної педагогіки Університету ім. Т. Г. Масарика (м. Брно), які вже понад десять років займаються впровадженням драматичного виховання у щоденну педагогічну практику.

Використання методів драматичного виховання дозволяє людині вжитися до різних ролей, розвивати їх, проживати емоції спільно з кимось. Очікування, радість, страх, надія — це ті переживання, які допомогли учасникам семінарів відчувати те, що відчувають їхні учні чи «герої» історій, які стоять перед вирішенням щоденних або доленосних рішень. Добре вибрана тема і прийоми проведення лекції можуть відкрити серце та думку і допомогти вирішити складну проблему чи запобігти ризиковій ситуації.

Віriamo, що цей підручник сприятиме розвитку вже набутих умінь або стане натхненням для створення власної драматичної лекції.

*Зденка Ваґнерова*





# З ІСТОРІЇ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сучасні тенденції в галузі виховання та освіти зосередили свою увагу на всебічному розвитку особистості учня. Оптимальними засобами вважаються досвід та форми навчання, що базуються на пережитті, обидва засоби здатні ефективно втручатися і змінювати поведінку і ставлення учнів. На цих формах навчання базується теорія, методика та практика драматичного виховання, яка вперше з'явилася у 20-х роках ХХ століття в США. В цей час **Вініфред Уорд** перша у світі пропонує введення драматичних видів роботи до діяльності школи, вона хоче, щоб вони були в навчальному плані поряд з художньою та музичною освітою. У 1930 році вона публікує книгу **«Creative Dramatics»**, у якій узагальнює свої знання з практичного використання драматичних видів роботи і вперше цю спеціальність називає творчою драматургією. У цій книзі, поряд із уже згаданими власними знаннями в роботі з дітьми, авторка окреслює системний підхід до драматичної діяльності та драматичного навчання. Книга розділена на дві частини, перша частина присвячена імпровізації, друга — розповідає про формальне (тобто публічне) створення театральних п'єс (гра). **Відтак 1930 рік можемо назвати офіційним початком області творчої драматургії.**

Головна ідея Вініфред Уорд — те, що діти роблять, для них є важливішим, ніж те, що вони бачать і чують. Йдеться про досвід. І якраз досвід навчання є основою навчального процесу всіх педагогів творчої драматургії. Уорд хоче впливати на дитину в цілому, а не тільки на її розум та професійні навички, зокрема, хоче розвивати творчий потенціал, чутливість. Уорд хоче зацікавити дитину так, щоби вона сама брала активну участь в своєму вихованні, плануванні, виборі, роздумах та рефлексії про власну роботу. Вона просувала ідею, що в процесі імпровізованих ігор діти

вчаться пізнавати себе і свої ролі у світі. Вона вважала, що процес роботи є набагато ціннішим, ніж сама вистава. Уорд визначила чотири різні позиції щодо творчої драматургії:

1. Творча драматургія як засіб **«вивчення фактів»** — до цього твердження вона ставиться дуже стримано, оскільки не погоджується з тим, що окремі діалоги драми служать лише для отримання нових знань;
2. «Рекреаційна» позиція — тут припускає, що усяке мистецтво певною мірою має рекреаційні функції, тобто творча драма їх також має, але одночасно підкреслює, що творчій драмі ніколи не має бракувати зусилля над творчим мисленням;
3. Творча драма як **терапія** — призначена людям з гендікепом;
4. Творча драма як **навчальний предмет** певного навчального плану — включає його в навчальний блок (музика, образотворче мистецтво, література, фізкультура, драма).

Уорд розуміє творчу драму, насамперед, як мистецьке виховання, яке може принести учням радість, збагатити їх власним досвідом під час створення історії за літературним сюжетом або за сюжетом з драматичних історичних подій, драма може звільнити учня чи групу від напруженості і підвести до формулювання своєї власної думки з даного питання. Своє розуміння творчої драми Уорд базує на імпровізації за літературним сюжетом, робить ставку на якісну дитячу літературу, вірші і прозу, дбає не тільки про літературний рівень, але так само й про драматичну структуру. Література стає свого роду спусковим механізмом уяви дітей. Концепція творчої драми Вініфред Уорд стала взірцем для наступних двох десятиліть. Цей напрямок у творчій драмі називаємо **Playmaking**.

Продовжила цей напрямок **Джеральдін Брейн Сікс**, авторка книги **«Creative Dramatics: An Art for Children»** («Творча драма: мистецтво для дітей»). Основна мета драми за Сікс — розвинути творчі та виразні здібності учасників завдяки трьом ролям, яких вони набувають під час перебігу драми — актор (graveць), автор гри і глядач. Авторка підкреслює, що учитель творчої драми має бути ознайомлений не тільки з театром і драмою, але повинен мати знання з психології розвитку і педагогіки, аби він міг приймати виховні рішення. Іншою продовжувачкою цієї лінії є **Рут Бел Гайнір**. У книзі **«Creative Drama for the Classroom Teacher»** («Творча драма для шкільного вчителя») вона, передусім, звертається до вчителів початкової школи. Вона зверта-

ється як до фахівців вчителів драми, так і до вчителів, які вирішили використовувати драму під час своїх уроків читання і письма. Йдеться про суто практичний методичний посібник, у якому є інструкції, що робити і як це зробити. Гайніґ спирається на якість дитячої літератури, вона вважає, що добра література відображає життя і надає матеріал для отримання низки мовних та інших навичок, знайомить читача з широким спектром емоцій і конфліктів, ставить йому запитання, на які він повинен знайти відповіді. Часто література вводить читача до інших культур і часу, що дозволяє йому отримати глобальну та історичну перспективи. Так розвивається і збагачується особистий досвід учня. Творча драма так стає приємним і ефективним способом дослідження світу і самого себе, веде до творчого мислення, до розуміння, до отримання власної точки зору з цього питання, веде до співпраці під час спільного вирішення проблеми. **Неллі Маккаслін** — ще одна визначна фігура цього напрямку. Свій підручник «**Creative Drama in the Classroom**» («Творча драма в класі») вона рекомендує не тільки студентам вищих навчальних закладів, вчителям творчої драми і керівникам театральних гуртків, але й терапевтам, соціальним працівникам, керівникам позашкільної роботи та гуртків, спеціальним педагогам, і навіть лекторам менеджерських курсів, оскільки, на її думку, цей підручник може усім допомогти в їхній роботі. Вона розповідає у ньому про напрямки і можливості застосування творчої драми, які використовує сама. МакКаслін є першою авторкою, яка повідомляє також й про ті напрямки і можливості творчої драми, які сама не використовує у практиці. Цим вона істотно відрізняється від попередніх авторів, які зазвичай представляють лише свою власну роботу.

У 60-х роках в США з'являється новий напрямок творчої драми, так званий «**Theatre games**» («Театр гри»). Засновницею цього напрямку є **Віола Сполін**, яка була професійною актрисою і одночасно займалася педагогічною діяльністю. У своїй книзі «**Improvisation for the Theatre**» («Імпровізація для театру») вона виходить з переконання, що грати та імпровізувати може кожен, і що талант — «просто більша індивідуальна здібність проживати і випробувати». Основа її методу — це вирішення проблеми чи проблем у грі за допомогою імпровізації. Рішення веде гравців до повного зосередження на конкретній проблемі і позбавляє їх самоусвідомлення про це. Оскільки театр зображує життя і розповідає про це іншим, то здійснюється навчання, яке стає можливим завдяки тому, що гра вимагає від гравців застосувати відомі їм навички в незнайомих ситуаціях і спонтанно реагувати на зовнішні і внутрішні подразники. Навчання продовжу-

ється і у рефлексіях під керівництвом вчителя, а відбуваються вони після кожного етапу гри. Цей напрямок роботи спрямований, переважно, на підготовку театральної вистави та, головним чином, застосовується в групах дитячого, молодого або студентського театрів, які орієнтуються на публічний виступ, а не на навчання в школі.

У 70-ті роки творча драма починає використовуватися в медицині — **лікувальна драма**, в роботі з людьми з обмеженими можливостями — **театр людей з гендікепом**. Згодом навіть почали використовувати драму при роботі з людьми похилого віку — **драма для літніх людей**.

Можемо констатувати: творча драма в США розвивається у багатьох напрямках і весь час залишається мистецькою та естетичною дисципліною, основа якої — розвиток цілої особистості, особливо творчості, чутливості, емпатії.

Творча драма з'являється **в Європі аж після Другої світової війни** у Великобританії під назвою **«Child Drama»**. Йдеться про напрямок творчої драми, автором якого є **Пітер Слейд**, актор, радійник і педагог. Дитяча драма для Слейда є мистецтвом життя. Цей напрямок повернув творчу драму на кілька десятиліть в сторону педагогічної філософії особистісного та соціального розвитку як основного сенсу та завдання творчої драми. Він відходить від механічного тренування різних мовних, рухових і інших навичок та схиляється до розвитку дитячої творчості, висловлює довіру дитячим здібностям.

Цей напрямок названо за ґрунтовною книгою, яку Слейд видав у 1954 році під назвою **«Child Drama»**. У ній він пише: *«Багато людей запитує, яка мета дитячої драми. Ймовірно, найкоротша відповідь звучить так: щаслива та гармонійна людина. Але це лише часткова відповідь...»*. Читаючи книгу, ми дізнаємося й про інші цілі в цій області. До них належать розвиток емпатії, чутливості, впевненості в собі, вміння спостерігати, толерувати і брати до уваги інших; відбувається також і вивільнення надмірної енергії, розвивається фантазія, дитина відкриває світ, проживає пригоди. Найбільше уваги в книзі приділяється самоаналізу і розвитку розуміння про неперервність речей, формування особистості, її адаптації і вміння впоратися з самим собою. Також Слейд розлого приділяє увагу дитячій грі. Підсумовуючи вище вказані умови, у творчій

драмі за Слейдом відбувається підготовка до життя майбутньої дорослої людини, яка буде нести відповідальність перед собою і суспільством, буде мати цінність для себе і суспільства.

Британська дитяча драма вже від початку відрізняється деякими рисами від американської творчої драматургії, ці відмінності присутні у всіх періодах і у всіх вчителів. Суттєвими є дві. Перша відмінність полягає в тому, що британські педагоги, на відміну від американських, не ставлять драму за літературним сюжетом, акцентуючи на первинній, оригінальній ідеї та на реальності, класичну казку вони вважають такою, що вже віджила своє, стверджують, що в атомному віці вона вже втратила значення. Друга відмінність полягає у ставленні до театру і творчої драми. Британські педагоги спочатку сприймали театр і драму як протилежності, сьогодні вони відійшли від такого гострого кордону і говорять радше про відмінності. Американські педагоги ці відмінності майже не помічають.

Безпосереднім наступником Пітера Слейда є **Брайан Вей**, який вважається найбільшим авторитетом у цій області, бо його книга «**Development through Drama**» («Розвиток через драму») стала основною книгою того часу для всіх педагогів творчої драми не лише у Великобританії. Вей зберіг концепцію Пітера Слейда, а ще укріпив та розширив його теорію. Слейд і Вей своїм трактуванням відділили драму від театральної діяльності і чітко сказали, що драма — це не театр, а самобутня виховна система, яка базується як на використанні театральних драматичних елементів, так і на використанні драматичної гри. Драму, шкільний предмет, Слейд характеризує як «практикування життя», цей предмет відрізняється від академічних предметів його незбагненністю, розвиває особистість в цілому з усіх аспектів, як інтелектуального, емоційного, морального характеру і т.д. Він підкреслює, що у кожної людини є всі передумови для розвитку, потрібно лише дати їй шанс. Сьогодні з драмою ми можемо зустрітися як з методом навчання, так і як з окремим навчальним предметом.

На зламі 60-70-х років роботу Вея продовжує **Й.Д. Клегг**, який, хоч і продовжує в розпочатому напрямку, але висловлює деякі критичні зауваження. Він окреслює проблему — чи спрямовувати драму до театру, вчити театральних навиків і закінчити уроки драми театальною виставою, чи спрямовувати драму на соціальний розвиток особистості. Це протиріччя в другій половині 70-х років

намагається подолати **Дороті Гітчот**, яка підкреслює, що драма використовує елементи театру, але різниця між театром і драмою, на її думку, полягає в тому, що театр влаштовано так, аби глядач прожив переживання. У творчій драмі у шкільному класі переживання проживає учасник драми.

**Гевін Болтон** також втрутився у дискусію про два підходи до драми із наміром подолати цю суперечність. Він усвідомлював, що повністю її ліквідувати неможливо. В основі його інтерпретації лежить порівняння шляхів засвоєння знань; драма пропонує конкретні знання, суб'єктивно оброблені, тоді як театр пропонує узагальнені знання, об'єктивні. Якщо об'єднати ці два шляхи набуття знань, то дитина засвоює загальну схему цього світу через суб'єктивний досвід і потім у грі конкретизує узагальнений досвід. Незважаючи на всі зусилля, щоб приглушити цю суперечку, все одно два підходи до драми залишаються незмінними. Один з підходів спрямований швидше на особистісне виховання, інший — на розвиток театральний.

Гітчот разом з Гевіном Болтоном створила найбільш впливовий напрямок сьогодення, **структуру драму**, яка відсилає до Слейда і Вея, хоч і з підвищеною увагою до театральних аспектів. Найбільш вагомими наступниками цього напрямку є **Цецилі О'Ніл, Алан Ламберт, Джонатал Ніландс та Юдіт Акройд**.

Дороті Гітчот хоче, аби структурована драма була навчальним предметом, який доповнювати-ме і збагачуватиме звичайне навчання. Вона не хоче створювати п'єси, але використовує драму, щоби розширити у дітей розуміння, аби навчити їх дивитися на реальність через фантазію, бачити, що є під поверхнею речей, шукати їхній сенс. *«Вона це робить не за допомогою збільшення інформації, а дає дітям можливість використовувати те, що вони вже знають»* (Вагнер). Це не театр, але й не йдеться про те, щоби через драму подавався весь навчальний матеріал, лише той, який для цього добре підходить, який драма буде доповнювати і збагачувати. Драма під час навчання не повинна бути окремим, самостійним предметом, вона (Гітчот) навіть не припускає наявності вчителя-фахівця. Цю позицію вона відстоює у передмові до книги **«Drama Structures»**, авторами якої є О' Нілл та Ламберт. Разом із Болтоном вона пише: *«У середній школі драма часто потрапляє до ізоляції від решти навчального плану та серйозних тем, які є наскрізними для вчителів інших предметів. Це призводить до того, що драма стає поверхневою та*

*фрагментарною. Через зовнішній тиск простору і часу вчитель може занадто покладатися на ігри та вправи, або може виділити театральну майстерність, яка застосовується ззовні для дослідження або розвитку змісту».*

О'Ніл та Ламберт у своїй книзі «Drama Structures», яка призначена для вчителів середньої школи, пишуть: *«Драма в освіті — це спосіб навчання. Постійна ідентифікація з уявними ролями і ситуаціями дозволяє учням вчитися під час драми, досліджувати спірні питання, події та відносини. Для участі в драмі учні не потребують театральної майстерності».* Драма тут розглядається як послідовне вчення про життя:

- навчання за допомогою образів (за сюжетами художньої літератури)
- навчання за допомогою історій, створених учителем або групою
- навчання на основі навчального матеріалу, який включає в себе людські стосунки або життєві ситуації.

Ця книга розглядає цілі, прийоми, окремі кроки і робочі процеси структурованої драми. У ній, крім теоретичних пасажів, є 15 шкільних драм, ідеї яких були взяті зі шкільного матеріалу.

Навіть у Великобританії з'явилися проблеми, з якими драмі доводиться мати справу. Яким шляхом іти? Як її використовувати? Як окремий предмет, як один із методів роботи на інших предметах? Це залежить від педагога, який шлях він обере — театральний чи шлях виховання особистості, і від школи залежить, чи буде драма включена до шкільної програми. Та незважаючи на всі труднощі, драма досі є дуже популярною серед учнів. Навіть більше: можемо стверджувати, що її популярність зростає. Майже 70% шкіл мають вчителя-фахівця з драматичного виховання, який викладає цей предмет і розвиває. Отже, на завершення, слід зазначити, що навіть у країні, яка має довгу історію розвитку творчої драми, не існує одного напрямку в цій області, і, на нашу думку, це правильно.

**У Чеській Республіці творча драма починає формуватися у 60-х роках ХХ століття.** Відтоді вона пройшла трьома етапами, від пошуку та поглиблення методології аж до моменту, коли драму включили в навчальний процес як самостійний предмет на вибір. Багато вчителів використовують її як метод роботи або як педагогічний принцип.





# ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Порівнюючи визначення драматичного виховання окремих авторів, слід визнати, що вони одностайні в твердженні про педагогічну дисципліну, навчання через власний досвід, прожиття. Драматичне виховання залучає емоції, спільне прожиття, розвиває співпрацю, емпатію, вчить слухати/чути, розвиває толерантність, вчить приймати рішення, оцінювати роботу інших, а також розвиває самооцінку, вчить життям про життя — і все це за допомогою змодельованих ситуацій, імпровізацій, ігор в ролі, подальших рефлексій, при цьому використовує театральні прийоми й інші методи навчання. Наведемо кілька визначень драматичного виховання окремих авторів (від засновників ДВ до сучасників), які пізніше порівняємо для наочності.

Вініфред Уорд (1924) **бачить драматичне виховання у можливості розвивати уяву** (увійти до вигадки, світ «ніби»), **у можливості незалежно мислити** (робота в групі, кожен у групі є важливим, може висловити свої ідеї, внести свій вклад до спільної справи), **у свободі групи розвивати власні ідеї** (під чуйним керівництвом вчителя група вчиться приймати, оцінювати і заохочувати одне одного), **у співпраці** (коли група спільно щось створює, вона отримує цінний урок про співпрацю, тут часто знайдеться місце і для аутсайдера), **у формуванні суспільної свідомості** (стати кимось, щоб зрозуміти цього когось, а відтак зрозуміти життя), **у здоровому вивільненні емоцій** (кожен із нас іноді відчуває страх, гнів і т.д., а перебуваючи в ролі із цими почуттями, гравець може розслабитися і позбутися напруги), **у вдосконаленні мовних вмінь** (робота з мовленнєвим апаратом, наприклад, говоримо як король, велетень і т.д., працюємо з силою голосу, темпом, висотою тону, дикцією, виразом), **у досвіді з хорошою літературою, у вступі до театального мистецтва** (прогривання конфліктів, репрезентативні реквізити...), **у відпочинку** (клуби, табори; драма приносить радість гравцям, тому вони й долучаються).

Б. Вей на запитання, що таке драматичне виховання відповів: **«Відповідь на будь-яке питання може мати дві форми — або інформацію, або прямий досвід. Перша відповідь належить до категорії академічної освіти, друга — до драми. Наприклад, на запитання «Хто такий сліпий?» відповідь може бути: «Сліпий — це людина, яка не бачить». Інший варіант відповіді: «Заплющіть очі і спробуйте знайти вихід з цієї кімнати». Перша відповідь містить коротке і дослівне визначення. Друга відповідь веде опитувача до безпосереднього досвіду, який виходить за межі знання і збагачує його уяву. Це може торкнутися серця чи душі так само, як і думки. Саме це і є, просто кажучи, функція драми».**

На важливість драматичного виховання та навчання і розвиток компетенцій вказує Йозеф Валента. **«Драматичне виховання — це система особистісного соціального навчання, тобто система, в якій виникають специфічні ситуації, через які поживляються процеси соціалізації, які не є «випадковими» процесами з життя, а такими процесами, які запланував вчитель».**

А от Махкова підкреслює величини прожиття та активного залучення дитини і пояснює драматичне виховання як **«навчання неопосередкованим пізнанням соціальних відносин і подій, які виходять за межі реальної практики осіб, що задіяні. Драматичне виховання засноване на дослідженні, пізнанні та розумінні людських відносин, ситуацій із внутрішнього життя людей в минулому і сьогодні, реальних і створених фантазією. Це дослідження і пізнання відбувається у вигаданій ситуації через гру в ролі, драматичну дію в ситуації. Це процес, який може, але не мусить вести до результату (вистави). Цілі драматичного виховання є педагогічні, засоби — драматичні».**

Марія Павловська розглядає драматичне виховання як **«педагогічну дисципліну, яка в процесі навчання звертає увагу на поведінку та дію, використовує безпосередній досвід і власний досвід поводження, тісно пов'язані з драматичним мистецтвом, бо використовує його засоби і процеси для досягнення своїх цілей, тобто виховати творчу, уважну, емоційну, чуйну, здатну на вербальну і невербальну комунікацію людину. Людину культурну, яка вміє орієнтуватися у звичайних і більш-менш непересічних життєвих ситуаціях та стосунках між людьми, яка вміє приймати рішення і діяти вільно й відповідально».**

Потенціал драматичного виховання метафорично висловив **Енді Кемпе** (2009) на лекції для спеціальних педагогів: **«Драма — це як дивитися на життя крізь вікно. Це навчання життю для життя, але в середовищі, яке захищене фікцією».**

Таблиця: Порівняння важливих областей драматичного виховання у дефініціях теоретиків.

АВТОР	ПРОЦЕСИ НАВЧАННЯ	ПІЗНАННЯ	ЕМОЦІЇ	СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ
<i>В. Уорд</i>	<i>активне навчання, прийняття, оцінка, заохочення, створення</i>	<i>незалежне мислення</i>	<i>здоровий вихід емоцій (прожиття радості, гніву, страху)</i>	<i>можливість співпраці, суспільна свідомість</i>
<i>Е. Махкова</i>	<i>навчання досвіду</i>	<i>орієнтація у запропонованій ситуації</i>	<i>вхід до ролі — до емоцій того, кого граєш</i>	<i>кооперація в групі, дослідження, пізнання і розуміння людських стосунків</i>
<i>Й. Валента</i>	<i>система особистісного соціального навчання</i>	<i>процеси соціалізації</i>	<i>примірка на себе «шкіри» іншого</i>	<i>створення процесів соціалізації</i>
<i>Б. Вей</i>	<i>прямий досвід</i>	<i>взаємодія є пріоритетним процесом</i>	<i>дотик серця і душі</i>	
<i>М. Павловська</i>	<i>поведінка, дія, досвід</i>	<i>вміти приймати рішення і поводитися вільно і одночасно відповідально</i>	<i>використовує безпосереднє проживання — радість, страх...</i>	<i>акцент на людські стосунки, взаємодопомога</i>
<i>А. Кемпе</i>	<i>безпосереднє прожиття, яке приносить досвід</i>	<i>підготовка до життя</i>	<i>фікція звільняє, випробовування емоцій та вирішення проблем</i>	<i>поєднання із життям</i>





# ЦІЛІ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

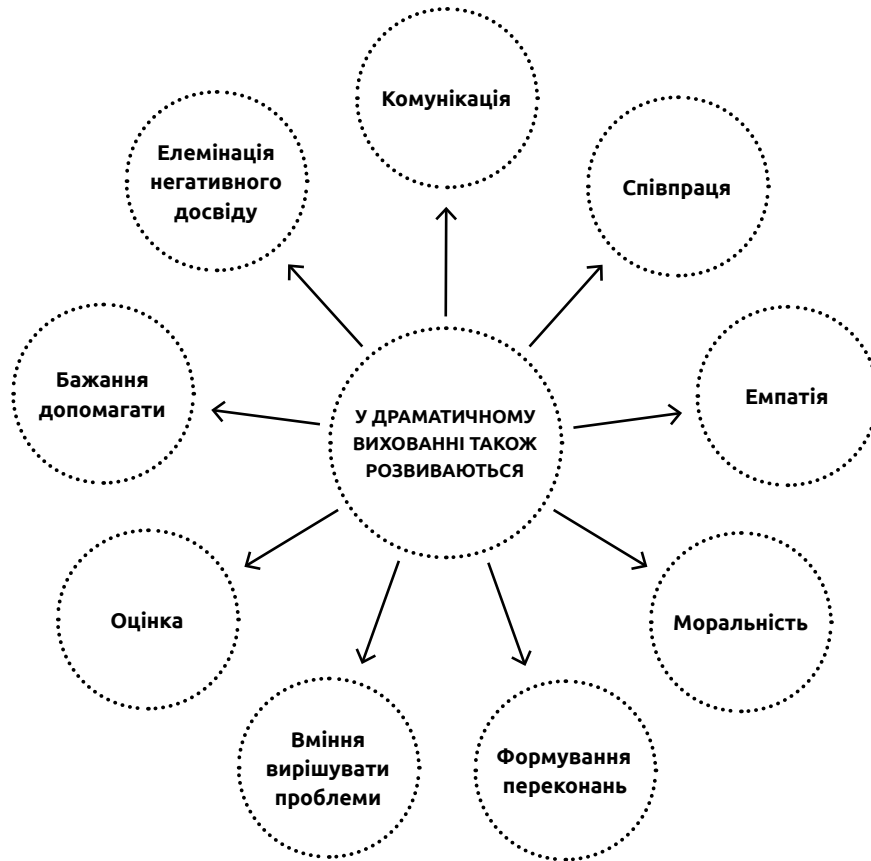
Цілі драматичного виховання можна сформулювати у трьох основних площинах:

1. **Драматична площина** — уміння в драматичній області: гра в ролі, створення цілісної драми, засоби вираження; знання про драматичні види роботи і театр: драматургія, теорія, історія;
2. **Соціальна площина** — створення відносин у групі, кооперація, структура групи, динаміка групи, пізнання людей, життя, світу;
3. **Особистісна площина** — розвиток уваги, сприйняття, уяви, мислення, спілкування, емоцій, волі, творчості, інтересів, переконань, створення рейтингу цінностей.

Якщо об'єднати цілі, то можна сказати, що **метою драматичної освіти є виховання творчої й уважної особистості, яка, крім усього іншого, здатна:**

- сприймати реальність навколо себе та орієнтуватися в ній;
- ясно і чітко формулювати свої думки і не боятися їх висловлювати;
- творчо підходити до вирішення практичних завдань;
- висловлювати свої почуття, думки;
- поважати інших людей, дослухатися до них і оцінювати їхню користь, вміти покластися на них при потребі;
- піддавати свої погляди та погляди інших людей критиці, таким чином ставати відкритим до зміни у поглядах і розвиватися;
- співпрацювати з іншими над спільною роботою ;
- співчувати іншим і вміти допомогти при потребі;
- володіти елементами драматичного мистецтва.

Учитель не може виконати всі ці цілі відразу і з усіма дітьми, але він завжди намагається наповнювати їх з урахуванням віку і складу групи.





# ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ШКОЛІ

Драматичне виховання можна включити у шкільну програму трьома способами:

1. **Як окремий предмет** із чітко визначеним часом в навчальному плані на рівні з іншими дисциплінами. Цей предмет вчить передусім, як вирішувати драматичні ситуації, опирається на досвід, активну роботу учнів, на власний пошук, дослідження, відкриття і розповідь, вчить спілкуватися і співпрацювати.
2. **Як метод роботи** може застосовуватися в будь-якому навчальному предметі, який доповнює і врівноважує свою вузьку специфіку, зосереджуючись на діяльності та розвитку творчості, фантазії, уважності і товарищескості учня. Як метод роботи його використовують вихователі переважно для особистісного і соціального розвитку.
3. **Як педагогічний принцип** — стиль роботи, який пронизує увесь навчальний процес.





# МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Метод** — це спосіб досягнути певної теоретичної або практичної мети. Засобом для цього є **прийом**, який показує, як це зробити. Це означає, що кожен метод може мати різну кількість прийомів, і лише від нас залежить, який із них ми виберемо для вирішення конкретної проблеми. Метод може існувати самостійно, без допомоги прийомів, прийоми без методу втрачають зміст. Основою драматичного виховання є **драматична гра**. Йдеться про тематичну гру, під час якої діти спілкуються, зустрічаються, вирішують проблеми в модельованих ситуаціях, висловлюють своє ставлення до проблем, взаємно порівнюють свої рішення і своєю поведінкою створюють гру (імпровізують). Усвідомлення гри дає людині дистанцію, дозволяє вийти з неї, повторювати, збагачувати, рефлексувати, конкретизувати і раціоналізувати прожиття (досвід). Суть драматичної вистави є одночасно і основним методом драматичного виховання — **гра в ролі**, яка має три рівні, що відрізняються між собою в залежності від того, чи ми залишаємося самі собою, граємо себе у різних незнайомих ситуаціях, чи стаємо іншими героями, інакше кажучи, «міряємо чужі черевики». У відповідності до цього розрізняємо гру в ситуації (модельовання/симуляція), альтерацію (чергування, зміна), характеристику.

## ГРА В СИТУАЦІЇ

Учень грає самого себе у запропонованих ситуаціях. Приймає рішення від свого імені, які би, ймовірно, вибрав у запропонованій, невідомій йому ситуації, виходячи зі своїх переконань. Часто це ситуації, з якими гравці стикаються у повсякденному житті. Тоді вони мають можливість вирішувати їх, шукати оптимальне рішення, повторювати, виправляти помилкові рішення без страху за можливі наслідки.

### **Приклади імпровізацій у парі/групі.**

Після оголошення завдання починається імпровізація.

- *Ви йдете у магазин і ненавмисно розбиваєте пляшку дорогого напою, ніхто Вас не бачив, лише касир/ка чула звук.*
- *На лижні курси заборонено привозити алкоголь, друзі з кімнати витягують його із рюкзака.*
- *Ви на шкільній екскурсії і повинні йти пішки нормальним темпом, щоб перенести базу. Ходити через яр заборонено, навіть якщо це коротший шлях аж на шість кілометрів.*
- *Ви слухаєте свою улюблену радіостанцію, а брат, нічого не кажучи, перемкне на іншу станцію.*
- *Ви йдете з другом в кіно, кожен з вас хоче на інший фільм. Ви стоїте біля віконечка каси.*

### **АЛЬТЕРАЦІЯ**

Учні приймають певну соціальну роль і, базуючись на власному досвіді, намагаються відтворити найтипівішу поведінку даного персонажа. Дуже важливим є обмін ролями, учні мають можливість спробувати ролі своїх товаришів по грі, що часто призводить до кращого розуміння реакції іншої людини. Тут йдеться про зображення їхньої позиції, різного ставлення до проблеми з точки зору персонажа. Може стосуватися проблем одного персонажа на противагу іншому, групи проти групи або групи проти загальної проблеми.

### **Приклади імпровізацій для групи.**

- *Приймальня. Діти за допомогою стільців зроблять приймальню у лікаря, і кожен зручно сяде. Потім жеребкуванням кожен витягує листочок із завданням (характеристика персонажу) — місце роботи, чим хворіє, скільки має часу, хоче відкрити вікно або не хоче. Імпровізація починається в той момент, коли вчитель прийде у ролі прибиральника/ці, відкриває вікно і йде геть. Діти починають поводитися відповідно до своєї ролі.*
- *Магазин з модними аксесуарами. Діти працюють в парах, один — продавець, інший — покупець. Продавець отримає високу премію, якщо йому вдасться продати «залежаний» товар. Покупець прийшов за конкретним товаром. Діти, в ролях, починають грати і залежить від них, яким буде їхній персонаж.*

## ХАРАКТЕРИСТИКА

Учні «одягають» чужі соціальні ролі з певними рисами характеру, переконаннями, поведінкою і проблемами. Цей метод уже вимагає певний життєвий досвід, а також певний ступінь зрілості. Дуже важливим є внутрішнє розуміння, уміння вжитися в роль. Гравець проникає в середину постаті, в її психіку, внутрішню мотивацію і нюанси поведінки постаті, досліджує і створює її внутрішнє життя. Тут вже можна говорити про акторську гру.

### Приклади імпровізацій для пар.

- *Бутик з дорогими модними товарами. Діти працюють у парах, один — продавець, інший — покупець. Продавець — молодий, амбітний, хоче стати керівником, тому намагається продати якнайбільше, навіть «залежані» товари, особливо жінкам, які в такий магазин приходять раз на рік, коли мають йти на якесь свято. У бутику вони почуваються невпевнено. Продавець отримає премію, якщо йому вдасться продати «залежаний» товар. Покупець — молода дівчина-інтроверт. Вона дуже сором'язлива і не любить ходити по магазинах. Вона працювала на канікулах і заробила 3000 гривень. На ці гроші вона хотіла купити сукню з вітрини, про яку мріяла. Імпровізація починається, коли дівчина заходить до магазину.*

**Основа драматичної гри — це імпровізація**, яка дозволяє досліджувати і проживати життя інших людей. Імпровізація не потребує сценарію, не залежить від рівня освіченості і знання діалогів напам'ять. Це доступно усім дітям, незалежно від віку, з будь-якими уміннями. Імпровізація активізує всі психічні функції і залежить від повного використання власних джерел, які має людина, а не від складної інтерпретації намірів автора.

### Імпровізація має три основні етапи:

1. **Вільна імпровізація** — гравці починають грати тут і зараз, вирішують конкретну ситуацію, реагують на гравців поруч без попередніх домовленостей.
2. **Імпровізація, частково підготована** — гравці можуть попередньо домовитися, як буде виглядати імпровізація і як закінчиться, і відповідно до цього її наповнювати.
3. **Підготована імпровізація** — це результат спільного обговорення і роботи. Не йдеться про завчений текст, але гравці домовляються, дискутують, а потім готують імпровізацію.

Найпростіша форма імпровізації — це **пантоміма**, драматична гра без слів, коли учень входить в роль і розігрує ситуацію, не використовуючи вербальних засобів. Пантоміма дозволяє залучити і тих учнів, які мають малий словниковий запас, проблеми із висловлюванням чи дефекти мовлення. Пантоміму в драматичній грі потрібно чітко відмежувати від мистецького жанру, в якому пантоміма має свої обмеження та складні вимоги до володіння тілом і стилізації рухів.

**Приєм** підпорядковується методу і показує процес, спосіб засвоєння навчального матеріалу. До найбільш вживаних прийомів належать «гарячий стілець», «жива картина», «внутрішні голоси», «вуличка», «важливий момент у житті персонажів».

### **ГАРЯЧИЙ СТИЛЕЦЬ**

Учень/вчитель сидить на стільці, він в ролі, повинен правдиво відповідати на запитання інших гравців, які хочуть з'ясувати якнайбільше інформації про персонажа, його погляди, особливості характеру, причини його поведінки.

### **ЖИВА КАРТИНА**

Учні своїми тілами зображують ключовий момент вибраної ситуації, не розігрують її, залишаються нерухомими за командою «замри». З позиції окремих постатей ми можемо «прочитати» ставлення гравців до цієї ситуації. Жива картина створюється двома способами:

- а. гравці домовляються і спільно створюють живу картину;
- б. до картини можуть входити інші гравці і своєю мімікою, позою, місцем розташування показують своє ставлення до ситуації, персонажу. (Замри — слово, яке означає стій, припини роботу. Гравці закам'яніють у тій позиції, у якій їх застало це слово. Оживити їх може лише сигнал, про який домовилися швидше, наприклад, інше слово, звук дзвіночка і подібне. У грі ця команда використовується зазвичай для зупинки гри в той момент, коли вчитель хоче внести до гри нову інформацію, або щоб зупинити розіграну імпровізацію, і так виникне жива картина, яку можуть детально досліджувати гравці. Ця команда використовується і для зупинки надто шумної і хаотичної роботи, вчитель може повторити правила чи спрямувати гру далі.)

## **ВНУТРІШНІЙ ГОЛОС**

Головний персонаж в ролі залишається нерухомим. Решта стоїть навколо. Потім гравці стають за його спиною і висловлюють вголос його думки, почуття і побажання. Ці «думки» вголос можуть вплинути на те, яке рішення прийме головний герой, і так змінити подальший перебіг подій. Може статися, що учні озвучують думки головного героя, які суперечать його думкам. Або можуть представляти колективне сумління, яке дає поради головному героєві, які базуються на моральному та суспільному виборі.

## **ВУЛИЧКА**

Учень/вчитель у ролі головного героя драми проходить вуличкою із решти учасників, які висловлюють думки і відчуття від його імені. Голоси можуть радити герою, яке рішення прийняти у важливому життєвому моменті. Завдяки «Вуличці» учні вчаться приймати проблему, вирішувати її за допомогою порад, вербально формулювати свою пораду, залучати емоції.

## **ЛІНІЯ РІШЕННЯ, ШКАЛА ДУМОК**

Діти стають на умовній лінії між двома протилежними поглядами («так» х «ні»). Вони повинні обґрунтувати, чому стоять саме на цьому місці. Інший варіант: діти висловлюють своє ставлення до головного героя або ситуації, своїм розташуванням у просторі — близько чи далеко стоять до героя (ситуації), обернуті спиною чи обличчям.

## **РОЗМОВА З УЯВНИМ ПЕРСОНАЖЕМ**

Основою цього прийому є діалог, під час якого кожен присутній може поставити запитання уявному персонажу, а будь-хто може за уявного персонажа відповісти.

## **ПЛАЩ ЕКСПЕРТА**

Учні грають роль спеціаліста, наприклад, еколога, фінансового експерта, та з його позиції досліджують певні події або висловлюють щодо них свою думку. Учні можуть заздалегідь підготуватися до цієї ролі, оскільки потрібно довести знання, які дають їм право приймати рішення.

### **ПІДПИСАННЯ ЗАГОЛОВКІВ**

Учні створюють заголовки, слогани до того, що саме бачать. Вони мали б відобразити суть справи. Групу можна попросити підсумувати свою роботу в одному реченні, слогані. Ще одним варіантом може бути робота із запропонованим заголовком.

### **МОМЕНТ З ЖИТТЯ ПЕРСОНАЖІВ**

Цей прийом наближує до драми певну частину життя окремих персонажів, доповнюючи інформацію, якої не вистачає. Учнів ділимо на групи та задаємо їм, наприклад, період з життя персонажа або частину дня, які мають дослідити та отримати додаткову інформацію про цього персонажа. Наприклад, якщо це п'ятдесятилітній чоловік, поділимо відрізок часу на дитинство, дорослішання та зрілість. Досліджуючи ці періоди, здобудемо достатньо інформації для з'ясування причин його сьогоденної поведінки.

### **СВІДЧЕННЯ**

Учень є «свідком» певної події, про яку розповідає з позиції свого персонажа. При цьому він прагне максимальної об'єктивності відповідно до своїх поглядів та зв'язків з предметом свідчення. Інформація часто подається емоційно, як свідчення під час розслідування або в суді.

### **РИТУАЛИ ТА ОБРЯДИ**

Створюючи ритуали (святкування, свята, магичні обряди), характерні для певної культури, групи, про яку грають, ми спрямовуємо учнів до глибшого обмірковування норм і цінностей цієї спільноти.

### **НАРАТИВНА ПАНТОМІМА**

Учитель розповідає або зачитує історію, а учні в цей час роблять дії, про які говориться. Важливо, щоб історія включала достатню кількість дій, які можна показати за допомогою пантоміми.

### **ПАНТОМІМА**

Це прийом, коли учень входить у роль та розігрує ситуацію, використовуючи невербальні засоби — міміка, жести, переміщення у просторі.

### **МАЛЮНОК СЕРЕДОВИЩА**

Цей прийом можна застосувати як на початку гри, коли учні на пакувальному папері малюють середовище (або ж і людей), у якому буде відбуватися історія, наприклад, наша історія відбувалася колись давно, в одному гірському селі, так і впродовж гри. Малюнок відображає й фіксує думки та різні варіанти вирішення.

### **МАЛЮНОК ПЕРСОНАЖА**

Учитель підготує пакувальний папір і намалює на ньому силует головного персонажа. Протягом гри учні домальовують цього персонажа, доповнюють словами відповідно до того, як його пізнають та відкривають під час певних дій. Малюнок допомагає конкретизувати персонажа.

### **КАРТИ І ПЛАНИ**

Їх використання оживляє гру та робить її наочнішою, конкретизує середовище. Вони можуть бути реальні або спеціально підготовані лише для конкретної гри. Часто використовуються у вступі до гри, але можуть створюватися і під час гри або застосовуватися як мотивація у певному виді роботи. (Павловська, 2002)





# СТРУКТУРОВАНА ДРАМАТИЧНА ГРА

У практиці драматичного виховання ми можемо зустріти терміни «структурована драма», «шкільна драма», «драма в навчанні» чи «структурована драматична гра». Йдеться про терміни, які означають одне і те ж — спосіб навчання, який заснований на переживанні та подальшому зростанні розуміння людської поведінки, себе самого і світу, в якому живемо, що також є завданням мультикультурного виховання і цілісного виховання.

У структурованій драматичній грі, яка застосовує для структурування театральні методи і прийоми, йдеться про навчання, коли група та індивіди освоюють спосіб творчого мислення, через поведінку у наведених модельованих ситуаціях і гру за ролями відбувається соціальне навчання. Учні поєднують емоції та інтелект, вчать застосовувати свої знання, відкривати ширші взаємозв'язки і так розуміти не лише самих себе, а й світ, який нас оточує. У структурованій драматичній грі учні освоюють і театральні вміння, вчать працювати зі стресом, простором, градацією, за можливістю (якщо є відповідні умови) і з реквізитом, світлом, костюмами, вчать застосовувати театральні прийоми.

У структурованій драматичній грі дуже важливу роль відіграє вчитель, оскільки сюжет гри поділений на ігрові та позаігрові ситуації. Тому і вчитель перебуває у двох площинах:

- а. **у площині реальної педагогічної ситуації** — тобто коли вчитель спілкується зі своїми учнями на звичайному рівні вчитель — учень,
- б. **у площині модельованої ігрової ситуації** — тобто коли вчитель та учні входять у симульовані ситуації, у яких вони діють самі за себе, або входять у роль і починають поводитися як

інші персонажі, а все, що між ними відбувається, є площиною гри, яку можна в будь-який момент перервати і зупинити. Надзвичайно важливо, щоб ці площини завжди були чітко відділені одна від одної.

Під час структурованої драматичної гри змінюється функція вчителя. Він — не лише організатор драматичного процесу, але стає і його безпосередньою складовою частиною. Увійшовши в роль, вчитель починає грати разом з учнями, стає їхнім партнером та гравцем одної команди, який разом з ними відкриває, проживає та пізнає, має можливість впливати і змінювати види роботи та процес навчання зсередини, перш ніж вони це помітять. Учні повинні б, навпаки, мати відчуття, що роботою керують вони самі.

Вчитель як керівник гри найчастіше виступає у таких ролях:

- керівник, роль з високим соціальним статусом,
- опонент,
- посередник, помічник, союзник,
- роль того, хто потребує допомоги, роль жертви,
- роль з низьким соціальним статусом. (порів. Улріхлова, 2007)

Правильно вибрана роль учителя може спонукати групу до подальшої роботи, до різноманітних варіантів вирішення проблем, приховує у собі напругу та здивування, демонструє справжність гри в ролі, показує учням площину «ніби», у якій вони можуть бути кимось іншим, пропонує їм модель рольової дії для цього персонажа тощо. Структурована драматична гра може мати різний рівень підготовки залежно від досвідченості її гравців. Відповідно до рівня підготовки виділяємо:

**Структуровану драматичну гру, підготовану детально**, коли вчитель дуже детально підготує окремі кроки, прийоми, спланує дії, які виконуватимуть учні. Мінусом занадто детально підготованої структури заняття та точного дотримання цієї структури є те, що окремі дії чітко відбуваються відповідно до уявлень вчителя, учні не вносять до гри нічого свого, лише реалізують те, що підготував вчитель.

**Структуровану драматичну гру, підготовану в загальних рисах**, коли вчитель заздалегідь підготує структуру гри, вибере відповідні прийоми і залежить цілком від учнів, як вони наповнять цю структуру. Отже, вчитель залишає свободу дій та ідей учням.

**Структуровану драматичну гру непідготовану**, коли вчитель повинен мати багатий досвід та бути здатним працювати лише з тим, що до гри вносять учні. У повній імпровізації існує небезпека того, що після закінчення заняття під час рефлексії вчитель та учні будуть збентежені та не розумітимуть, про що власне було заняття, попри те, що група займатиметься цікавою роботою та реалізовуватиме ідеї окремих гравців. (Благова, 1996, с. 23)

Побудова структурованої драматичної гри по своїй суті базується на принципах класичної структури драми. До неї переважно входять такі основні частини: експозиція, колізія, перипетія та катастрофа, або катарсис. Схема класичної побудови драми є не єдиною та обов'язковою структурною лінією побудови структурованої драми. Дана Свозілова у своїй праці «Аналіз структурованої драматичної гри» (2005) наводить структуру драми за Ворвіком Добсоном, який рекомендує вчителям зазначені нижче етапи та доповнює їх відповідними прийомами (скорочено):

#### **«НАЖИВКА»**

Вчителю необхідно привернути увагу учнів і зацікавити їх темою, заманити їх та підготувати так, щоб вони хотіли приймати пропозиції, виражати свої думки, зокрема почуття та емоції, щоб були готові продовжувати далі. Важливою частиною початкового етапу є пробудження зацікавлення та бажання знати більше. Відповідні прийоми — опис, інформація, дія, жива картина, зустріч з цікавою людиною, запис зі щоденника, документ, фотографія, лист, картина, музика, цікавий предмет тощо.

#### **«ПОБУДОВА ВІРИ»**

На цьому етапі вчитель мав би працювати над тим, щоб учні відклали всі можливі перешкоди і недовіру, щоб були готові ввійти у світ вигадки та вірити у «реальність» їхньої драми. Учні мали б отримати конкретний матеріал для подальшої роботи.

### **«ДІЯ»**

Йдеться про частину заняття, коли через ряд дій розвивається історія, відкриваються події, які є основою для нашої вступної ситуації та впливають на її розвиток. Учні шукають необхідні обставини події, причинно-наслідкові зв'язки, досліджують відносини між персонажами тощо. Можливість зупиняти гру, повертати її, варіювати та повторювати, використовуючи різноманітні умовності, є сильною стороною структурованої драматичної гри.

### **«РОЗВИТОК»**

На цьому етапі йдеться про глибше дослідження взаємозв'язків, виявлених на етапі дій. Детальніший погляд на деякі елементи допоможе глибше зрозуміти взаємозв'язки між вигаданою історією та нашим справжнім досвідом. Тут можуть застосовуватися прийоми, які дозволять учням бачити ситуацію з різних сторін. Розширений діапазон надає можливість учням пов'язувати значення подій радше за допомогою інтуїції, ніж логіки.

### **«РЕФЛЕКСІЯ»**

Мета вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб кожен учень умів знайти своє розуміння і пояснення того, що саме робив, та пов'язав це певним чином зі своїм власним життям і нинішнім досвідом. Ці прийоми мали б надати можливість поєднати минуле з майбутнім, відоме з новим, мали б запропонувати нові взаємозв'язки. Добре побудована структурована драматична гра повинна мати свої внутрішні зв'язки, окремі частини мають гармонічно поєднуватися та взаємно переплітатися. Завдання вчителя — дотримуватися послідовності історії, учні мали б відчувати, що одне органічно виходить з іншого, та мали б бути здатні з кінця розкрити внутрішню логіку розвитку заняття.

У структурованій драматичній грі вчитель може використати різні прийоми, які поділяємо на 4 групи відповідно до обраної мети. Це такі групи структурування:

- **Дії, які створюють контекст.**
- **Епічні дії.**
- **Поетичні дії.**
- **Дії з рефлексією.**

Отже, структурування драми розпочинається вибором і використанням окремих прийомів для роботи зі складовими частинами драми. Правильно вибрані прийоми повинні сприяти об'єктивності пізнання, заснованого на аргументації, документах, причинах. У них немає своєї власної сили, вони завжди пов'язані з темою заняття, історією, наміром вчителя, необхідно оцінити їхні наслідки, чи вони будуть для цього виду роботи дієвими.

### **СЮЖЕТИ ДЛЯ СТРУКТУРОВАНОЇ ДРАМИ**

Пошук сюжетів починається аж після того, як вчитель має тему, проблему, навчальний матеріал. Сюжети можемо шукати в житті, можемо їх брати з власного досвіду, проблем, бажань та потреб учнів і вчителів, можемо їх шукати в літературі, музиці, у творах образотворчого мистецтва, газетах, також у шкільному матеріалі. Перш ніж виберемо певний сюжет, ми мали б зважати на групу, з якою будемо працювати, зокрема:

**ВІК ГРАВЦІВ.** Учитель мав би знати особливості окремих вікових періодів і що належить до певного періоду.

**ДОСВІДЧЕНІСТЬ ГРАВЦІВ.** Необхідно відрізнити групи, які починають, від груп, які мають багатий досвід з цим видом роботи. Для групи, яка починає, учитель вибирає такі сюжети, які йому допоможуть сформувати в учнів навички та водночас створити робочу групу. Досвідчена група вже працює зі складнішими сюжетами, вчитель може провокувати групу запропонованим сюжетом.

**СКЛАД ГРУПИ.** Цим маємо на увазі кількість хлопців та дівчат, соціальний склад групи, спеціальні потреби учнів, відносини в групі тощо. (Павловська, 2001, с. 31)

Отже, добрий вчитель передусім шукає такий сюжет, який під час реалізації збагатить дітей і його самого.





# НАВІЩО ВИВЧАТИ ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Як стверджує Тейлор (1996), практика, на якій драматичне виховання було побудоване, з позиції 90-х рр. XX ст. почала здаватися недостатньою. Як реакція на зростання вимог до дослідження, зокрема і в мистецькій освіті, на другому всесвітньому конгресі драматів у Брісбені в Австралії у 1995 році відбулося об'єднання університетів світу і було засновано International Drama in Education Research Institute (IDIERI). Завданням інституту була і є організація і підтримка досліджень у драматичному вихованні.

У IDIERI розпочато дискусію щодо дослідницьких питань, проблем, парадигм та дизайнів досліджень для спеціальності «драматичне виховання». На думку Тейлора (1996), дискусія фахівців виходила з їхнього переконання, що дослідження драматичного виховання має до справи з мистецьким носієм і що неможливо відділити драму як педагогіку від драми як мистецтва. Згодом фахівці погодилися, що, зважаючи на риси драми у вихованні (як-от: минушість, присутність місця, часу та дії), дослідження у драматичному вихованні не може відбуватися без безпосереднього залучення практики, процесу драми. Заснований інститут ставив собі за мету спостерігати і розвивати звичні моделі досліджень, засновані на емпіричному досвіді (ненауковості), і пристосовувати їх до стереотипних дослідних зразків, які акцентують на лінійності, контролі, вимірюваності і однозначності, але зважаючи на призначення драматичного виховання — так, щоб воно зберегло свою ідентичність.

**Завдяки розпочатій дослідницькій роботі фахівців з драматичного виховання вже сьогодні можна підтвердити позитивний вплив драматичного виховання на розвиток людської осо-**

**бистості.** У цьому напрямку поки найширшим дослідженням, яке відбувалося на міжнародному рівні, є дослідження для проекту “Drama improves Lisbon Key Competences in Education” (DICE), який займався впливом драматичного виховання та т.зв. театру у вихованні на розвиток лісабонських ключових компетенцій. У дослідженні взяли участь у 2009-2010 рр. дванадцять країн світу, зокрема і Чеська Республіка. Унікальність цього дослідження полягає, зокрема, у великій кількості інформаторів, які брали в ньому участь. Тож дослідження могло охопити не лише якісні, а й кількісні наукові методи, які підтверджують, що драматичне виховання має великий та об’єктивно вимірюваний вплив на розвиток п’яти лісабонських компетенцій, тобто комунікація рідною мовою, здатність вчитися, **міжлюдська, міжкультурна та соціальна компетенції, громадянська компетенція, підприємницька та культурна свідомості**, і, відштовхнувшись від них, ми далі зосередимося на тих компетенціях, які, на нашу думку, є засадничими або відповідно доповнюють освіту у сфері мультикультурного виховання в школах.

Дослідження, в якому взяли участь 4 475 інформаторів з дванадцяти різних країн, зокрема продемонструвало, що студенти, які регулярно брали участь у драматичних робітнях:

- **досягають більшого відчуття впевненості в комунікації**, читанні та розумінні завдань,
- **краще усвідомлюють свою креативність**,
- **успішніші у вирішенні проблем**,
- **помітно толерантніші щодо меншин та іноземців**,
- **є активнішими громадянами**,
- **проявляють більше зацікавлення в участі у справах громадської діяльності і, водночас, більше цікавляться своїм виборчим правом**,
- **проявляють зацікавлення до інших, поглиблюють свою емпатію**,
- **вони відкриті до інших поглядів**,
- **вони винахідливіші та ініціативніші**,
- **мають краще почуття гумору**,
- **у класі вони — яскравіші особистості** (DICE, 2010).

Дослідження також показало можливість значного позитивного впливу драматичного виховання у здійсненні мети одного з найважливіших документів Європейського Союзу — «Європей-

ської стратегії 2020». Поза тим, з дослідження випливає, що доєднання драматичного виховання до шкільного курикулуму може, з позиції мультикультурного виховання, посприяти:

- **посиленню синергії між культурою і освітою,**
- **посиленню відчуття вільного суспільства,**
- **толерантішому ставленню до культурних відмінностей та до міжкультурного діалогу** (DICE, 2010).

Отже, з дослідження опосередковано випливає, що методи драматичного виховання є сильним засобом для досягнення намірів мультикультурного виховання. Одним з найвідоміших та найчастіше вживаних методів драматичного виховання, який застосовують під час роботи у школах і який може допомогти здійснити ці наміри, є т.зв. «структурована драматична гра», яка робить можливим для педагогів застосовувати мистецьку форму як спосіб пізнання світу. Завданням цієї публікації є підтримка педагогів, щоб у межах наскрізної теми мультикультурного виховання RVP вони застосовували структуровану драматичну гру, яка заснована на спонтанній дитячій грі. З її допомогою можна досягнути активного залучення учнів до процесу навчання так, щоб вони могли опанувати цей засіб пізнання собі на користь (Кларк і кол., 2008).



# СЛОВНИЧОК НАЙЧАСТІШЕ ВЖИВАНИХ ПОНЯТЬ

## **ЗАМРИ**

Замри — слово, яке означає стій, перестань працювати. Гравці, почувши це слово, скам'яніють у тій позиції, у якій їх це слово застало. Оживити їх може сигнал, про який вони домовилися (наприклад, інше слово, звук малого барабана тощо). Ця вказівка зазвичай використовується, щоб перервати гру в той момент, коли вчитель хоче внести в неї нову інформацію, щоб зупинити розіграну імпровізацію, у результаті чого виникне жива картина і гравці її зможуть детальніше дослідити. Також використовується для того, щоб зупинити занадто голосну й хаотичну роботу, а вчитель може повторити правила чи перевести гру далі.

## **КОЛО АСОЦІАЦІЙ**

Гравці сидять у колі і поступово розповідають свої уявлення, асоціації, які викликало у них слово вчителя. Ідеї назбираються без контролю та побоювань з боку учнів, що вони щось погано скажуть, що це вже було сказано, що це нецікаво тощо. Згромадження ідей відбувається до того моменту, поки вони є у гравців. Варіантом гри є ланцюжок асоціацій на попереднє слово. Зазвичай аж у другому колі з'являються цікаві та оригінальні поєднання. Найчастіше коло асоціацій використовується для окреслення певної теми, пробудження зацікавлення, збору різного матеріалу.

## **КЕРІВНИЦТВО ЗБОКУ**

Вчитель стоїть осторонь гри, збоку (звідти назва «керівництво збоку») та додає гравцям своєю інформацією і зауваженнями пропозиції, на які вони мають реагувати в грі (наприклад, «Раптом

налетів вітер і погасив останню свічку.» «Всі відпочивають, і ніхто не відкриває очі.»). Керівництво збоку можна реалізувати і невербально — звуками, жестами, музикою тощо. Може застосовуватися під час синхронних імпровізацій окремих осіб та колективних імпровізацій.

### **ВЧИТЕЛЬ У РОЛІ (КЕРІВНИЦТВО ЗСЕРЕДИНИ)**

Коли вчитель починає грати роль, це дозволяє керувати процесом зсередини. Вчитель стає одним із персонажів гри, гравцем однієї команди і партнером, тобто частиною драми, та разом з класом може спостерігати за тим, що відбувається, разом з учнями відкриває, проживає і пізнає, по-новому розуміє. Він також може впливати на роботу і контролювати її зсередини до того моменту, поки гравці це помітять. Учитель дає можливість своїм учням перейняти відповідальність, приймати рішення та брати на себе керівництво групою. Гра в ролі дозволяє вчителю швидко й ефективно залучити гравця до гри, запропонувати модель поведінки та роботи учасникам, дотримуватися гри та розвивати її, змінити стиль комунікації, уможливити спонтанні та справжні реакції та дії.

Відповідно до того, яку роль вибере для себе вчитель, він приймає рішення про свою позицію щодо групи. Від учителя в ролі не вимагають, щоб він умів грати в театрі та мав попередній акторський досвід. Важливо, щоб він знав значення ролі (навіщо вибрав цю роль та чого прагне), ретельно обирав слова і мовні засоби (послідовність інформації, стиль мови, лексика тощо) та мав переконливість, з якою ці слова вживає. Для того, щоб не вийшло непорозуміння, коли вчитель грає роль, а коли ні, рекомендуємо використовувати елемент одягу (капелюх, шарф, окуляри тощо). На початку варто звернути увагу гравця (передусім недосвідченого), що як тільки вчитель вдягає окуляри, він перевтілюється в професора Калаба, коли знімає окуляри, стає знову вчителем.

### **РЕКВІЗИТ**

**Реквізит** — будь-яка річ, яка використовується в драматичній грі. Виділяємо реквізити реальні, вторинні та уявні.

**Реальний реквізит** — річ, предмет, який появляється у грі в реальному вигляді (наприклад, стілець є стільцем, яблуко яблуком).

**Вторинний реквізит** — предмет, який на основі певної спільної риси або подібності заміняє інший предмет (червоний м'ячик стає червоним яблужком, коробочка від чаю може бути ліжечком для гномика, автомобілем, шафою для ляльок, скарбницею тощо). Використання вторинних реквізитів розвиває в дітях творчість, фантазію й метафоричне сприйняття.

**Уявний реквізит** — умовна річ, яка спочатку існує лише в уяві гравця, який, певним чином використовуючи, зрештою, робить її «видимою», «реальною» і для інших гравців. Це предмет, створений з повітря та дій гравця, які мають бути зрозумілими для інших. Учень може нюхати квітку, штовхати перед собою велику тяжку брилу, розкрити парасоль, не маючи у себе цієї речі. Уявний реквізит примушує гравців чітко уявити певний предмет (розмір, форму, вагу тощо) та ним користуватися. Уявний реквізит надає драматичній грі великої свободи, тому що у світі не існує предмету, який би людська уява не змогла створити та використати в грі.

## СИНХРОННА ГРА

Це гра, під час якої гравці одночасно виконують певні дії. Це може бути пантоміма, розмова чи імпровізація зі словами і рухом. Ця гра дозволяє залучити всіх дітей водночас, менш енергійних позбавляє побоювання того, що за ними спостерігають. Однак у ній відсутній момент обміну думками з іншими — показати, до якої думки я прийшов. Чутливий учитель мав би реагувати на потреби групи та окремих осіб і, коли необхідно, цей момент обміну думками додати.

## РЕФЛЕКСІЯ

**Рефлексія** — важлива частина драматично-виховного процесу. Вчитель її використовує зазвичай тоді, коли необхідно повернутися назад і обговорити те, що сталося і чому це сталося, поділитися тим, як ситуацію сприймали гравці, як почувалися, про що думали, що дізналися про себе, про інших, про тему. Рефлексія — це, власне, час, коли називають і впорядковують отримані знання та досвід.

Рефлексія може відбуватися в різних формах:

**вербальна** — про річ говорять, аналізують окремі ситуації за бажанням гравців, вчитель може заздалегідь підготувати запитання, але може статися, що гра буде розвиватися по-іншому, і вчитель повинен негайно реагувати на ситуацію,

**письмова** — цю форму рекомендують для старших гравців, які можуть сформулювати свої думки та передати їх у письмовій формі (йдеться, наприклад, про написання листа головному персонажіві, запис у щоденнику, есе на певну тему, вірш тощо), **образотворча, рухлива і звукова**, під час яких гравці передають свої почуття картиною, рухом, жестом чи звуком. Однак йдеться радше про вираження емоцій чи позбавлення певної напруги, яка виникла протягом гри.

### **ІМПРОВІЗАЦІЯ**

Імпровізація — основний метод драматичного виховання, навмисно створена фіктивна ситуація, у якій гравець грає себе або якусь роль, розв'язує ситуацію спонтанно, вільно та відповідно до своїх уявлень, не побоюючись можливих наслідків або недоліків, оскільки гравець діє в площині «ніби».

### **ДРАМАТИЗАЦІЯ**

Під цим поняттям зазвичай розуміємо письмове перетворення епічного твору у драматичну форму, яка призначена для театрального відтворення. Вчителі драматичного виховання говорять про драматизацію як про імпровізоване розігрування ситуації з літературного сюжету. Від імпровізації вона відрізняється тим, що дотримується літературного джерела та розігрування окремих ситуацій намагається якнайбільше наблизити цю історію гравцям та водночас її прожити. Гравці базуються на тексті, але не вивчають його напам'ять, розповідають своїми словами — імпровізують, можуть вносити в дію свої власні ідеї, які, проте, не можуть змінити дію, радше її завершують.

Цей вид драматизації необхідно відокремлювати від механічного «драматизування», під час якого діти вивчають текст і потім його дослівно відтворюють. Не можемо тут говорити про творчий процес, оскільки гравці не створюють нових вражень, не отримують нового досвіду.





## «КЛАРА»

### Приклад лекції на тему інклюзії — залучення до навчання у звичайній школі дівчинки на інвалідному візочку.

Лекція про інклюзію, використання матеріалу із літератури, мови, драматичного виховання, естетичного виховання, основ життєдіяльності.

**Анотація:** Лекція розповідає про інклюзію дівчинки з фізичними обмеженнями у звичайній школі. Про обмеження, пов'язані з гендікепом, про солідарність дитячого колективу.

**Ключові слова:** інклюзія, обмеження, солідарність, співпереживання.

#### **Активізуючі прийоми:**

Драматичне виховання як метод роботи

Гарячий стілець

Живі картини

Гра в ролі

Групове навчання

Дискусія

Інтеграція, школа для всіх, інклюзія — це терміни, які поступово стали звичними у словнику педагогів. За цими термінами стоїть бажання зробити школу місцем навчання для усіх без винятку. Школу, до якої разом зі здоровими учнями ходять учні з особливими потребами в навчанні

(наприклад, учні із фізичними чи ментальними вадами, дефектами мовлення чи відхиленнями в поведінці і т.д.), учні із проблемами зі здоров'ям (діти, які хворіють хронічно, часто відсутні), учні, які походять зі соціально незахищених верств населення. Включення дітей із особливими потребами в основний навчальний процес вимагає підвищеного рівня емпатії як до нового учня, так і до класу загалом. Клас має бути готовий до такої ситуації, щоб не відбулося відчуження. Позитивний досвід від школи, від співпраці з однокласниками можуть вплинути на усе подальше життя новачка.

Використання драматичного виховання у такій ситуації — один з найкращих варіантів, бо цей метод дозволяє прожити і краще зрозуміти почуття нової дитини, її потреби, виховує у дітей емпатію стосовно «інших», за допомогою фікції, змодельованої ситуації. У драматичному вихованні ми говоримо про пережите, про власний досвід. Цей метод залучає почуття, працює з цілим тілом, намагається шукати варіанти вирішення проблем. Драматичне виховання, як метод, має перевагу в тому, що він гнучкий, що це вигадка, яка гарантує атмосферу безпеки, дозволяє досліджувати різні типи поведінки, без подальшої конфронтації наслідків у реальному житті. Важливо, щоб вчитель був уважний, не допускав ідентифікації із персонажами, при потребі вмів «вивести» учня із негативного стану під час рефлексії. Вигадка копіює реальність, виходячи з ролі, ми відкладаємо усе, що було у вигаданій історії. Але із собою до життя ми візьмемо досвід.

Драматичне виховання дозволяє людині вивчати цінності, розвивати цілу шкалу компетенцій, але передусім дозволяє:

1. **РОЗВИВАТИ УЯВУ** (увійти у вигаданий світ «ніби»).
2. **РОЗВИВАТИ НЕЗАЛЕЖНЕ МИСЛЕННЯ** (робота групи, **кожен у групі важливий**, може висловлювати свої ідеї і внести свій вклад в роботу групи).
3. **РОЗВИВАТИ УСІЄЮ ГРУПОЮ ВІЛЬНО ВЛАСНІ ІДЕЇ** (під чуйним керівництвом вчителя, група вчиться **сприймати, оцінювати і заохочувати один одного**).
4. **СПІВПРАЦЮВАТИ** (коли група щось створює спільно, учні **отримують цінний урок зі співробітництва**, у групі може проявитися і аутсайдер).
5. **ФОРМУВАТИ СОЦІАЛЬНУ СВІДОМІСТЬ** (ввійти в чужу роль, зрозуміти її і так **зрозуміти життя**).

6. **ЗВІЛЬНИТИ ЕМОЦІЇ** (кожен іноді відчуває страх, гнів і т.д., граючи роль, в якій виражені ці почуття, гравець може розслабитися і **позбутися напруження**).
7. **ПОКРАЩИТИ МОВЛЕННЯ** (артикуляційні вправи, говоримо як король, як велетень і т. д., працюємо із силою голосу, темпом, висотою, дикцією, висловлюванням).
8. **ОТРИМАТИ ОСНОВИ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.**

Драматичне виховання допомагає вчителям при залученні до класу дітей із особливими потребами в навчанні.

## СЦЕНАРІЙ ЛЕКЦІЇ

**Вік дітей:** 9-11 років

**Кількість дітей:** 20-25

**Час заняття:** 2-3 години

**Приміщення:** велика кімната/клас без меблів

**Додатковий матеріал:** аркуші паперу А5 для кожної групи, лист від Клари, два маленькі м'ячики, плед «шотландка» (або звичайне покривало).

**Джерело натхнення:** Йоганна Шпірі. Гайді. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2014.

**Ключові компетенції:** громадянські, комунікативні, вирішення проблеми, соціальні.

**Мета:** учень відносно оцінює наслідки своїх рішень  
учень приймає наслідки своїх рішень  
учень може увійти в положення інших людей  
учень може представити аргументи групи  
учень бере участь в обговоренні в малій групі  
учень розпізнає і розуміє проблему, активно її вирішує  
учень слухає/чує інших

# УРОК

## 1. ПРАВИЛО ТИШІ

Учні спробують правило тиші, яке вчитель буде використовувати під час уроку. Діти вільно ходять по приміщенні, розмовляють. Коли вчитель підніме руку, учні перестають розмовляти і також піднімуть руку. Педагог кілька разів правило повторює із дітьми.

Учитель каже учням, що вони зіграють історію, яка могла вже трапитися, або, можливо, саме відбувається, або, можливо, колись трапиться.

## 2. ГОДИНА КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Учитель повідомить дітям, що вони виграли змагання з .., отримали грошовий приз і можуть планувати екскурсію на три дні.

## 3. КУДИ Ж ПОЇХАТИ

(Групи з 4-5 учнів будуть створені за допомогою ключа, який вибирає вчитель)

Кожна група отримує аркуш паперу, обговорює і записує, куди б вони хотіли на екскурсію і чому; група розробляє програму на два дні (від 12 години) і на один вечір для цілого класу.

## 4. ПРЕЗЕНТАЦІЯ

Група вибирає від команди одного представника, який читає пропозицію. Група може представити свою пропозицію пантомімою — інші вгадують. Решта учнів можуть ставити запитання. Спільним голосуванням обирається одна пропозиція на екскурсію.

## 5. ПОВІДОМЛЕННЯ ПРО НОВОГО УЧНЯ. ЧИТАЮТЬ ЛИСТ ВІД КЛАРИ

Учитель прочитає учням лист від їхньої нової однокласниці Клари Тихої. Учитель зосередить увагу учнів, що Клара живе на першому поверсі власного будиночку і їздить на природу. Вчитель намагається викликати у дітей інтерес до Клари, щоби вони хотіли зустрітися із нею і про все її розпитати.

## Лист від Клари

*Привіт друзі з 4-А класу!*

*Вітаю вас із моєї кімнатки. Мене звати Клара, мені десять років, і я живу зі своїми батьками в невеликому будиночку. Я люблю читати книжки про тварин, дивитися телевізор і їздити на природу. Шкода тільки, що це буває рідко. Я з нетерпінням чекаю, коли познайомлюся з вами.*

*До зустрічі*

*Ваша подруга Клара*

## 6. ГАРЯЧИЙ СТИЛЕЦЬ

Учитель перевтілюється в Клару, учні сидять півколом, навпроти на стільці сидить Клара, її ноги загорнуті в плед. Попередньо підкреслимо, що зараз учні зустрінуться із Кларою і можуть у неї про все запитати. Перетворення з вчителя на Клару можна зробити за допомогою реквізиту. Учитель в ролі Клари відповідатиме на запитання учнів так, щоби вони дізналися: Клара не ходить, вона на візочку. У сім років вона потрапила в аварію і відтоді не може ходити. Вона їхала з батьками на канікули, і в їхню машину врізалася вантажівка. В перший клас вона ходила до школи і мала багато друзів-однокласників. Після аварії сім'я переїхала, щоби Клара не згадувала про цю трагедію. Наступні два роки її вчила мама, бо Клара мусила лікуватися у різних санаторіях. Тепер вона знову хоче ходити до школи, разом з іншими дітьми, мати друзів, бо вдома їй дуже самотньо і сумно.

## 7. КЛАРА

Учитель із учнями на аркуші паперу напише усе, що дізналися про Клару. Папір повісить на видному місці, щоби діти могли цю інформацію використовувати.

## **8. ЖИВІ КАРТИНИ**

Учні намагаються зазирнути в різні періоди життя Клари. Кожна група отримує жеребкуванням тему (народження, дитячий садок, 1 вересня в першому класі, батьки відвідують її в лікарні, святкування дня народження — 9 років). Діти не знають теми інших груп. Кожна група підготує «фотографію», живу картину різних подій життя Клари. Вчитель зачекає, поки всі групи не будуть готові, а потім кожна група показує свою «фотографію» в хронологічному порядку. Учні намагаються вгадати підпис до фотографії, яку подію, період з життя Клари вони бачать, і які «ролі» мали їхні однокласники. На завершення групи можуть «оживити» картини, щоб глядачі переконалися, чи були їх здогади вірними.

## **9. ГРОШІ ДЛЯ РЕКОНСТРУКЦІЇ ШКОЛИ**

Учитель повинен розповісти дітям, що прийняти Клару до школи не так просто. У розмові з дітьми він говорить, що будівля школи не пристосована до інвалідного візка, немає безбар'єрного входу, у класі мало місця тощо. Це все записується на аркуш паперу, який вже містить інформацію про Клару. Дискусія — чи можемо ми якось допомогти? Рекомендуємо нагадати фонди, які допомагають людям з особливими потребами. Чому вони це роблять.

## **10. ЕКСКУРСІЯ З КЛАРОЮ**

Учитель нагадує дітям, що вони мають їхати на екскурсію і що вже готова програма. Але що робити, якщо з ними поїде Клара? Вчитель повісить програму екскурсії, яку діти вибрали на початку гри, на видне місце. Діти у групах повинні переробити її так, щоб Клара могла їхати з ними. Вчитель дає на це учням певний час. Свої пропозиції вони презентують і голосуванням вибирають найкращу. Її дописують на аркуш паперу, на якому є програма поїздки.

## **11. ЗАВЕРШЕННЯ**

Учитель подякує дітям за їхню роботу, за те, що вони були готові відмовитися від якоїсь своєї пропозиції. Розмова із дітьми про включення дітей з гендікепом до звичайних класів, шкіл.

### **Доповнення**

Під час уроку рекомендуються для розігріву та відпочинку дітей наступні ігри. Вчитель може їх використати, але не мусить:

- **смішні лови** — один учень ловить іншого, там, де «лова» торкнеться, новий «лова» доторкається рукою і доганяє інших вже в такій позиції;
- **бурулька** — учні, яким вчитель дав м'ячик, ловлять. До кого доторкнеться «лова», той завмре і стає бурулькою (ноги на ширині плечей). Бурульку може розморозити інший учень, який пролізе між ногами бурульки;
- **молекули** — клас перетворюється на молекули, які постійно рухаються. Вчитель свисне у свисток і показує цифру — це кількість дітей для однієї молекули. Діти об'єднуються в групки-молекули і продовжують рухатися;
- **вільні кінцівки** — учні діляться на групи, в яких працювали. Вчитель дає команди, скільки кінцівок торкається підлоги. Наприклад: «Підлоги торкаються 5 рук і 4 ноги!». Перемагає та група, яка виконає цю команду швидше.

**Рекомендація:** Лекцію можна переробити для дітей старшого віку, змінивши деякі форми роботи.

### **Зауваження. На що слід звернути увагу**

Це вигадана історія, але її треба сприймати серйозно. Не один раз успішно реалізована, проте двічі діти відмовилися змінювати програму екскурсії через «Клару, яка не існує». Врешті вдалося впоратися з цією ситуацією, але учитель має бути весь час наготові і емпатичним до групи.





# ЖАБЕНЯ І ЧУЖИНЕЦЬ

**Мета роботи з літературним сюжетом  
«Жабеня і чужинець» — усвідомлення небезпеки  
упереджень, нетолерантності, расизму, ксенофобії.**

## СЦЕНАРІЙ ЛЕКЦІЇ

**Тема:** упередження, нетолерантність, расизм, ксенофобія, міжлюдські взаємини, цінності

**Вік дітей:** 5-9 років

**Кількість дітей:** 20-25

**Час заняття:** 2 години

**Приміщення:** велика кімната без меблів

**Джерело натхнення:** книга Макса Велтхейса «Жабеня і чужинець»

**Допоміжні матеріали:** торбинка з речами, які Щур має на згадку (враження і спогади, можуть бути позитивні і негативні, прищіпка для прання, формочка для випікання, м'ячик тощо)

**Ключові компетенції:** компетенції громадянські, комунікативні, для вирішення проблем, соціальні

**Мета:** учень відносно оцінює наслідки своїх рішень  
учень здатен приймати наслідки своїх рішень  
учень здатний перейнятися становищем інших  
учень бере участь у дискусії невеликої групи

учень розпізнає і розуміє проблему, активно її вирішує  
учень слухає інших

**Методи драматичного виховання:**

Скульптури

Вчитель у ролі

Етюди

Вчитель мандрує в ролі

Рефлексії

## УРОК

### 1. ГРА ДЛЯ ЗНАЙОМСТВА

Діти стають в коло, і кожен відрекомендує свого сусіда справа. Називає його ім'я і що той любить робити, що йому добре вдається. На закінчення відрекомендується педагог.

(Приклад. Я — Марія, і біля мене сидить мій друг Том, який любить їздити на велосипеді. Я — Том, і біля мене сидить...)

### 2. ПРАВИЛА

Вчитель каже, чого потрібно дотримуватися. Слухати завдання, співпрацювати в групах, слухати одне одного і бути взаємно толерантними. Для того, щоб всі заспокоїлися, буде діяти правило, що коли я підйму руку над головою, всі залишаться стояти і теж підймуть руку над головою. (Примітка: пропоную це відразу випробувати, діти можуть бігати по приміщенні, вчитель піднімає руку і з'ясовує, чи діти реагують, повторює дію тричі.)

### 3. ЗНАЙОМСТВО З ПРИМІЩЕННЯМ

Хо́да, 5 швидкостей. Діти ходять по приміщенні, вчитель каже, з якою швидкістю вони мають ходити: №1 — дуже повільна хода, №2 — повільна, №3 — середня швидкість, №4 — швидка, №5 — дуже швидка хода, біг.

#### **4. СКУЛЬПТУРИ**

Діти спочатку ходять у певному ритмі і за вказівкою вчителя перетворюються в скульптури: дерево, дрізд, нещасне поросятко, щаслива мама, полуниця...

#### **5. СКУЛЬПТУРНІ ГРУПИ**

Діти в парах творять зі свої тіл скульптурні групи, наприклад, ваза з квіткою, день і ніч, горнятко з тарілочкою, ніж та виделка, цвях і молоток... Зрештою, пари займають висхідну позицію — скульптура «Ворожнеча». Вчитель рахує до 10, і впродовж цього часу пари мають перейти від скульптури «Ворожнеча» до скульптури «Дружба». Демонструємо скульптури одне одному і стежимо за перетворенням.

#### **6. ЗНАЙОМСТВО З КНИГОЮ**

Діти стають колом і вчитель показує їм книгу та переповідає початок, щоб діти дізналися про незнайомця → шур (дискусія — хто такий незнайомець).

#### **7. ЩО КАЖУТЬ ПРО ЩУРІВ?**

(Прийом чуток)

Ходимо по кімнаті і з'ясовуємо інформацію. Кожен згідно того, що колись чув про щурів, повідомляє інформацію тому, кого саме під час ходи зустрів, наприклад; «Я чув/чула, що...». Ця особа натомість видає йому свою інформацію. Тоді кожен іде далі і повідомляє інформацію, яку йому надали. Передачу інформації закінчує педагог, скликаючи дітей у коло. Там вони розповідають одне одному, що чули про щурів.

#### **8. ЩО ЩУР ПЕРЕЖИВ?**

Педагог ділить дітей на чотири групи, потім кожній групі окремо повідомляє інструкції. Наприклад, 1-а група біля вогнища запікає ковбаски, вони бавляться, розмовляють; 2-а група біля ставка, вони ловлять рибу, бавляться; 3-а група — один з них святкує день народження; 4-а група бавиться в саду, зриває яблука і виконує осінні роботи. Щур — вчитель, який мандрує в ролі, — приходить до кожної групи і хоче з ними познайомитися. Залежить від групи, як вони будуть поводитися зі щуром, який за мить відходить до іншої групи. Хтось може отримати спеціальні

інструкції, наприклад, дитина не захоче бачити Щура на святкуванні дня народження. Однак після того, як етюди було зіграно, потрібно повідомити, що хтось одержав таку інструкцію.

### **9. ДИСКУСІЯ ПРО ПОВЕДІНКУ ГРУПИ**

Як ви прийняли Щура? Що ви про це думаєте? Чого, мабуть, зазнав Щур?  
Читання з книги (що було зі Щуром далі).

### **10. НАРАДА У ЗАЙЦЯ**

Діти в ролях звіряток ідуть за порадою до зайця, як мають далі поводитися. Вчитель у ролі зайця висвітлює звірятам (ґрунтуючись на книзі), що спочатку вони мають взнати Щура, щойно потому оцінювати його. Не можна вірити тому, що говорять, не можна вірити наклепам.

### **11. ПЕРЕКАЗ ІСТОРІЇ З КНИГИ**

Вчитель переказує або читає, як Щур урятував поросятко з палаючого дому і допоміг загасити вогонь, як Щур допоміг зайцю, який тонув.

### **12. СПОГАДИ**

Щур радо переказував історії, які пережив на своєму шляху. Вторинний реквізит — торбинка, в якій речі, які Щур має на згадку (враження і спогади можуть бути негативні і позитивні). Розподіл на групи. Кожна група з мішечку вибирає одну річ. Група вигадує історію про те, що зі Щуром могло статися на його шляху, які спогади пов'язані у нього з цією річчю.  
Час на підготовку, програвання етюдів.

### **13. РЕФЛЕКСІЯ**

Що ми довідалися з історій про Щура?  
Які риси мав Щур?

### **14. ПРОЩАННЯ**

(Прийом «Вуличка») Діти утворюють вуличку і Щур=вчитель в ролі проходить нею, діти кажуть слова прощання і побажання Щурові в дорогу.

## 15. ЗАКІНЧЕННЯ ПЕРЕКАЗУ ІСТОРІЇ ПРО ЩУРА ЗА КНИГОЮ

### 16. ХАЙКУ

Хайку для дітей за книгою Вайолет Оклендер «Тринадцята кімната дитячої душі»

Ось як виглядає схема:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Перше і останнє слово завжди однакове. Це — ключове слово, те, що нам здалося найважливішим з сьогоднішнього уроку. Кожен пише своє хайку.

#### Приклад з реалізованого уроку:

*Щур*

*щур брудний*

*однак брудний не був*

*він був привітний, дружній, працьовитий*

*Щур*

*Дружба*

*Дуже*

*Дуже добра річ*

*Щур був привітний, дружній*

*Дружба*

### 17. ЗАВЕРШЕННЯ — СКУЛЬПТУРИ

Пари — перехід скульптур від «ворожнечі» до «дружби».

#### Інші можливості

Переказ історії по колу.

Переказ історії за допомогою живих картин.

Ляльковий театр. Виготовлення плоских ляльок, програвання історії.

Приготувати подарунок для Щура і під час прощання покласти його в торбинку спогадів (на уроці малювання).

Написання історій про те, що пережив Щур (твір на уроці письма).





# АДАМ У СКРУТІ

## СЦЕНАРІЙ ДРАМИ

*За Гриною Улріховою, джерело: Ulrychová, I. Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. (Драма та історія: створення сценарію драми з сюжетом у драматичному вихованні.) Praha: AMU, 2007.*

### АДАМ ТА ЙОГО ДРУЗИ

- а. Вчитель представить дітям хлопця Адама: йому 10-11 років, він живе з батьками у невеликому містечку, у нього є компанія хороших друзів, з якими він любить гратися і робить різні цікаві речі. Це просто звичайні хлопці, зовсім не святі, але й не розбишаки.
- б. Діти стануть у коло. Вчитель починає: «Знаєте, що любив робити Адам зі своїми друзями?». І сам перший відповідає і показує, наприклад: «Він любив грати з ними футбол». Діти ехом повторюють те, що робить вчитель. Потім вчитель звертається до першого учня зліва й питає: «Що ще любив робити з друзями Адам?». І знову усі повторюють те, що говорить і показує перший учень. Усі в колі повинні це зробити, і кожен дію завжди повторює ціла група. Вчитель намагається, щоб цей процес був швидким. Якщо дітям бракує ідей, то вчитель може допомагати підказками на зразок: «Що ще робив Адам із друзями, коли було дуже спекотно (коли йшов дощ і вони не могли йти на вулицю, коли випав великий сніг і т.д.)».

Такий тип початкової гри підходить для дітей 4-5 класів загальноосвітньої школи. Для старших дітей краще використати серію живих картин, які показують, чим займається Адам із друзями. Усі учні ходять по приміщенні, ідею першої фотографії може сказати вчитель. Учитель рахує до п'яти, і за цей час учні створюють, — або усі разом, або в менших групах, — фотографію, яка від-

творює ідею. Наступні ідеї картин називають вже самі учасники. Вік Адама, зрозуміло, потрібно пристосувати вікові дітей у групі, може бути трохи молодшим за них.

*Мета цієї роботи — представити головного героя і створити перші уявлення про нього, наразі у спокійному та позитивному контексті, водночас розіграти групу і об'єднати її спільною динамічною грою, у якій рухи переважають над словами.*

## **ПЕРЕЇЗД**

Учні залишаються в колі, але сідають. Вони стають колективним Адамом. Учитель у ролі мами повідомляє синаві, що вони переїдуть до більшого міста, бо тато там отримав цікаву і добре оплачувану роботу. Може відбутися короткий діалог. Мама намагається пояснити причини. Вона розуміє, що, можливо, Адамові важко залишити все, що він досі знав, але нове місто, безумовно, запропонує йому нові можливості, а з часом він обов'язково знайде там і нових друзів.

Після виходу з ролі відбувається рефлексія — що означає «переїхати», хто вже переїжджав, як почувався Адам тощо?

*З'являється перший колізійний момент. Повідомлення про переїзд контрастує з хорошим настроєм попередніх подій. Йдеться про вже вирішене питання. Адам не має можливості його змінити. Тут пояснюється майбутнє «викорінення» Адама, тобто чому він міг стати жертвою знущань. Певне почуття напруги може викликати і «подорож у невідоме», непевність щодо майбутнього.*

## **КОРОБКА НА ДОРОГУ**

Учитель продовжує: «Коли друзі дізналися, що Адам має поїхати, вони домовилися, що дадуть йому на дорогу коробку, до якої покладуть щось, що потішить Адама, а, головне, що нагадуватиме йому друзів. Але це не мали бути дорогі речі. Цю коробку Адам міг відкрити лише після переїзду на нове місце».

Після цього вчитель пускає порожню коробку по колу, і кожен гравець кладе до неї один подарунок, називає цю річ і говорить, чому він це дає Адамові. (Подарунки можуть бути уявними. Але

якщо ми хочемо до них ще повернутися під час драми, можна використати або справжні речі, які діти мають із собою та «вводять їх в гру», або як подарунки використати вторинні речі.) Коли коробка повернеться до вчителя, то він закріє її і закінчить цю частину словами, що Адам, хоча й мусив залишити своїх друзів, хоча б шматок їхньої дружби взяв із собою.

*Підсилення позитивних уявлень про Адама, як про людину, яку люблять інші люди. Водночас прийняття факту, що він залишається один, що надалі Адам не зможе розраховувати на їхню дружбу в щоденному житті. Бажання збільшити емоційну заангажованість у його долі.*

### **ПЕРЕХІД ДО НОВОЇ ШКОЛИ**

- а. Цю частину вчитель розпочне короткою розповіддю: «Місто, до якого вони переїхали, було більшим, ніж те, у якому Адам жив раніше. І нове помешкання було більшим, тому в Адама з'явилася своя кімната. Нова школа також була більшою, ніж та, до якої Адам ходив раніше. Адамові було цікаво, як там буде. Відразу перший день у новій школі для нього почався несподіванкою. При вході до будівлі стояла компанія старших учнів, які решту учнів пускали всередину лише тоді, як учні виконали якесь завдання. Так вони дуже розважалися».
- б. Вчитель вибере групу бажаючих (3-5 осіб), які будуть виконувати роль «вахтерів». Решта гравців будуть молодшими учнями школи. Адам наразі не є жодним із них, він присутній лише уявно, як той, хто здивовано спостерігає за цією ситуацією. «Вахтери» домовляться, що вони будуть хотіти від тих, хто заходить. Учні приходять до школи по одному, максимально по двоє, не вся група відразу. Тут є певний тиск часу — через п'ять-десять хвилин буде дзвінок, і хто не буде в класі, матиме пропуск без поважної причини. Починається гра без підготовки, обидві сторони повинні гнучко навзаєм реагувати. (Звичайно, ситуацію можна в будь-який момент зупинити за домовленим сигналом, зокрема, якщо вчитель побачить, що для когось вона стала надто важкою.)

Після закінчення цієї імпровізації необхідно відразу провести рефлексію, щоб діти могли показати й упорядкувати свої емоції. Говоримо про те, як почувалися ті, хто «приходив», а як «вахтери», які завдання для когось були дуже неприємними, а які ні, чи було це для них жартом (що так, а що ні), чи щось схоже із ними ставалося у справжньому житті, як це явище називається

і т.д. Крім цього, можна подивитися на те, якою була ситуація, коли «вахтери» побачили, що підходить директор чи директорка (цю роль грає вчитель). Ймовірно, що «вахтери» радше чемно привітаються і відійдуть від входу. Якщо це станеться, вчитель може завершити цю гру словами: «Усі діти відчули на собі «жарти» дев'ятикласників, лише дорослі нічого не помічали».

*Знову змінюється атмосфера, і ситуація ускладнюється. Гравці імпровізовано, без підготовки, повинні протистояти виклику/небезпеці, яка нікого не залишає байдужим і вносить до дії ще один елемент напруги. Відтворюються простіші, менш серйозні прояви знуцань.*

### **ДЕ ЗАКІНЧУЮТЬСЯ ЖАРТИ**

- а. Учитель: «Те, що відбувалося біля входу, мабуть, міг ще хтось вважати лише жартом. Однак так це не закінчилося. Тому що старшокласникам це сходило з рук і ніколи ніхто їм серйозно не протистояв, старші й сильніші щоразу більше дозволяли собі з молодшими та слабшими. Подивимося, що вони робили, і що вже ніхто, безсумнівно, не може назвати жартами».
- б. Гравці поділяться на групи по 4-5 осіб і підготують живі картини, що відтворюють різні вигляди насилля, яке наростає.

### **А ЩО З АДАМОМ?**

- а. Лише тепер вчитель знову зосереджує увагу на постаті Адама («... і він незабаром став жертвою таких знуцань...») і питається дітей, чому агресори вибрали його.
- б. Учитель знову просить відтворити попередні живі картини, цього разу із усвідомленням, що йдеться про Адама. Потім гравці можуть їх на короткий момент (максимально 5-10 секунд) розіграти (діями та словами), а вчитель підсумує кожен виступ після його реалізації: «Це був саме Адам, якого старші хлопці змушували лизати підлогу..., пхали його голову в унітаз... (і т.д.)». Озвучуючи побачене і пов'язуючи це з іменем Адама, вчитель досягає того, що загальні ситуації знуцань стають особистими, і так вони мають більше шансів емоційно вплинути на учасників. (Розігрувати чи не розігрувати живі картини (навіть на такий короткий період) — це вирішує вчитель залежно від того, як добре він знає гравців. Якщо він не впевнений, що для котроїсь дитини це не буде травмою, краще не розігрувати.)

## СВІТ НАСИЛЬСТВА ПРОТИ СВІТУ СПОГАДІВ

- а. Учитель: «Адам повернувся зі школи. Вже був вечір, сутеніло, але батьків ще не було вдома. Адам навіть не ввімкнув світло у кімнаті, сів на килимок, заплющив очі і намагався ні про що не думати. Але що він не робив би, у вухах йому весь час звучали голоси його мучителів».
- б. Група розділиться на дві частини. Одна із них буде колективним Адамом. (Це мають бути передусім ті, хто в попередній частині не був у ролі жертви). Вони сідають на підлогу, спинами якнайщільніше один до одного, обличчями повернуті назовні, і заплющують очі. Друга частина учасників стане навколо них колом. Вони будуть створювати звуковий колаж світу агресії, який оточує Адама. Кожен із них вибере собі одне коротке речення, яке прозвучало або могло б прозвучати під час ситуацій, зображених на живих картинах. Спочатку один за одним говорять свої репліки, згодом можуть чергуватися несистематично, можуть одне одного і перекрикувати, пришвидшувати, щоби в результаті темп і сила звуку зростали. У той момент, коли буде досягнуто кульмінації, за сигналом вчителя все раптово припиниться. Після паузи вчитель обходить учнів, які сидять, кладе їм руку на плече і дає можливість сказати вголос Адамові думки.
- в. Для контрасту можна створити також інший звуковий колаж, на цей раз — образ світу Адама до переїзду. Оскільки «навіть якщо зараз Адам проживає важкий період, у нього ще є спогади про час, коли так не було, і він може шукати в них розради». Обидві групи поміняються ролями. Ті, хто тепер буде зображувати Адама, сядуть на підлогу із заплющеними очима, але цього разу їм не треба щільно тулитися, радше опиратися одне до одного, щоб було комфортніше сидіти. Решта стануть навколо них у коло. Кожен знайде собі речення, слово, звук або й уривок мелодії, які нагадали б, яким було життя Адама раніше, серед друзів. Цього разу колаж не зростає, навпаки, спочатку доволі голосні звуки поступово стають тихішими, повільнішими, один за одним замовкають, аж до повної тиші. Тепер вчитель може обійти гравців, що сидять, і дозволить їм розповісти, про що думає Адам.

*Обидва звукові колажі такою стилізованою формою можуть передати учасникам відчуття головного героя і дозволяють подивитися на ситуацію його очима. Важливо, що йдеться про колективний досвід, що його тягар не лежить на одній людині. Другий звуковий колаж створює необхідний контраст до кількох попередніх кроків, під час яких у грі відбувалася ескалація насил-*

*ля. Це дає можливість на хвилину вирватися з похмурої атмосфери, набратися сили для продовження і знову пригадати, що Адам не був завжди лише «жертвою».*

Зауваження: Якщо вчитель відчуває, що потрібно знайти ще сильніший контраст і більше розвіяти настрій, то може використати короткі імпровізації у малих групах, які спрямовані на спогади хлопця про те, що він прожив зі своїми друзями — на ті моменти, які він особливо любить пригадувати.

## **СВІДКИ**

- а. Гравці ще раз повертаються до якоїсь із живих картин знуцання. Її вибере вчитель або група. Умовою є, щоб була відображена достатньо гостра ситуація і щоб вона відбувалася у місці, де могли би бути також інші люди — свідки. Решта учасників перевтілюються в однокласників Адама і створюють живу картину, або стають біля неї на різній відстані відповідно до того, чи вони це «бачили на власні очі», чи лише чули про це — відстань відповідає їхній поінформованості про проблеми Адама. Після того, як усі займуть свої місця, вчитель дає можливість сказати, про що зараз думають їхні «персонажі», що думають про ситуацію Адама.
- б. Ще перед створенням живої картини вчитель відведе в сторону агресорів і дасть їм інструкції (так, щоб цього не чули інші): під кінець показань свідків агресори «оживуть» і будуть погрожувати спостерігачам, що якщо хтось із них «стукне», то нехай начувається, те, що вони зробили з Адамом, лише квіточки порівняно з тим, що потім зроблять з ними. (Або після показань свідків вчитель змінить у живій картині одного агресора і скаже це сам. Таким чином може забезпечити, щоб інтенсивність погрози була достатньо сильною.)

*Мета цієї гри — зробити з дітей свідків, тих, хто знає про знуцання над Адамом. Цим готується ґрунт для створення проблемної ситуації, під час якої вони прийматимуть рішення, як себе поводити, і не зможуть виправдати себе, стверджуючи, що ні про що не знали. Закінчення мало б їм нагадати, що для них це також може бути певна загроза.*

## **ПРОГУЛЬНИК**

Учитель у ролі класного керівника Адама наводить ситуацію закінчення уроку: «У нас ще кілька хвилин до дзвінка, я би хотіла розповісти про шкільну екскурсію». Вчитель повідомить час і міс-

це виїзду, де буде ночівля, коли повернуться тощо. Свою промову завершить: «Ще я вам хотіла сказати, що Адам з нами, на жаль, не поїде. Ви бачите, що він уже певний час відсутній. Прийшло пояснення від батьків, що Адам хворий, але виявилось, що він його підробив. Адамові нічого не було, і він замість навчання просто прогулював школу. Вдома про це не знали, бо кожного ранку він брав рюкзак і йшов. Бозна-де він тинявся. Я дзвонила батькам, щоб запитати про екскурсію, чи до того часу Адам вже буде здоровий і поїде з нами — і таким чином це з'ясувалося. Адамові тепер загрожує трійка з поведінки і, можливо, відрахування зі школи. Я з ним розмовляла, але він мені не зміг пояснити, чому це зробив. До того ж батьки стверджують, що раніше із ним не було жодних проблем. Це дивно. Ну, вже дзвінок... Отже, не забудьте...» (Вчитель повторить час і місце виїзду). Вчитель не розвиває із учнями діалог. Він створює проблемну ситуацію, але не хоче, щоб група одразу почала її вирішувати (тому з учасниками поки що не вступає до дискусії).

*Аж до цього моменту драма була переважно в руках учителя. Проте тепер вона переходить до складного етапу, коли перебіг гри, значною мірою, вчитель передає в руки глядачам і повинен якнайгнучкіше реагувати на їхні ідеї та рішення. Деякі варіанти будуть відтворені в наступній частині сценарію, але, звичайно, без гарантії, що гра саме так буде розвиватися під час реалізації з конкретною групою.*

## **ЩО ТЕПЕР?**

Усі виходять з ролей. Відбувається коротка дискусія про те, що тепер могли б чи мали б зробити однокласники Адама. Вчитель є тим, хто запитує, а не тим, хто пропонує ідеї. Вони повинні виходити від дітей. Неможливо кожен погляд відразу детально розібрати, радше усвідомити, якими є основні можливості. Передбачаємо, що прозвучить:

1. Поговорити з Адамом, з'ясувати, що з ним відбувається і чому насправді він не ходить до школи.
2. Піти до класного керівника і розповісти їй, що над Адамом знущаються і що саме це може бути причиною його прогулів.
3. Не робити нічого, не втручатися.
4. Інша альтернатива.

У кінці вчитель підсумовує і з'ясовує (наприклад, голосуванням), скільки учасників підтримують ту чи іншу ідею, і відповідно до результатів драма буде розвиватися далі. Оскільки варіант 4) зараз неможливо вгадати, зосередимося на перших трьох варіантах:

А — Більшість прийме рішення, що спочатку необхідно поговорити з Адамом.

Б — Учасники обмірковують дві наступні можливості (піти до класного керівника — не робити нічого), групи розділилися навпіл.

В — Більшість або за варіант 2), або за варіант 3).

### **А — РОЗМОВА З АДАМОМ**

Адама буде грати вчитель. Він сам вдома, батьки ще не прийшли з роботи. У нього «домашнє ув'язнення». До гостей ставиться спочатку доволі недовірливо, не надто балакучий, на деякі питання, можливо, навіть не відповість, але за якийсь час перестане вагатися і зізнається, що прогулював школу справді для того, щоб уникнути знущань. Про свої проблеми в класі він нікому не сказав, бо мав відчуття, що до цього всім було би байдуже. Батьків не хотів турбувати, а вчителів не знає настільки добре, щоб міг їм довіряти.

З цієї розмови, безумовно, може з'явитися ідея, як ситуацію вирішувати і допомогти Адамові. Однак не кожен ідею повинен Адам (вчитель) приймати. Наприклад, якщо однокласники запропонують завжди з ним ходити до школи та зі школи, Адам може зрадіти, що йому хочуть допомогти, але зауважити, що цим нічого не вирішиться, що два або три п'ятикласники все одно нічого не зможуть проти переваги старших. Якщо хтось запропонує розповісти все класному керівникові, Адам може переживати, що йому не повірять і скаже, що він лише виправдовується, аби уникнути покарання за прогуляні уроки. Якщо всі його пообіцяють підтримати і підтвердити класному керівникові його слова, Адам прийме таку пропозицію. (Вчитель в цей момент ще працює «адвокатом диявола» — своїми пропозиціями він перевіряє, чи бажання допомогти у однокласників достатньо сильне, чи є їхні ідеї достатньо продумані, чи усвідомлюють вони можливі наслідки, і чи готові вони їм протистояти.)

Якщо прозвучить конструктивне рішення (виходжу з того, що діти не в змозі зі знущаннями старших самостійно впоратися, що всю ситуацію потрібно вирішувати з допомогою дорослих)

і якщо бодай один із Адамових гостей готовий активно його підтримати, то розмову можна завершувати і продовжувати частиною «Подяка» (див. далі I).

Якщо склалася ситуація, коли розмова застигла в мертвій точці (наприклад, через те, що усі вагаються, або група не може домовитися про спільні дії, або про те, як ці дії мають виглядати), Адам може їх перервати (наприклад, сказати, що в нього дзвонить телефон — скоріш за все, це батьки, які хочуть перевірити, чи він дійсно вдома), і драма перейде до частини Б, яка спрямована на допомогу при прийнятті рішення.

### **Б — ЗА І ПРОТИ**

Гравці стають у два ряди навпроти себе на відстані близько трьох метрів. В одному ряді будуть ті, хто вважає, що потрібно йти до класного керівника і розповісти, які проблеми має Адам через знуцання, у другому — ті, хто вважає, що краще не втручатися. Обидва ряди переконують одне одного, підтверджуючи свої судження аргументами. Завжди говорить один учасник з одного боку, потім другий учасник з іншого. Якщо хтось відчуває, що погоджується з аргументом зі сторони опонента, то робить один крок вперед, якщо навпаки, то зробить крок назад (але не далі, ніж вихідна позиція). Словесний поєдинок триває певний час — поки не будуть висловлені всі головні причини, а наступні думки є вже лише повторюванням того, що прозвучало.

Після завершення усі подивляться на розташування учасників, хто де стоїть у приміщенні. Учитель запитує, хто залишився на початковому місці і взагалі нікуди не відходив, і чому? Чи хтось робив крок вперед, а потім назад, чому, що його притягувало, і навпаки відштовхувало? Якщо хтось повністю змінив ряд, то що його переконало?

Якщо під кінець цієї гри залишиться хоча б одна людина, яка готова розповісти класному керівникові про проблеми Адама, то цього достатньо, щоб вчитель своїм запитанням востаннє цю позицію перевірів («Ти зможеш це зробити навіть тепер, коли почув усі причини, чому решта не хоче цього зробити, і навіть коли знаєш, що решта тебе не підтримає?»). Якщо відповідь буде позитивною, вчитель може завершити цю частину, стверджуючи, що так сталося: «Навіть коли він залишився сам, він мав достатньо відваги, щоб розповісти усе. Це стало початком вирішення

ції ситуації». (Якщо буде декілька учасників, вчитель відповідно пристосує свої слова до ситуації.) Продовження в пункті І (див. далі).

### **В — ЩО МОЖЕ СТАТИСЯ, ЯКЩО ... (СТРАХ І ОЧІКУВАННЯ)**

Якщо ж усі або більша частина учасників вирішили, що однокласники повинні йти до класного керівника або, навпаки, не втручатися, вчитель повинен спробувати їхню позицію ще раз перевірити — зосередити увагу на тому, чи вони усвідомлюють можливі ускладнення та наслідки і, незважаючи на це, готові так вчинити.

Діти діляться на менші групи (по 3-5 осіб). Кожна група підготує чотири живі картини:

- страх, що може трапитися, якщо вони розкажуть про Адамові проблеми класному керівникові,
- очікування, які вони до цього вкладають,
- страх, що може трапитися, якщо вони не робитимуть нічого,
- очікування, які вони до цього вкладають.

(Якщо вчитель відчуває, що зробити чотири живі картини було б для його учнів занадто складно, нехай кожна група створить тільки дві картини (страх та очікування), але щоб у кінцевому результаті були однаково зображені всі варіанти.)

Також можна використати поєдинок аргументів («За і проти» — див. пункт Б), але тепер обґрунтованого як суперечка внутрішніх голосів людини, яка намагається розглянути всі можливості, перш ніж прийняти певне рішення. Проте в цьому випадку гра не матиме вирішального характеру, йдеться про моніторинг процесу, який передував (або мав передувати). Лише тепер група може починати приймати рішення, які можуть мати форму «осі».

### **ВІСЬ**

Через приміщення проходить уявна вісь, крайні точки якої можна визначити, наприклад, стільцями. Один край означає «все розповісти», інший — «не втручатися», посередині буде пункт «не знаю» (або «інший варіант»). Діти й надалі перебувають у ролі однокласників Адама, і тепер вони повинні вирішити (відповідно до того, де на осі стануть), яке рішення приймуть, і таким чином або

підтвердити вже попередньо прийняте рішення, або його змінити. Учитель потім може коротко опитати дітей, чому вони стали там, де саме стоять, але так, щоб були озвучені всі групи на осі.

Незалежно від того, чи працювали б ми з варіантом А, Б або В, зараз настав момент, коли прийнято рішення. Не виключено, що учасники можуть мати й інший варіант, як вирішити проблемну ситуацію, але продовжимо розглядати два наступні варіанти:

**I. Учасники в ролі однокласників Адама прийняли рішення (в розмові з Адамом або і без нього), що вони звернуться до класного керівника (або іншого компетентного дорослого) і розкажуть, що їм відомо про знущання.**

### **ПОДЯКА**

Учитель у ролі класного керівника подякує тим, хто не залишився байдужим, вирішив поговорити із вчителем і розповісти про знущання та захистити Адама. Він скаже, що відбулося розслідування, яке це підтвердило: «Це була неприємна несподіванка. Ми навіть не могли уявити, що одна людина може знущатися над іншою, що хтось може отримувати задоволення від страждань іншого». З цієї причини було скликано комісію, на яку запросили як ініціаторів знущань, так і їхніх батьків. Прийняли рішення, що винуватці будуть покарані низькою оцінкою з поведінки і надалі будуть під прискіпливим доглядом. Якби щось схоже повторилося знову, їм загрожувало б сильніше покарання (відрахування зі школи або школа-інтернат). Учитель продовжує: «Одна мудра людина колись сказала, що єдина річ, яка потрібна злу для перемоги, — щоб порядні люди нічого не робили (Едмунд Бурке). Я рада, що ви підтримали Адама і не дозволили, щоб його скривдили двічі: один раз ті, хто над ним знущався, а вдруге — ми, дорослі, які не усвідомили, що його прогулювання навчання — це фактично крик про допомогу в ситуації, з якою він самостійно не міг справитися».

### **РЕФЛЕКСІЯ**

Відбувається вже поза ролями. Ведеться розмова про те, що історія Адама добре закінчилася, однокласники змогли йому допомогти, а дорослі, коли про все дізналися, також дієво втрутилися. Однак не завжди історія може мати таке закінчення. (Ймовірно, що в деяких попередніх

частинах у дітей вже з'явилися побоювання, що дорослі не сприймуть це все серйозно, чи радше повірять другій стороні, чи намагатимуться це «зам'яти», аби не зашкодити репутації школи тощо). Що може зробити в такій ситуації той, над ким знущаються, або той, хто знає, що над кимось знущаються, і хоче йому допомогти? Вчитель мав би звернути увагу дітей, що можна безкоштовно подзвонити в службу «Телефон довіри», спеціалісти якої зможуть їм порадити і допомогти, зберігаючи їхню анонімність, щоб не мусили боятися можливої помсти.

Далі розмова продовжувалася б у формі реакції на запитання, які з'явилися під час драми. Наприклад:

- Чи легко дітям розповісти дорослим про свої проблеми? Що може інколи дітям у цьому перешкоджати?
- Що таке, на їхню думку, ябедництво? Коли вони його засуджують, а коли вважають справедливим?
- Складніше мовчати, чи сказати?
- Чому Адам нікому не відкрився?
- Як це, коли хтось зі своїми судженнями у меншості або взагалі сам?
- Який у них особистий досвід зі знуцаннями?
- Чому деякі люди знущаються над іншими? Що їх до цього спонукає?
- Хто може стати жертвою знуцань і чому?
- Що, на їхню думку, може допомогти, щоб знуцання в цій школі вже не повторювалися?
- І т.д.

Учитель має вести розмову не авторитарно, справді прислухатися до думок дітей, бути відкритим до дискусії і більше запитувати, ніж нав'язувати свої думки, навіть коли він не завжди погоджується з дітьми.

### **ФОТОГРАФІЇ З ЕКСКУРСІЇ**

Учитель: «Пригадуєте, як клас планував поїхати на екскурсію? Проте через історію з Адамом і розслідування знуцань її довелося відкласти. Зрештою, поїздка відбулася, і вона дійсно вдалася. Усі поїхали на екскурсію. Адам теж. На згадку вони зробили спільне фото». Учасники створюють живу

картину. Вчитель «сфотографує» їх уявним фотоапаратом. Це включення Адама в колектив, до решти однокласників, дає надію, що він вже не буде самотнім, без друзів, є завершальною крапкою історії.

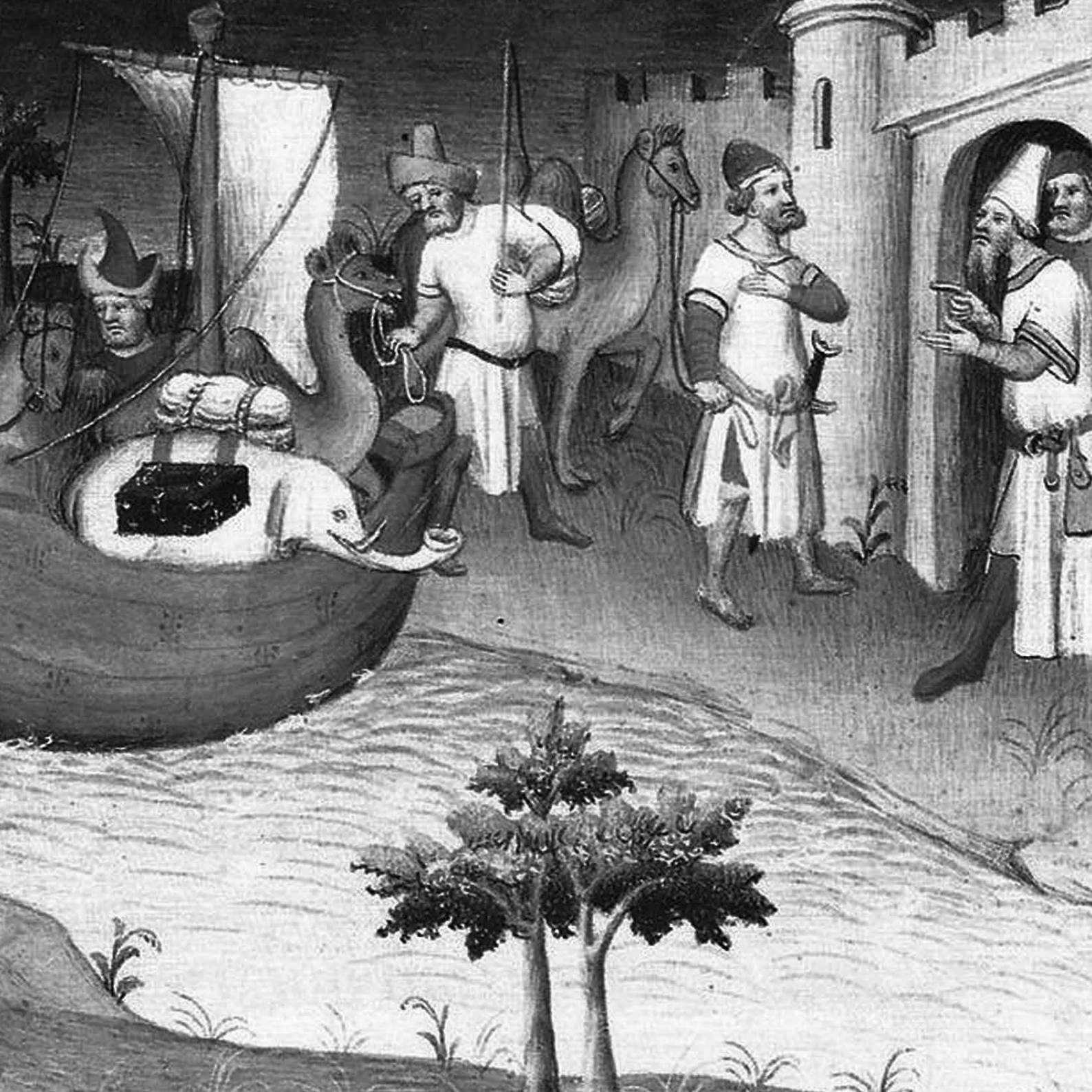
## **II. Учасники в ролі однокласників Адама прийняли рішення не втручатися.**

### **ХТО НА МІСЦЕ АДАМА?**

- а. Вчитель констатує факт, що «однокласники більше не бачили Адама. До школи він вже не повернувся, а що з ним було далі, ніхто не знає. Життя, однак, продовжувалося. Певні речі залишилися незмінними, крім одної відмінності, яку діти побачили відразу, коли прийшли вранці до школи...»
- б. Знову розігрується ситуація між «вахтерами» і молодшими школярами. Цього разу одним з дев'ятикласників стає також вчитель (може вдягнути, наприклад, чорні окуляри або кепку одного з дітей), який збільшує та підтверджує вимоги до молодших. Він може хотіти більше грошей і погрожувати розібратися особисто, як із тим боягузом Адамом, якщо завтра в когось не буде тієї суми: «Хто буде наступним?». У цей момент гра зупиняється.
- в. Учитель їм дає паузу, щоб гра закінчилася. Виразно дистанціюється від ролі агресора, знімаючи реквізит, який був елементом ролі, та вже сам від себе підходить до окремих гравців і питається, про що тепер думає його персонаж. Врешті вчитель закінчить запитанням: «Що ви думаєте? Виправдало себе їхнє невтручання? Чи будуть вони і тепер мовчати?»

### **РЕФЛЕКСІЯ**

Останнє запитання попередньої частини мало б стати і першим запитанням рефлексії, яка згодом може розвиватися так само, як рефлексія в пункті I. Очевидно, тут не було б потім ніякої «Фотографії на екскурсії».





# НЕЗВИЧАЙНІ ПРИГОДИ МАРКО ПОЛО

Сценарій інтегрованого навчання

## СЦЕНАРІЙ ЛЕКЦІЇ

**Вік:** 10-11 років

**Наскрізна тема:** особистісне і соціальне виховання, мультикультурне виховання

**Час заняття:** 4 години протягом двох днів

**Приміщення:** клас — вільний простір посередині, килим

**Допоміжні матеріали:** матеріали для малювання (олівці, пастель, аркуші паперу, малюнки).

Історіографічні карти XIII століття (Європа, Азія) — імперія Чингісхана.

Спокійна музика, малий барабан, гітара, гусячі пера.

**Література:** Марко Поло «Книга чудес світу»

**Мета:** учень навчається відповідальності за свої рішення

учень розвиває емпатію, креативність, взаємну толерантність, прийняття чужого

учень порівнює життя у XIII столітті з сьогоdnішнім

учень працює зі шкалою цінностей

учень розвиває ритм, співпрацю в групі, відповідальність та природну поведінку в ролях.

# ПЕРША ЧАСТИНА — ПОДОРОЖ ДО КИТАЮ

## 1. ПРИВІТАННЯ

Діти ходять по класу, вітаються одне з одним звичайними та вигаданими привітаннями, вони можуть зробити уклін, доторкнутися, погладити тощо.

## 2. ПОДОРОЖ У ЧАСІ

Увесь клас сидить на килимі. Учитель показує дітям чарівну машину часу, яка їх перенесе назад у далеке минуле, в XIII століття. Цей час учитель може наблизити учням, згадавши про правління короля Данила на українських землях. Доцільно використовувати тихий супровід спокійної музики.

Учитель вводить дітей до ситуації, розповідаючи: «Наша історія відбувається багато століть тому. Тоді Львів став столицею Галицько-Волинського князівства. Це історія про незвичайне життя одного молодого чоловіка на ім'я Марко Поло. Марко жив в Італії в прекрасному місті Венеція. Його пригодницьке життя почалося, коли йому було 17 років. Батько Марко і його дядько були купцями. Вони мали авантюрний характер, і тому, не вагаючись, мандрували за товарами в далекі і незнайомі країни. У зарубіжних країнах вони скуповували товари, а потім продавали їх на ринках».

## 3. РИНОК

Учитель у ролі купця своїм голосом, ходюю, криками, жестами відтворює атмосферу середньовічного ринку. Він вводить учнів до нової ситуації, звертається до них, запитує, що вони продають або купують, намагається залучити їх до гри, реагувати, стати одним з торговців.

## 4. КАРТА ДУМОК

Після досвіду з атмосферою ринку діти спробують написати на карті думок все, що вони пов'язують зі словом «ринок». Учитель тонко підводить учнів до усвідомлення того, що в цих місцях також крутилися жебраки, бродяги, наглядачі, злодії.

## 5. ГРА В ПРОДАВЦІВ І ПОКУПЦІВ

Діти виберуть одну з двох кольорових карток. Таким чином вони стануть або продавцями, або покупцями. Продавці повинні «зробити» кіоск, викласти свої товари і продавати. (Покупці їм допоможуть.) Покупці мають ретельно вибирати, порівнювати, торгуватися. Якщо хтось захоче стати кимось іншим (жебраком, злодієм), вчитель не має йому цього забороняти.

## 6. РЕФЛЕКСІЯ

Завершальна прогулянка по ринку дозволяє дискутувати про почуття обох груп. Ми оцінюємо успіх продавців та робимо висновки про те, які риси необхідні людині, щоб бути успішним покупцем.

## 7. НЕБЕЗПЕЧНА ПОДОРОЖ

Після важкого дня на ринку діти втомлені, тому відпочивають на килимі. Учитель продовжує розповідь:

*«Ми знову в сім'ї купця у Венеції. Там живе хлопчик Марко. У той час, коли він у безпеці росте з мамою, його батько й дядько відправляються у далекі краї за товарами. Вони потрапляють аж у край татар, яким править великий хан. Двоє іноземців настільки зацікавлять хана, що він попросить їх ще колись повернутися в його країну. Пройшло кілька років, і прохання хана задовольнили. Одного дня з Венеції мандрівники вирушили в далеку країну татар, у Китай. У цю подорож їде також сімнадцятирічний хлопчик Марко. Можливо, він ще не здогадується, що ця поїздка буде тривати не кілька місяців, а кілька років. Це буде вкрай небезпечно і важка подорож. Її учасники повинні подолати пастки високих гір і небезпеки пустель... Зараз ви також станете мандрівниками у цій подорожі».*

Діти жеребкуванням діляться на дві групи. Одна група спочатку долатиме пустелю, інша переходитиме через гори. Згодом по дорозі обмінюються «перешкодами». Яка група буде швидша, матиме більше шансів продати свій товар на ринку і більше заробити. Залежно від кількості членів, дві групи ставлять стільці один біля одного. Учні стають на ці стільці і передають їх, починаючи із заднього стільця, вперед до цілі, визначеної учителем, який також на шляху розмістив

перешкоду. Діти не мають права говорити, голосно себе поводити, вони можуть спілкуватися лише за допомогою жестів, тому що тут чатують небезпечні дикі племена. Діти також не можуть торкатися ногами землі, тоді вони зірвалися б у прірву. Учитель суворо спостерігає, щоб дотримувалися цих правил. Якщо якась група порушить правила, як покарання вона втрачає стілець.

## **8. РЕФЛЕКСІЯ**

Учитель спочатку надає слово групі, яка перемогла, запитує їх про почуття від перемоги. Після цього можуть висловитися ті, котрі не були настільки успішними (втратили більшість стільців, не дійшли до цілі тощо). Часто можна зробити незвичайні висновки: що важливішими, ніж перемога в цій грі, були співпраця і взаємна допомога спочатку неоднорідної групи. Гра повинна допомогти усвідомити, що людина у диких і незнайомих краях не мала великих шансів вижити і дійти до своєї цілі.

## **9. ДВІР ХАНА КУБЛАЯ**

Учитель знову в ролі. Своєю ходою, словами, ударами по малому барабану відтворює атмосферу двору хана, до якого всі, зрештою, благополучно прийшли. Учитель сяде на «трон» і вітає мандрівників. Однак він хоче, щоб вони гідно привітали хана і принесли дари з їхньої рідної Італії або із земель, у яких вони побували. Він не задоволений, тому виганяє мандрівників з палацу. Прийом відбудеться наступного дня. До цього часу вони мають підготувати слова, якими привітають хана, а також мають зробити подарунок, яким хан був би задоволений.

## **10. ДАР**

Діти діляться на чотири групи (згідно з порою року, коли народилися). Вони придумують вітання, може бути у віршах, пісенне тощо. Також готують подарунок, натхнення для якого вони черпали у своїй рідній країні, довгій подорожі, красі двору хана. Учні можуть використовувати кольоровий папір, мотузки, малюнки і т.д.

## **11. ПРИЙОМ**

Учитель у ролі хана поступово приймає всі групи. Діти мали б його правильно привітати, вклонитися, ввічливо себе поводити. Учитель, як суворий правитель, може їх наставляти. Потім «пред-

ставники» кожної групи повинні захистити свій дар. Зрештою, хан приймає всі дари, хвалить та щиро вітає втомлених мандрівників на своєму подвір'ї.

## **12. БЕНКЕТ**

Дітей нагороджують за їхні дари імпровізованим бенкетом.

# **ДРУГА ЧАСТИНА — ЖИТТЯ У ДВОРІ ХАНА, МАНДРІВКА ДОДОМУ**

## **1. КОРОЛЬ ВДОМА**

Гра відтворює атмосферу двору правителя. Один учень зображує короля, інші — придворних. Після фрази «Короля немає вдома» придворні можуть голосно розважатися. Якщо король скаже фразу «Король вдома», потрібно поводитися ввічливо, тихо.

## **2. ПРЕДСТАВНИК ХАНА**

Учитель повертає дітей до сюжету: *«Купці разом з Марко прибули в столицю Пекін у двір хана. Через деякий час ханові настільки сподобався розумний Марко, що він посилав його як свого представника в різні місця своєї імперії. Марко, зокрема, керував містом, у якому проживало 250 000 осіб».*

Згодом відбувається дискусія про те, які вміння та риси мав Марко, які цінності сповідував. Можемо їх порівняти з цінностями сьогодення.

## **3. КОРАБЕЛЬ**

Учитель: *«Марко був добрим та вірним помічником хана, за це його щедро винагороджували. Не менш шанованими громадянами були і його супутники. Це стало причиною ненависті з боку придворних, які навіть почали зазіхати на їхні життя. Тому Марко звернувся до хана з проханням звільнити їх від служби. Хан не хотів. Зрештою, хан звільнив їх за однієї умови. Вони повинні були безпечно перевезти молоду принцесу до двору її нареченого, який жив аж у далекій Персії».*

Учитель пропонує дітям, які стають супроводом Марко, побудувати корабель і вирушити в дорогу. Для будівництва корабля можна використовувати все, що під рукою. Після завершення будівництва всі піднімаються на борт корабля. Учитель перевтілюється в капітана. Корабель відправляється в подорож під пісні моряків.

#### **4. НЕБЕЗПЕКИ ПІД ЧАС ПЛАВАННЯ**

Діти перераховують і демонструють всі небезпеки, з якими екіпаж міг би зіткнутися під час плавання. Учитель у ролі капітана повідомить їм, що з 600 дворян, які піднялися на борт, вижили тільки 18/20/ і т.д. Учитель назве цифру, яка відповідає числу дітей на кораблі, тобто їх стільки, скільки було дворян, які вижили. Учитель повертає учнів у гру, коли останнє завдання Марко, тобто доставити принцесу, було виконано. Тепер ми всі пливемо до Венеції, до рідної Італії. Учні піднімуться на корабель, схлять голови і будуть слухати шум моря. (Музика.)

#### **5. ПОВЕРНЕННЯ**

Учитель зіграє жителів Венеції, які радісно вітають мандрівників. Повернулися через двадцять років! Далі продовжується історія Марко Поло: *«Після повернення Марко служив на кораблі, де він став капітаном. Однак доля йому підготувала ще один сюрприз. На корабель Марко напали, екіпаж захопили в полон, а Марко опинився у в'язниці»*.

#### **6. В'ЯЗНИЦЯ**

Учитель пропонує дітям розібрати корабель і зробити з нього в'язницю. Вони туди сядуть, ляжуть, заплющать очі й спробують уявити собі, як почував себе Марко в ув'язненні. Учитель у ролі суворого наглядача обходить в'язницю. Ніхто не може розмовляти, змінювати своє місце тощо.

#### **7. РЕФЛЕКСІЯ**

Як ви себе почували в ролі в'язня? Боялися? Обговорення на тему покарань у Середньовіччі та сьогодні.

#### **8. КНИГА МОГО ЖИТТЯ**

Учитель згадує, що, перебуваючи у в'язниці, Марко написав свою знамениту книгу про все,

що в своєму житті побачив і пережив. Він пропонує дітям на деякий час перевтілитися в Марко-письменника і написати історію. Вони можуть черпати натхнення в тому, що щойно пережили, у своїх життєвих історіях, можуть проявити свою фантазію. За бажанням можуть писати гусячим пером і чорнилом, які вчитель заздалегідь підготує.

### **9. КРІСЛО ДЛЯ МАРКО ПОЛО**

Всі охочі прочитають свою історію в класі.

### **10. МАШИНА ЧАСУ**

Повернення до сьогодення, використовуючи спокійну музику.

### **11. ЗАВЕРШАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ**

Обговорення має проводитися таким чином, щоб студенти висловили свою думку щодо Марко, як людини мужньої, здатної подолати перешкоди, талановитого мореплавця, послідовниками якого могли би бути Христофор Колумб та інші відомі першовідкривачі й мореплавці. У рефлексії повинні прозвучати теми, пов'язані із зарубіжними країнами, іншими звичаями, спілкуванням з іншими культурами, взаємною толерантністю тощо.





# МОРІС СЕНДАК: ТАМ, ДЕ ЖИВУТЬ ЧУДОВИСЬКА

## ПОРІВНЯННЯ УРОКУ ДРАМАТИЧНОГО ВИХОВАННЯ З ТЕАТРАЛЬНИМ СЦЕНАРІЄМ

**Мета роботи з літературним сюжетом «Там, де вони живуть чудовиська» — нести відповідальність за свою поведінку, вміти вибачитися і прийняти думку інших.**

### СЦЕНАРІЙ ЛЕКЦІЇ

**Тема:** Відповідальність, толерантність, цінності.

**Вік дітей:** 7-9 років

**Кількість дітей:** 15-25

**Час заняття:** 2 години

**Приміщення:** велика кімната без меблів

**Джерело натхнення:** книга Моріса Сендака „Там, де живуть чудовиська“

**Допоміжні матеріали:** фартух, ложка-мішалка, предмети для малювання, папір, тканина

**Ключові компетенції:** комунікативні, для вирішення проблем, соціальні

**Мета:** учень відносно оцінює наслідки своїх рішень

# УРОК

## 1. ЗНАЙОМСТВО З МАКСОМ

Учитель показує дітям картинку Макса і розповідає основну інформацію про нього.

## 2. ВОВЧА ШКІРА

На запропонованій картинці зображений Макс у вовчій шкірі. Учитель запитує, що означає, коли ми говоримо, що хтось одягнув на себе «вовчу шкіру». Всі разом шукають пояснення. Потім діти в колі розповідають, чи інколи нечемно себе поводять. Починається гра ВОВЧА ШКІРА. Після того, як учитель каже одягнути вовчу шкіру, всі почнуть показувати, як вони себе погано поведуть, якщо вчитель скаже «Замри», всі ніби замерзають.

## 3. ВТРУЧАННЯ МАМИ

Учитель у ролі мами (реквізит, елемент одягу), коли діти закінчують бешкетувати, наказує: «А тепер спати! Такий гамір! І без вечері!» Учитель виходить з ролі і запитує, що сталося, чому вони такі тихі. Потім відбувається розмова про те, як, мабуть, зараз Максові, чи хотіли б діти йому щось сказати. Вчитель може поставити в центр кола вторинний предмет, який заміняє героя, і діти говорять свої побажання.

## 4. ЛІС

Всі перевтілюються в Макса, лягають на підлогу, під тиху музику вчитель розповідає: *«Тієї ночі в кімнаті Макса виріс ліс. На деревах розпустилося листя, ліс все ріс і ріс, поки стеля не зникла під листям, а стіни не відкрилися для світу. Крізь листя світив місяць, і небо було всіяне зірками. Макс вистрибнув зі свого ліжечка і повільно вирушив до лісу.»* Тепер вчитель закликає дітей піднятися і вирушити до цього лісу. Потім відбувається наративна пантоміма, діти проходять через уявний ліс і бачать море.

## 5. МОРЕ

Коло асоціацій на тему моря. Під час цього етапу або наприкінці мало б виникнути уявлення морської хвилі. Гра в морську хвилю. Для того, щоб весь клас перетворився в одну велику мор-

ську хвилю, необхідно підготувати дітей короткими вправами. Кожен знайде своє місце, зручно сяде, заплющить очі. Вчитель описує іншу атмосферу на березі моря, і діти її завершують шумом моря, гуркотом хвиль. Важливо, щоб діти змогли передати відмінності між спокійним і бурхливим морем, градацію морських хвиль.

Коло. Дискусія про шлях морської хвилі. Всі тримаються за руки. Учитель починає першу хвилю, яка поступово піднімається, зникає і знову зростає. Це нескінченна хвиля. Поступово додається звук, однак тільки там, де хвиля якраз проходить.

## **6. ВОДНИЙ ТРАНСПОРТ**

Учитель: *«Макс вирушає у пошуках пригод у море і хоче взяти нас з собою. Таким чином, ми повинні поділитися водним транспортом, який ми маємо»*. Кожна дитина тепер витягне назву одного виду водного транспорту (каное, вітрильник, моторний човен, пароплав, пліт...), на якому вийде в море. Прочитавши назву судна, всі задумуються над тим, як найкраще зобразити цей транспорт (рухами, звуками). За командою всі транспортні засоби відправляються в море, намагаючись знайти такий же вид транспорту. Таким чином утворюються 4 робочі групи, які мають придумати назву водного транспорту і намалювати влучний прапор. Після закінчення роботи вони одне одному представляються, а інші мають визначити тип судна. Ця частина уроку закінчується тоді, коли екіпаж заходить і повідомляє про готовність до відправлення.

## **7. КРАЇНА ЧУДОВИСЬК**

Коло — спільний пошук значення слова «чудовисько». Учитель розповідає, що потім трапилося з Максом і як він потрапив у країну чудовиськ.

Робота групи: намалювати і описати тварину — чудовисько, або зі своїх тіл і підготованих матеріалів створити чудовисько. Презентація роботи.

Учитель продовжує розповідати історію, як Макс приручив чудовиськ і як його вибрали королем.

## **8. СВЯТКОВИЙ ТАНЕЦЬ**

Діти придумують музику і танець на святкування з нагоди обрання Макса королем. Використання гри з тілом або інструментів з інструментарію Орфа. Учитель у ролі Макса дивиться на свят-

ковий танець чудовиськ. Раптом закричить: «А тепер спати! Такий гамір! І без вечері!» Тихо про себе: «Що, мабуть, робить мама? А що на вечерю?»

## 9. ПОВЕРНЕННЯ ДОДОМУ

Коло — дискусія про те, чому Максові сумно, чому він хоче повернутися додому, діти розповідають, коли вони не чемні, як вибачаються, або що роблять в такій ситуації.

## 10. РЕФЛЕКСІЯ

Діти знають історію про Макса і тепер мають завдання: до семи скопійованих ілюстрацій з книги Моріса Сендака написати текст і поставити в такому порядку, як створювалася історія. Діти в групах по троє працюють з однією ілюстрацією. Склавши ілюстрації та прочитавши історію Макса, вчитель показує дітям всю книгу з кольоровими ілюстраціями. Діти можуть порівняти розповідь автора книги з власним текстом.

Варіант — діти створюють сім картинок і до них пишуть текст згідно з прожитою історією. Тільки тоді вчитель їм показує книгу.

# ТЕАТРАЛЬНИЙ СЦЕНАРІЙ

*Для власних потреб використали та адаптували «ЦВІРКУНИ З СЕРЕДИ» і Роман Чернік*

Поступово загоряється світло. Порожній майданчик, посередині коло дітей на підлозі, перешіптуються, наче розповідають лічилку.

**ВСІ:** *Там, де живуть чудовиська.*

Мама і Макс виходять.

Інші створюють кімнату Макса зі своїх тіл:

*Був колись один будинок.*

*У цьому будинку одна кімната ...*

*... у кімнаті стара лампа, ...  
... біля лампи старе дідусеве крісло-гойдалка, ...  
... біля стіни шафа, повна іграшок ...  
... і також годинник із зозулею, ...  
... під вікном розмістився зручний диван ...  
... і на ньому урочисто сидів ведмедик.*

Приходить Макс, мабуть, зі школи або з вулиці, вельми роздратований, непривітний.

**ВСІ:** *Це була кімната малого Макса.*

**ВЕДМІДЬ:** *Того вечора Макс вдягнув свою вовчу шкіру...*

Макс грає в індіанців, дражнить усі речі у кімнаті.

**ВСІ (поступово):** *... і бешкетував.*

Загальна метушня. Приходить мама.

**МАМА:** *Чудовисько!*

**МАКС:** *Я тебе з'їм!*

**МАМА:** *А тепер спати, і без вечері!*

Мама йде. Речі в кімнаті сміються. Макс сумний, ображений, розгніваний. Речі хочуть Макса втішити. Починається сон.

**ДИВАН:** *Тієї ночі виріс у кімнаті Макса ліс ...*

**ВСІ (поступово):** ... *все ріс і ріс, ...*

Перетворення кімнати в густий ліс.

**ВСІ:** ... *поки стеля не зникла під листям ...*  
... *і стіни відкрилися для світу ...*

Перетворення лісу в океан.

**ВСІ:** ... *а навколо простягнувся океан, ...*  
... *по ньому плив човен для Макса ...*  
... *плив весь день і ніч, ...*  
... *тиждень за тижнем, ...*  
... *майже рік, ...*  
... *поки там ..., де живуть ...*

Перетворення в острів Чудовиськ — жива картина. Макс прокидається і чує бурмотіння.

**МАКС:** ... Чудовиська!

**ЧУДОВИСЬКА (оживають по двоє і по троє):**

*Чудовиська на нього випустили свої кігті.*

*Чудовиська на нього дивилися своїми страхітливими очима.*

*Чудовиська на нього вишкірили свої страшні зуби.*

**ВСІ:** *Чудовиська почали на нього страшно ричати.*

Чудовиська загрожують Максові (лякають його, дразнять).

Макс як чарівник (як перед цим мама) протистоїть чудовиськам.

**МАКС:** *Тихо!*

**ЧУДОВИСЬКО:** *Це найбільш дике чудовисько серед усіх.*

**ІНШІ ЧУДОВИСЬКА:** *Виберемо його королем!*

Нагородження нового короля, короля бешкетників.

**МАКС (повільно, серйозно, таємничо):** *А зараз влаштуймо дикий галас!*

Галас, гуркіт, загальні веселощі. Чудовиська відбиваються від рук Макса, через це він пригнічений і починає сумувати.

**МАКС:** *Вже вистачить!*

Чудовиська не дозволяють себе контролювати.

**МАКС:** *Спати, і без вечері!*

Чудовиська ображаються, набундючені лягають. Макс проходить поруч. Він думає про дім. Чудовиська це відчують.

**ЧУДОВИСЬКО:** *Не покидай нас.*

**ІНШІ ЧУДОВИСЬКА:** *Ми тебе дуже любимо.*

Шкірять зуби, кігті, дуже зляться. Макс знову дає відсіч Чудовиськам.

**МАКС:** *Ні!*

Макс зачарує Чудовиська і починається зворотний шлях з перетвореннями.

**ВСІ:** *Макс сів у човен, ...*

*... плив назад майже рік, ...*

*... тиждень за тижнем, ...*

*... весь день і всю ніч.*

Поки він не прибув до своєї кімнати. (Створення кімнати.)

Макс радий бути вдома, насолоджується знайомими речами, своєю кімнатою. Приходить мама з булочками.

**МАМА:** *Максе, візьми собі, ще теплі...*

Всі на живій картині кімнати випрошують. Якщо отримають шматок, перетворюються назад на друзів з колективу.

**МАМА:** *Бачите їх, Чудовиська.*

Колектив задоволено доїдає або ділиться з публікою.

# ЛІТЕРАТУРА ТА КОРИСНІ ПОСИЛАННЯ

- MACHKOVÁ, E. Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu. ARTAMA: Praha, 1996. ISBN 80-85883-16-3
- MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací. STD: Praha, 2007. ISBN 80-7068-166-7
- PAVLOVSKÁ, M. Cesta současné školy ke škole tvořivé. MSD: Brno, 2002. ISBN 80-86633-02-0
- WAY, B. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1
- NEELANDS, J. Structuring Drama Work. Cambridge University Press, T. Goode, 1995.
- O'NEILOVÁ, C., LAMBERT, A.: Drama structures. In: Machková, E.: Úvod do studia dramatické výchovy. Praha : IPOS 1998.
- ULRYCHOVÁ, I. Drama a příběh. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2008. ISBN 978-80-7331-096-7
- MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. Vyučování dramatu: hlava plná nápadů. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
- CLEGG, J. D. BILLING a R. N. PEMBERTON. Vyučování dramatu: Pojetí výchovného dramatu na střední škole. 1. vyd. Praha: MK, 1991. 71 s.
- CLARK, J.; DOBSON, W.; GOOD, T.; NEELANDS, J. Lekce pro život. Brno: MU PdF, 2008. 127 s. ISBN 978-80-210-4580-4.
- DIECE. The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama. DICE Consortium, 2010. ISBN 978-963-88397-4-9.
- TAYLOR, P. Researching Drama and Arts Education — Paradigms and possibilities. 1st pub. London and New York: Falmer Press, 1996. 205 s. ISBN 0-7507-0465\_0.
- ULRYCHOVÁ, I.: Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

<http://www.nationaldrama.co.uk/>

<http://www.bbc.co.uk/schoolradio/drama/curriculum.shtml>

<http://www.natd.50megs.com/>

[http://www.theatroedu.gr/main/old\\_pages/mPPact/page\\_5f.htm](http://www.theatroedu.gr/main/old_pages/mPPact/page_5f.htm)

**ВИДАНО ЗА  
ПІДТРИМКИ:**



**Asociace  
pro mezinárodní  
otázky**  
Association  
for International  
Affairs

**TRANSITION**

Ministry of Foreign Affairs of the Czech Republic

**ДРАМАТИЧНЕ ВИХОВАННЯ — ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Автор: Марія Павловська

Переклад: Валентина Люля

Графіка: Зденка Плоцрова

Редактор: Зденка Ваґнерова

Фото: Маркета Седлакова

Усі права збережено. Повне або часткове використання публікації можливе лише із письмового дозволу власника авторських прав.

Асоціація з міжнародних питань  
Asociace pro mezinárodní otázky (AMO)  
Žitná 27/608, CZ 110 00 Praha 1  
Tel.: +420 224 813 460  
info@amo.cz, www.amo.cz  
© AMO 2016