

TİYATRO PEDAGOJİSİ VE YAKLAŞIMLAR

Dr. Ece Çelikçapa Özınan
Dr. Sercan Özınan



TİYATRO PEDAGOJİSİ VE YAKLAŞIMLAR

Dr. Ece ÇELİKÇAPA ÖZİNAN

Dr. Sercan ÖZİNAN

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Asena YILDIRIM KONYA



Tiyatro Pedagojisi ve Yaklaşımlar
Dr. Ece ÇELİKÇAPA ÖZİNAN
Dr. Sercan ÖZİNAN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Editör: Dr. Öğr. Üyesi Asena YILDIRIM KONYA
Kapak Tasarımı: Deniz TELEK
Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Şubat 2026
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-8572-49-0

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvaryayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

ÖNSÖZ

Tiyatro pedagojisi, tiyatronun temel estetik ve sanatsal öğelerinden yararlanılarak şekillenen; öğrenme süreçlerini estetik, bedensel ve ilişkisel deneyimler üzerinden ele alan bütüncül bir çalışma alanıdır. Tiyatro ile eğitim altyapılarının beraber düşünülmesiyle oluşan tiyatro pedagojisi, genel eğitim pedagojisinin kuramsal yaklaşımlarından beslenirken, tiyatronun kültürel, toplumsal ve performatif boyutlarıyla da etkileşim halindedir. Bu kitap, bahsedilen etkileşim alanını farklı bağlamlar üzerinden ele alarak tiyatro pedagojisine bütünlüklü bir çerçeve ve yaklaşım sunmaktadır.

Kitap, eğitim pedagojisinde genel yaklaşımlar başlığı altında, eğitimde pedagojik modellerden bahsederken eğitimdeki geleneksel yaklaşımdan, eleştirel pedagojiye uzanan kuramsal tartışmaları ele almakta; tiyatronun pedagojik bağlamdaki konumunu yöntemsel bir araç olmanın ötesinde uygulama alanı olarak da değerlendirmektedir. Bu bölüm, tiyatro pedagojisinin kuramsal alt yapısını ortaya koyarken, kitabın diğer bölümleri için de kavramsal bir zemin oluşturmaktadır.

Kültürel bağlamda tiyatro ve eğitim bakımından tiyatro başlıkları altında yer alan çalışmalar, tiyatro pedagojisinin kültürel, tarihsel ve toplumsal bağlamlar içindeki görünümünü incelemektedir. Bu bölümlerde, eğitimin kültürel üretim ve aktarım süreçleriyle ilgili tartışmalar ele alınırken; aynı zamanda eğitimin sosyolojik açıdan takibinin yapılarak, eğitmenin ve öğrencinin birlikte kurduğu ilişkinin de araştırması yapılmaktadır. Bu bölümde ayrıca performansa dayalı eğitim veren ve verecek olan eğitmenler için kolektif bir eğitim modeli olarak performatif pedagoji kavramından bahsedilmektedir.

Pratik bakımdan tiyatro başlığı altında toplanan bölümler ise sahne ve eğitim ortamlarında geliştirilen uygulamalara

odaklanmaktadır. Bu metinlerde, Brechtiyen pedagojiden, Jacques Lecoq'un şiirsel beden ve hareket pedagojisine; Paolo Freire'in bankacı eğitim eleştirisinden, Augusto Boal'in kolektif öğrenme pedagojisi çerçevesinde beden, deneyim ve ilişki kavramları öne çıkarılmaktadır. Her bölümün sonunda kuram ile uygulama arasındaki ilişki uygulama temelli örnekler üzerinden değerlendirilmektedir.

Ece Çelikçapa Özınan ve Sercan Özınan bu kitaplarında, tiyatro pedagojisini kuramsal açıdan tartışırken; pedagojinin kuramdan pratiğe nasıl bir uygulama ve yaklaşım sunduğunu örnek atölye çalışmalarıyla detaylandırmıştır.

Bu kitabın, tiyatro ve performans pedagojisi alanında çalışan akademisyenler, eğitmenler ve uygulayıcılar için pedagojik pratikleri yeniden düşünmeye olanak tanıyan bir başvuru kaynağı olmasını diliyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Asena YILDIRIM KONYA

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
GİRİŞ.....	1
Eğitim Pedagojisinde Genel Yaklaşımlar	1
Tiyatro Pedagojisi	5
1.KÜLTÜREL BAKIMDAN TİYATRO.....	8
1.1.Tiyatroda Kültür Çalışmaları	8
1.2. Kültür ve Kimlikler	9
1.3. Öğretmenin ve Öğrencinin Konumu-Tiyatral/Kültürel Kimliği	11
2. EĞİTİM BAKIMINDAN TİYATRO	17
2.1. Eğitim Sosyolojisi	17
2.2. Eğitimde İktidar İlişkisi.....	19
2.3. Performatif Pedagoji	21
3. PRATİK BAKIMDAN TİYATRO	24
3.1. Performans Sanatı ve Beden	24
3.2. Brechtîyen Pedagoji	27
Lehrstück'ü didaktik yapıdan ayıran öğeler	31
Eylem yoluyla öğrenme	31
'Evet Diyen / Hayır Diyen' ve 'Önlem' üzerinden öğreti32	
Yabancılaştırma ve pedagojik mesafe	33
Pedagojik mesafenin 'sahnelenebilir' tekniği.....	35
Gestus: mesafenin bedensel dili.....	36
Atölye Örneği: Lehrstück Atölyesi.....	37
3.3. Jacques Lecoq ve Fiziksel Öğrenme	38
Şiirsel beden ve hareketin pedagojisi.....	39
Atölye Örneği 1:	41
Kolektif doğaçlama ve ortak öğrenme.....	42

Atölye Örneği 2: Köy Meydanı Doğaçlaması ve Ortak Dramaturji.....	46
3.4. Paolo Freire'den Augusto Boal'e: Diyalog ve Eylem ..	47
Boal'de kolektif öğrenme ve pedagoji	50
Atölye Örneği: Forum Tiyatrosu Atölyesi	53
SONUÇ.....	55
KAYNAKÇA	59

GİRİŞ

Eğitim Pedagojisinde Genel Yaklaşımlar

Geleneksel pedagojik yaklaşımda, bilgiler kümülatif olarak biriktirilerek ilerlemektedir. (Freedman, 1990: 175) Geleneksel anlayışta öğretmen, tek otoriter figür olarak bilgiyi aktarmakla görevlidir. Öğrenciler öğretmenin aktardıklarını edilgen bir şekilde, sosyal herhangi bir bağ kurmadan alımlamakla yükümlüdür.

Geleneksel tutumun yaygın olarak uygulandığı bir kurum olarak eğitim, sosyal etkinlik olmaktan uzak olan özelliğini hiyerarşik bir düzlemde gösterir. Bu hiyerarşik durum, aileden başlayarak topluma yansıyan bir özelliğe sahiptir. Ailede babanın rolü okulda öğretmenin rolüne denktir. Bu anlamda geleneksel tutumun oluştuğu kurum olarak ailenin rolünü yadsınamamak gerekir. (Yıldırım, 2011: 29) Eğitimde geleneksel tutumda otorite, babadan öğretmene geçmekle birlikte itaati meşrulaştıran ve itaatli olmayı gerektiren bir yaklaşım kendiliğinden oluşmaktadır. Bu geleneksel eğitim anlayışını Paulo Freire (2023) bankacılık metodu olarak tanımlamaktadır. Eleştirel pedagoji alanında Freire, 20. yüzyılın eğitim anlayışına insan odaklı olmayı getiren önemli bir araştırmacıdır. Freire bu eğitim anlayışını şu şekilde aktarmaktadır:

“Anlatı (öğretmenin anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. Daha beteri, onları, öğretmen tarafından doldurulması gereken “bidonlar”a, “kaplar”a dönüştürmesidir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir” (Freire, 2023: 90).

Geleneksel eğitim anlayışında, öğretmen ve öğrenci arasında baskı ideolojisinin onaylanması ön plana çıkmaktadır. Öğretmen öğrencinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını inşa eder. Aslında öğrencilerin düşünmesi ve eyleme geçmesi engellenerek yaratıcı gücü etkisizleştirilmektedir.

Eğitimde pedagojik modeller, epistemolojik modellere yansıdığından Antik Yunan, Rönesans ve Postmodern dönemlerindeki öğrenilmiş cehalet normu ilginç bir yaklaşım olarak görülebilir. Örneğin; Sokratik öğrenme sisteminde eğitmen sürekli olarak konuya ilişkin öğrencisine sorular yöneltir. Bu tutum eğitmeni hiyerarşik bir yaklaşımdan uzaklaştırır ve kör anlatıcıya dönüştürür. “Aslında öğrenme, sürekli bir yer değiştirmeyi, cehaleti doğuran bir yeniden düzenlemeyi, buna ilişkin bir ısrarı ve bu ısrarın bir sonucu olarak bir yer değiştirmeyi ima eder.” (Freedman, 1990: 185)

Eleştirel pedagoji ise, geleneksel tutumda da var olan güç ilişkilerinin toplumu böldüğüne inanarak, adaletsiz bir sistemi meşrulaştırdığını düşünür ve bu sisteme karşı çıkmaktadır. Ötekileştirilen grupların bir anlamda pozitif ayrımcılığa uğradığı daha demokratik bir eğitim sistemi hayal eder. Giroux’a (1997) göre, eleştirel pedagoji, ‘bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç’ olarak ifade edilmektedir. Eleştirel pedagojide eğitmenler iktidar modellerini tanımalı ve onların işleyiş biçimlerine dair fikir geliştirmelidir. Kincheloe’ye göre;

“İktidar modelleri, eleştirel pedagojide son derece önemli hale geldi; bilhassa bu modelleri anlamak, eleştirel eğitimcilerin/araştırmacıların sosyal ve kültürel eşitsizliğin yapıları ve damgalarını anlamak ve bunları yıkmak için eylemde bulunmaya yardım eder.” (2018, 203)

Freire, eğitimde geleneksel yöntemin sorununun baskın kültürden kaynaklandığını belirtmektedir. (2023: 36) Dominant kültür, diğer kültürleri yok sayarak kendi sistemini oluşturmakta ve eğitim anlayışını hümanizm karşısı bir yere konumlandırmaktadır. Freire, eğitim anlayışının merkezine hümanizmi yerleştirmektedir. Freire’e göre, eğitimde ‘hümanizm, dünyaya katılan ve dünyayla birlikte olan sosyal, tarihsel, düşünen, iletişim kuran, dönüştürücü, yaratıcı kişiler olarak daha tam bir insan olma sürecidir’ (2023: 105). Freire, ‘dünyayı insanileştirmek için dönüştürmekten’ bahsetmektedir. (Salazar, 2013: 126) Hümanist bir pedagoji, Freire’e göre ötekiyle iletişim halinde olan bir öğretim biçimidir. Bireysel farkındalığın yüksek olduğu bu yaklaşımda izole edilmiş bir bireycilik mantığı bulunmamaktadır. Eğitimde insanileşme hareketi için Freire, öğretmen hakimiyet erkini bırakmasını ve diyalogcu davranmasını önermektedir. Diyalogculuk, bankacı eğitim modelinin karşısı sayılmaktadır. Diyalog sayesinde öğretmen yalnızca öğreten değil, öğrenciyle kurduğu diyalog aracılığıyla kendisine de öğretilen birine dönüşmektedir. Böylelikle öğretmen ve öğrenciler, öğrenme sürecinin birlikte sorumluları haline gelirler. Eğitimde geleneksel yöntem uygulandığında ise öğrencilerin yaratıcılıkları ve doğuştan gelen yetenekleri bastırılır, tek tipleşmiş eğitimin nesneleri haline dönüşürler.

Bartolomé ise (1994: 176) ‘öğrencileri benzersiz, kendine güvenen bireyler yapan kültürel, dilsel ve ailevi yönlerden mahrum bırakan ayrımcı uygulamalarla sonuçlanan’ öğretimdeki eksik yaklaşımları tanımlamak için insansızlaşan pedagoji (*dehumanizing pedagogy*) terimini kullanmaktadır. İnsansızlaşan pedagoji, insanların hem ezilen hem de ezen, bilincin amaçlılığından kısıtlandırılması ve böylece insanlaşma arayışlarının engellenmesi şeklinde tanımlanabilir.

Eleştirel pedagoji öğretmenin sürecini de sorgulamaya tabi tutmaktadır. Öğrencilerle birlikte öğrenmeye hazır olan öğretmen, öğrencilerin talepleriyle birlikte aktarmakta olduğu konuya eleştirel bir açıdan yaklaşıma başlamaktadır. Aynı zamanda öğrenciler de eğitim sürecinde öğretmenlik tarafını deneyimleme fırsatı yakalamaktadır (Foley ve diğerleri, 2015). Giroux’ya göre ise eleştirel pedagojiyle öğrenciye genel bir eğitim anlayışından öte, eleştirme ve sosyal sorumluluk alma alışkanlığı kazandırılmaktadır.

Eleştirel pedagojinin en yaygın uygulamaları genellikle performans çalışmalarında gözlemlenmektedir. Örneğin, ırk, sınıf, cinsiyet ve cinsellik konularıyla yüzleşmek, performans eğitmenleri için yerleşik bir gündemdir. Öğrenciler, geleneksel olmayan metinlerle ilgilenmeye ve performans yoluyla cinsiyetler arası ve kültürlerarası deneyimleri keşfetmeye teşvik edilir ve bu genellikle zorunludur.

Eğitimde geleneksel yaklaşımın tuzaklarından kurtulmanın bir diğer yolu ise kültürlerarası pedagojidir. Nohl’a göre kültürlerarası pedagoji yaklaşımının üç farklı yolu vardır. İlki olan;

“asimilasyonist eğitim, ilgili ülkedeki yerli etnik azınlıklara ya da ülkeye göç etmiş etnik azınlıklara karşı ilk tepki olarak ortaya çıkan bu yaklaşım, kültürleri içinde bulundukları toplumun kültürel standartlarından farklı olan azınlıkların çocuklarını yabancı olarak değerlendirmektedir” (2009: 5).

Etnik azınlık kültürüne ait olmak bir çeşit eksiklik olarak görülmektedir. Bu yüzden yabancı çocukların eksikliklerini tamamlamak ve onları kültürel standartlara uygun hale getirmek, asimilasyonist eğitimin hedefidir.

İkinci olarak, ‘klasik kültürlerarası pedagoji, etnik azınlıkların çocuklarının kültürü artık noksan olarak değil, yerli

çoğunluğun kültürüyle farkları çerçevesinde ele alınır.’ Üçüncü olarak da Nohl bunun kendi buluşu olduğunu belirtir, ‘ayrımcılık karşıtı pedagoji, kurumsal ayrımcılığın engellenmesi, daha doğrusu ayrımcılığın görüldüğü yerde konu edilmesi ve bu ayrımcılığa karşı bir çare bulunmasıdır’ (2009: 5-6). Nohl bu üç yaklaşıma da mesafeli durduğunu, bu nedenle bir dördüncü yaklaşımı ele aldığını belirtir.

“Kültürel aidiyetler pedagojisi, kültürel heterojenlikten hareket eder etmesine ama kültürü sadece etnik olarak değil, çok boyutlu olarak görür. Burada etnik faktörün yanı sıra, kültürün nesle, toplumsal cinsiyete, sınıfa vb. özgü boyutlarından bahsedilmektedir” (2009: 7).

Tiyatro Pedagojisi

Tiyatro Pedagojisi (Almanca'da ‘Theaterpädagogik’) hem tiyatroyu hem de pedagojiyi birleştiren bir disiplindir. Estetik ve sanatsal nitelikler tiyatro eğitiminin yansımasının merkezine yerleştirilmiştir. Tiyatro pedagojisi, okul tiyatrosu ve drama eğitiminden ayrı olarak gelişmiştir. Başlıca farkı, öğrencilerin kişisel, sosyal ve estetik yeterliliklerini geliştirmek için hem sanatın hem de eğitimin bütünleştirilmesidir. Tiyatro pedagojisi, tiyatro aracılığıyla öğrenme ve deneyim süreçlerinin başlatılmasına odaklanır. Tiyatro pedagojisinin temeli, insanları tüm boyutları ve yaşam bağlamlarıyla görmeye çalışan bütünsel yaklaşımdır.

“Tiyatro pedagoğu; tiyatroya karşı merakı uyandıran sanatsal bilgilere sahip, oynanacak oyunun seçiminde söz hakkı olan, tiyatroya yeni seyircilerin gelmesi için projeler üreten ve uygulayan, tiyatro yönetimi, oyuncular, yönetmenlerle ilişki içinde, seyirci ile bunlar arasında bağ kuran, belli bir tiyatro oyununu konu alan atölye çalışmaları düzenleyen, aynı zamanda

tiyatronun dışında da etkin ve etkili olan, oyuncu çalıştırma yöntem ve yaklaşımlarını bilen, uygulayan, okullarda, sosyal merkezlerde ve tiyatronun yöntemleri ile hemen her alanda kişilik gelişimini sağlamak amacıyla çalışmalar yürüten kişidir” (Tüzün, Adıgüzel, 2022: 93).

Tiyatro pedagoğlu mesleği Almanya’da 1990’da kurulan Tiyatro Pedagojisi Birliğı (Bundesverband Theaterpädagogik/BuT) ve Berlin Sanat Üniversitesi Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü’nün çalışmaları ile önemli bir yere gelmiştir (Adıgüzel, 2018: 275). Tiyatro pedagojisinin temel amacı; kültürel ve kültürlerarası eğitim sürecinde çocuğun, gencin ve yetişkinin eğitimini, tiyatronun temel yöntem ve bileşenlerinden yararlanarak; yaratıcı, iletişim ve estetik değişimi sağlamaya dönük olarak geliştirmektir. (Adıgüzel, 2018: 275)

Alman bilim insanı Hans Wolfgang Nickel’in çalışmaları, eğitim ile tiyatro altyapılarını birleştirerek Oyun ve Tiyatro Pedagojisi alanının oluşmasına neden olmuştur. Nickel’in çalışmaları, Türkiye’de yaratıcı drama alanına büyük katkıda bulunmuştur. Berlin’deki güncel çalışmalar ise tiyatro pedagojisinin artık yaratıcı dramadan ayrıştığını gösteriyor. Tiyatro pedagoğları öğrencileri tiyatro çalışmalarına entegre ederek tiyatro alanına hizmet ediyor. Türkiye’de ise henüz benzer bir uygulama mevcut değildir. (Tüzün, Adıgüzel, 2022: 100)

Çevik’e göre oyun ve tiyatro pedagoğunun eğitimde iki işlevi bulunmaktadır; ‘normal ders programının işlenmesinde oyun ve tiyatronun bir araç olarak diğerlerinin yanında kullanılması, okulda normal ders programlarının dışında oyun ve tiyatronun estetik/sanatsal bir yaşantı oluşturmada kullanılması’ (2013: 64).

Tiyatro sürecinin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Tiyatro çalışması için temel olan, kişinin kendi kişiliğini kabul etmesi ve

kendi yeteneklerini değerlendirmesidir. Kişisel gelişim süreci, her öğrencinin algısına, hayal gücüne, duygusuna ve hareketine dikkat edildiğinde ortaya çıkar. Ayrıca yürütölen çalışmaların lideri olan eğitmenin veya yönetmenin sürece yaklaşımı da son derece önemlidir. Tiyatro pedagojisi, öğrenci ve öğretmenlerin hem kendi kimlikleri hem de başkalarının kimlikleri hakkında yeni kavrayışlara doğru ilerlemelerini sağlayacak bir düşüncelilik ve kişisel refleksiviteyi deneyimleyebilecekleri, diyalojik, oyunlu ve toplumsal bir alan sunmaktadır. Dramanın eğitimde kullanımının birkaç anahtar kavramı olduğundan bahsedilmektedir; süreç odaklılık, rol canlandırma, doğaçlama, kolektif yapı, diyalog ve sembolik boyut. (Jeras, 2023: 73)

Tiyatro pedagojisinin tartışılması gereken başlıklarından bazıları aşağıdaki gibidir ve bu araştırmanın da odağında yer alacaktır;

Kültürel bakımdan tiyatro

Eğitim bakımından tiyatro

Pratik bakımdan tiyatro

Pedagojik bağlamda tiyatro eğitmenleri veya yönetmenleri, kendilerini sadece bir meslek dalının uzmanları veya eğitmenleri olarak düşünmemeli, aynı zamanda tiyatronun ötesinde çalışma süreçlerinin, kültürel etkinliklerin ve imajların arkasında yatan güç ilişkilerinin ve sosyal davranışların da odağında olduğunu hissetmelidir.

1.KÜLTÜREL BAKIMDAN TİYATRO

1.1.Tiyatroda Kültür Çalışmaları

Tiyatroda çoğunlukla Batılı anlayışın etkisinde kalan, taklide dayanan ve oyuncunun içsel yolculuğunu kendi kişisel hikayesiyle inşa etmeye çalışan yaklaşımlar çıkışsız kalmaya başlamıştır. Sahnede oyuncunun organik tavrının oluşması için denenen doğalcı oyunculuk yöntemlerinin yanı sıra, fiziksel eylemler yöntemiyle birlikte oyuncunun fiziksel mevcudiyetinin kabulü sağlanmaya başlamıştır.

Antonin Artaud, tiyatronun bu bunalımdan kurtulabilmesi için vahşeti, kıyıcılığı ve bir veba salgınına tutulmasını öneriyordu. Tiyatro oyuncusu ve seyircisi, bir vebalı gibi dışarıdan herhangi bir belirti göstermeyen ama içeride fırtınaların koptuğu bir duruma ulaşmalıydı. Artaud'nun devrim yaratan söylemlerini meydana getiren Bali Tiyatrosu örneği, köklü geleneklerin ve sembolik anlatımların yoğunlukta olduğu bir performans önerisi sunuyordu. Artaud'un aktarımıyla belki de çok hedefine ulaşamayan bu öneri, kendisinden sonraki çalışmaları büyük oranda etkilemeye başlamıştır. Bir tiyatro sahnesinde sözün dışarıda bırakılması istemiyle birlikte her sahneleme elementinin dili oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tiyatroda kültürel çalışmalara ilgi gösteren uygulamacılar arasında Jerzy Grotowski, Peter Brook, Ariane Mnouchkine, Eugenio Barba gibi isimler yer almaktadır. Grotowski özellikle kaynaklar tiyatrosu döneminde kültürün aktif etkinliklerinin mevcut olduğu ülkelere seyahat etmiştir ve kültürel etkinlikler üzerinden performans bilgisine erişmeyi ve deneyim odaklı araştırmaları sürdürmeyi önemli bulmuştur. Eugenio Barba, kültürel performans tekniklerini öğrenerek tiyatral tekniklere adaptasyonu için toplantılar (ISTA) ve atölyeler düzenlemiştir. Her ikisini de Doğu kültüründe büyüleyen ve merakını cezbeden,

icracıların mevcudiyetlerinde sahip oldukları etkileyciliğin nasıl meydana geldiğini araştırmak olmuştur. Peter Brook kültürlerarası çalışmalarını CIRT’da (Uluslararası Tiyatro Araştırmaları Merkezi) gerçekleştirmiştir. (Yalçın, 2017: 22) Aynı şekilde, kültürel etkinlikleri gözlemleyerek oyuncunun tekniğinde kullanmayı hedeflemiştir.

Tiyatro sahnesinde kendisine dışarıdan bakan, ötekileştiren, kendisini sürekli eleştiriye tutan modern insan için kendisine artık içeriden bakması söz konusudur. Kendisiyle, kendi insanlığıyla barışan seyirci ve oyuncu, sahnelemenin bir araya getirdiği kültürler arasındaki kültürel bağları yakalayabildiği ölçüde diğerleriyle, diğer farklı insanlarla da birlikte kültürel bağlantılar gerçekleştirecektir.

1.2. Kültür ve Kimlikler

Kültür kelimesinin Latince kökü *colere*, tarım ve ikamet etme anlamlarına gelmektedir. İkamet etme *colonus* kelimesinden gelip günümüzde kolonyalizm şeklinde de anılmaktadır. Colere ise *cultus* olarak değişmiş ve günümüzde kült anlamını taşımaktadır. (Eagleton, 2019: 10) kültür değişimler geçirdikten sonra dini otoritenin mirasını üstlenen bir kavram haline gelmiştir. Eagleton kültürün son derece kapsamlı tanımına şu şekilde bir özet getirmiştir: ‘Kültür, (1) sanatsal ve düşünsel eserler toplamı; (2) ruhsal ve zihinsel gelişim süreci; (3) insanların yaşamına yön veren değerler, gelenekler, inançlar ve simgesel pratikler; (4) bütün bir yaşam tarzı anlamına gelebilir’ (Eagleton, 2019: 15).

Kültür bireylerden ve onların kimliklerinden ayrıştırılarak anlaşılabilen bir kavram değildir. Kültür bütünsel olarak ele alınmaktadır ancak bireylerin ortak davranışında temellenmektedir.

“Kültür, kendi başına bir realite gibi bireylerin dışında varlık bulmaz; her kültürde bireylerin önünde belli bir bağımsızlık olsa bile bu böyledir. O zaman sorun, kültürlerin onların içinde nasıl

yerleşik olduğu, onlara nasıl hareketler sağladığı, hangi davranışları çağırdığı sorusudur; burada hipotez her kültürün o kültürden olan bireylerin bütününde ortak bir davranış üslubu belirlemiş olduğu hipotezidir.” (Cuche, 2004: 48)

Kültür kendinden başka birçok disiplinle ilişki içerisinde olduğu için araçsallaşma olasılığı yüksektir. Çoğu zaman politik bir araç haline gelebilir. Aynı kültürü temsil eden bireyler için evrensel normlara uygun hale gelmelidir. Bu evrensellik özelliği de kültürün benlikleri parçalamasına neden olabilir ve toplumu, süzölmüş bir ideal kültür düşüncesiyle yeniden inşa edilebilir. Öte yandan Nietzsche’nin ünlü söylemi ‘Tanrı öldü’, Terry Eagleton’a göre yeni bir kutsallık anlayışı olan kültürü, din yerine koymuştur. Eagleton’a göre kültür, iktidar amaçlarını gizleyen bir süper güç haline gelmiştir. (Eagleton, 2019)

Kültürün görünür olduğu seküler ve kutsal performanslara yakından bakılacak olursa, bireyin birbirinden farklı, çoklu kimlik deneyimlerine sahip olduğu görülecektir.

Bauman ve Raud; ‘Benlik Pratikleri’ (2018) kitabında dildeki benlikleri tartışırken, içsel ve dışsal olmak üzere iki tip benlikten söz ederler. Dışsal olarak dilin etkileşimini sağlayan bir evrensellik söz konusu iken, dili deneyimleyen açısından beliren bir içsellik de mevcuttur. Örneğin birinden yeşil bir kalem istemek son derece basit bir eylem iken, bu kalemi renk körü olan birinden istemek durumu değiştirecektir. İçsel benlik, çoğunlukla kişiye özgü bir alanda konumlanır ve dışsal benliğe doğrudan yansımaya sahip olabilir. Benliğin inşası, içine doğulan aile ortamının etkisiyle büyük çoğunlukla belirlenmiş olsa da kamusal alanda gerçekleştirilen performanslar benliğin pratiklerini oluşturmaktadır.

Sosyolojide sembolik etkileşimciliğin temsilcilerinden Erving Goffman’a göre, benlik sosyal bir deneyimin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden kamusal bir benlik araştırması için

Goffman'ın dramaturjik yaklaşımı bir araç sunmaktadır. Benlik pratikleri, bireyin bağlantı içinde olduğu ilişkilerin Goffman'ın deyimiyle bir çerçeve meydana getirmesiyle yeniden hatırlanır. Yani çerçeveler dışında kalan her şey, birey tarafından unutulacak ve bu noktada belleğin önemi ortaya çıkacaktır. Bu yüzden benlik ile belleğin arasında sıkı bir bağ mevcuttur.

Sosyal deneyimin ürünü olarak düşünüldüğünde kimlik kimi zaman değişen durumlara göre adaptasyon geliştirmektedir. 'Kimlik, başlıca benlik, roller ve konum arasında durumsal ilişki kurma ve sürdürme meselesidir. Durumlar ve bunlara ait roller (ve diğer bakış açıları) insanlar için kendilerini birbirlerine göre konumlandırarak bir yol sağlarlar' (Hewitt, Shulman, 2019: 138). Kişisel kimlik bireyin yaşam öyküsüne odaklanarak kendi yarattığı, sahip olduğu ve istediği durumlarda değiştirebileceği özelliklere sahiptir.

Özetle; kültür ve kimlik konuları, eğitimde önemli kavramlar arasında yer almaktadır. Toplumun eğitim hedefleri, bireylerin eğitim kültürünü benimsemesi ve aktarması üzerine kurulu olduğu için bireylerde eğitim sürecine uyumluluk aranmaktadır. Toplumsal yapı içerisinde gerçekleşen bu süreç, en yalın hali ile kültür aktarımıdır. (Reich, 1997: 24)

1.3. Öğretmenin ve Öğrencinin Konumu-Tiyatral/Kültürel Kimliği

Eğitim ve öğretim, öğrencinin elde ettiği başarıyla orantılı olarak yerleştiği okulda geçirdiği süreci ifade etse de bu sürecin arka planını yöneten dinamikler bulunmaktadır. Çatısı altında bulunan kurumun yönetim şekillerinin yanı sıra bir araya gelen öğretmen ve öğrenciler, o ana kadar biriktirdikleri ve taşıdıkları sosyal ve kültürel niteliklerin etkisindedir. Eğitim çoğu zaman raslantısal bir buluşma etkinliğidir.

Oyunculuk öğrencilerinin bir eğitimle birlikte çalışmaya başlamadan önce, eğitim tarafından ikna edilmeleri gerekir. Bu ikna süreci rol model olarak örnek aldıkları eğitmenin o ana kadar yaptıkları, deneyimleri, yetiştiği çevre, entelektüel donanımı ve iletişim becerileri ile ilişkilidir. Tüm bu özelliklerle birlikte eğitmenin tiyatral ve kültürel kimliğinin bir bileşiminden söz edilmektedir.

Aynı şekilde öğrencilerin de belli bir kültürün etkisinde oldukları kabul edilmektedir. Eğitim de öğrencinin kültürlenmesi ve sosyalleşmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitimin etkili olabilmesi için, öğretmenin bir etnograf gibi toplumun değerlerine, geleneklerine hâkim olması ve toplumun sosyo-kültürel yapısına saygılı ve duyarlı bir şekilde süreci yürütmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen, eğitim stratejilerini etkili bir şekilde oluşturabilmek için siyasal netliğe sahip olmalıdır.

“Okullar, bir toplumun hem olumlu hem de olumsuz yönlerini yansıtır. Dolayısıyla, toplumsal düzeyde çeşitli sosyal ve kültürel gruplar arasındaki eşitsiz güç ilişkilerinin, yeniden üretilmesini önlemek için ortak çaba gösterilmediği sürece genellikle okul ve sınıf düzeyinde yeniden üretilir. Siyasi netlik için çalışan öğretmenler ya mevcut durumu koruyabileceklerini ya da sınıf ve okul düzeyinde sosyokültürel gerçekliği dönüştürerek, mikro düzeydeki kültürün, belirli kültürel grupları ikincil konuma iten asimetrik güç ilişkileri gibi makro düzeydeki eşitsizlikleri yansıtmamaları gerektiğini bilirler” (Bartolome, 1994: 4).

Öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerine saygı duyan, onları tanıyan, kullanan ve bunlar üzerine inşa eden yaklaşım ve stratejileri teşvik etmek gerekmektedir.

“Çünkü, siyasi netliğimizi artırma çabalarımızın bir parçası olarak, bu uygulamaların marjinalleşmiş kesimlerden gelen öğrenciler için sınıf içi eğitimin tipik bir örneği olmadığını kabul

etmek önemlidir. Öğrencilerin dilinden ve yaşam deneyimlerinden öğrenme ve bunlara değer verme pratiği, genellikle öğrencilerin ana akıma daha yakın bir kültürel sermayeye sahip olan ve ana akım dilin konuşulduğu sınıflarda gerçekleşir” (Bartolome, 1994: 6).

Eğitmenin konumu, tıpkı bir kültürel etkinliği gözlemleyen etnografin konumu gibi, ilk bakışta çok baskın olarak hissedilmeyen ancak sürecin gelişimine etkide bulunan bir inceleme konusudur. Eğitmen, sadece oyunculuk bilgisinin aktarımını yapan birinden ve etnograf sadece kültürel bir araştırma yapan birinden çok daha fazlasıdır. Eğitmenin veya etnografin cinsiyeti, ataerkil engellere takılmasına; kültürel kimliği ise, ötekileştirme tuzaklarına düşmesine neden olabilir. (Mutlu, 2016: 35-55)

Eğitim, kültürel bir yaklaşımı içerdiği için, antropoloji ile yakın ilişki içindedir. Eğitimde kültürel anlamda eşitlikçi bir bakışa sahip olabilmek için antropolojideki gelişmeler takip edilmelidir. Örneğin; kültürel antropoloji metodolojisinde 1970’lerde değişime uğrayan etnografin konumu, artık yalnızca gözlemleyen ve yorumlayan kişi olmaktan çıkıp, deneyimlerken gözlemleyen kişiye dönüşmeye başlamıştır. Katılımlı bir gözlem sırasında etnograflar, hem duygusal olarak kendileriyle meşgul olurlar hem de başkalarının hayatlarının soğukkanlı tarafsız gözlemcileri olmaya çalışırlar. Katılımın gözlemlenmesinde etnograflar, etnografik karşılaşmada kendilerinin ve başkalarının ortak katılımını hem deneyimler hem de gözlemler. Böylelikle etnografi, etnografik diyalogun karakterine ve sürecine odaklanmıştır. (Tedlock, 1991: 69-94)

Tiyatro, antropoloji de içinde bulunmak üzere sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma aracı haline gelmiştir. Antropolojik araştırmalarda özellikle performansların incelenmesi etnodramaların doğmasına neden olmuştur. ‘Performans metni, etnografinin deneyimin anlamlarını yeniden kazanmasının en güçlü yoludur’ (Denzin, 1997: 95). Tiyatral araçları kullanan

‘araştırmacılar verileri tiyatrolaştırırken araştırmalarının sonuçlarını söylemezler, gösterirler’ (Saldaña, 2008: 201). Çünkü tiyatro, insanın dramatik tavrının özelliğini korumaya önem verip, onu belli stereotiplere indirgememenin yollarını aramaktadır. Özet olarak etnograflar bireylere birer performans metni gibi yaklaşarak, onların yaşamlarından elde ettikleri bilgileri araştırma malzemesine dönüştürmeden onları anlamaya çalışmaktadırlar.

Bir araştırmanın konusu olan bireylerin araştırmayı yürüten etnografa inanma, güvenme ve onu benimseme tutumları, bir oyunculuk eğitmeninin öğrencileriyle kurduğu ilişkiye çok benzemektedir. Oyunculuk eğitmeninin de etnograf gibi, öğrencilerini ne ‘keşfettiği’ ne de ‘zapt ettiği’ bir tarafsızlıkla yaklaşması gerekmektedir.

Etnografi aynı bir oyun çalışması veya oyunculuk eğitiminde olduğu gibi hem bir ürün hem de bir süreç olduğu için, etnograflar olarak yaşam, tüm etkileşimler seçimleri içerecek şekilde alan deneyimine gömülüdür ve bu nedenle, ‘tüm antropolojik çalışmalarda açık olan veya olmayan bir ahlaki boyut vardır’ (Herdt, 1988: 185). Bu sorumluluğu görmek veya görmemek, belirli bir yanlış anlaşılmayı bildirmek ya da onu görmezden gelmekten utanmak, hepsi seçimleri içerir.

McLaren, öğretmeni ‘liminal hizmetkar’ olarak adlandırır (1988: 170) icracı öğretmenin eğitimdeki sınırları (fikirler, ideolojiler, sınırlar vb. arasındaki boşluklar) müzakere ettiğini ileri sürer. Liminal kavramı Victor Turner’ın ritüellerdeki icracının statüler arasında kaldığı belirsiz bir döneme işaret eder. Bir öğretmenin de bir tiyatro sanatçısında olduğu gibi, tasarlanmış bir eserin icracısında, eşikteki hizmetli rolünü paylaştığı görülebilir. Liminal hizmetkarın, eleştirel pedagoji kuramında olduğu gibi, belirsizliğin içinde, her tarafa eşit mesafede form aldığı söylenebilir. McLaren’a göre; ‘liminal hizmetkar, bir okul pedagogu olduğu kadar aynı zamanda bir sosyal aktivist ve manevi rehberdir’ (1988: 172).

Liminal hizmetkar, okulda var olan ve üretilen sosyal ilişkilerin ve uygulamaların farkında olup eğitimliğin kritik rolünü üstlenmektedir.

Kültür, baskın olan toplumsal idealizmi içerdiği için, eğitimde azınlıkları görmezden gelme, yok sayma gibi eğilimlerin riskini taşıyabilir. Bu durumda kendilerini azınlık hisseden öğrenci veya öğretmenler, eğitim sistemine aidiyet geliştiremeyecek ve var olan sistematüğın dışında kalacaktır. Bu eşitsizliğı sona erdirmek amacıyla, kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Ladson- Billings'e (2014) göre kültürel değerlere duyarlı pedagoji; öğretim süreciyle bireyin kültürel özelliklerinin bütünleşmesidir. Yani kültür gibi genel bir kavramın içinde kaybolmayacak şekilde öğrencilerin öznel niteliklerine de öncelik verilmesi anlamını taşımaktadır. Bu yaklaşımda öğretmene, kültürel çeşitliliğe duyarlı olması açısından büyük bir görev düşmektedir. Öğretmen sınıf ortamında güven ilişkisini kurma, farklılıklara saygı duyma, her öğrencinin motivasyonunu sağlama ve kültürlerarası alıştırmalar uygulama konusunda deneyimli olmalıdır. Öğretmenin tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilme, bilgiyi yapılandırılmalarına rehberlik etme ve kültürel farklılıklarına göre eğitim yöntemini yeniden düzenleme konusunda açık olması gerekmektedir. McLaren'a göre; 'sınıf kültürü, bozulmamış bir birlik veya bedensiz homojen bir varlık olarak kendini göstermez; aksine, sürekli olmayan, bulanık ve rekabet ve çatışmayı kışkırtan bir yapıdır; rekabet eden sınıf, kültürel ve sembolik çıkar gruplarından oluşan bir kolektiftir' (1988: 164).

Eğitimde mevcudiyet sıklıkla kullanılan bir terim haline dönüşmüştür. Hem öğretmenin hem de öğrencinin mevcudiyeti, eğitim sürecinde dikkate alınması gereken bir etmendir. Mevcudiyet, bedenlerimizin hareket halindeki tüm duyuşsal varlıkların bir parçası olarak kabul edilmesiyle birlikte öğretme ve öğrenmeyi tanımlar; yazılı, yaşayan, ortaya çıkan ve yazan

özellikler. Yani beden hem benliğin bir temsili hem bir deneyim, duyum ve duygulanım alanı hem de devam eden bir yaratım tarzı olarak her zaman bir oluş halindedir. Ayrıca bedenlenme her zaman bedenin ortamına ve bağlamına bağlı olan bir durumdur: ‘Dünyayla, başkalarıyla ve onlardan ne anladığımızla sürekli ve radikal bir ilişki içindedir’ (Ellsworth, 1997: 4).

Tiyatro alanındaki çağdaş uygulamalar rol ve metin odaklı olmaktan çıkıp, performansa odaklanmaya başlayınca tiyatronun kültürel bir etkinlik haline gelmeye başladığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitmen ve öğrencilerin kültürel pratikleri de çalışma alanı kapsamına girmiştir.

“Tiyatro pedagojisi açısından, tiyatro performanslarında belirginleşen kültürel öz imaja kendi üretiminin bakış açısından bakılır. Bu şekilde sürecin kendisini belirleyen ilişkiler odak noktasına getirilir: oyuncular ve özneleri arasındaki ilişki, oyuncuların kendi aralarındaki ilişkiler ve oyuncuların izleyicileriyle ilişkileri” (Pinkert, 2011: 122).

Dolayısıyla tiyatro eğitiminde mevcudiyetin ve ilişkilerin nasıl kurulduğunu tartışmak, bizi kaçınılmaz olarak eğitimin toplumsal bağlamına başka bir deyişle eğitim sosyolojisine taşımaktadır.

2. EĞİTİM BAKIMINDAN TİYATRO

2.1. Eğitim Sosyolojisi

Eğitim ve toplumsal değerler sıkı bir bağ içerisinde. Eğitim toplumsal bir süreç olduğu için, kültürden kültüre bazı farklılıklar gösterebilmektedir. Eğitim, toplumsal amaçların gerçekleşmesi için bir araç olarak kullanılabilir. Dolayısıyla toplum yapısal olarak inşasını eğitim üzerinden gerçekleştirmektedir. Toplumbilimci Emile Durkheim, eğitime toplumsal bir süreç olarak bakılması gerektiğini belirterek eğitim sosyolojisine büyük katkılar sağlamıştır. (Tezcan, 2024: 12) Eğitimin zamana ve gerçekleştiği yere göre değişiklik gösterdiğini belirten Durkheim, eğitimin genç nesli toplumsallaştırdığından bahsetmektedir. (Durkheim, 2016: 53-54) Bu sebeple eğitimin sosyolojik açıdan da takibini yapmak gerekebilir. Eğitim sosyal bir çevre içinde meydana geldiği için karşılıklı ilişkilerin gelişmesine neden olmaktadır. Bu karşılıklı ilişkiler de bağlı olunan toplumun etkileşimini taşımaktadır. Eğitim, öğrencilerin sosyal hayatının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğrenciler aile üyeleri dışında, öğretmenleri, diğer öğrencileri ve yöneticileri tanıyarak farklı davranış şekillerini deneyimlemiş olurlar. Okul süreci, öğrencilerin daha sonra katılacakları yetişkin hayatının işleyişi konusunda onları bilgilendirmektedir.

Toplumun eğitim hedefleri, bireylerin eğitim kültürünü benimsemesi ve aktarması üzerine kurulu olduğu için eğitim sürecine uyumluluk aranmaktadır. Eğitim, bireylerin toplumsal bir kimlik edinmesi için faaliyet göstermektedir. Eğitim, bireysel gelişime bağlı olduğu gibi, toplumsal özellikler de içermektedir. Yeniliklere açık toplumlarda ise, toplumun değerlerine yer verilirken aynı zamanda bireyin yeteneklerini geliştirmesine izin veren yaklaşımlar mevcuttur.

Eğitim sosyolojisi işlevsel, çatışmacı, yorumcu ve eleştirel pedagoji şeklinde kategorilere ayrılmaktadır. İşlevsel yaklaşımda Durkheim öne çıkmaktadır. Durkheim’a göre eğitimin amacı, “çocukta bütünüyle hem siyasal toplumun hem de özellikle içinde yer alacağı toplumsal ortamın kendisinden beklediği birtakım fiziksel, düşünsel ve ahlaki özellikler uyandırmak ve geliştirmektir” (Durkheim, 2016: 49). Durkheim, eğitimin bireysel olarak şekillenebileceği görüşüne karşıdır çünkü her birey kendinden önce devam eden eğitim sistemine katılmaktadır. Birey özgürlüğünü kazanabilmek için toplumsal ortak bilincin dışına çıkmamalı ve uyum sağlamalıdır. Durkheim’a göre modern toplumlar bireyi koruma ve yönlendirme özelliğini kaybetmiştir, sosyal hayatta güç devletin elinde toplanmış ve bireysel hayatın açıklanmasında kurumlar rol almaktadır. (Ergün, 1994: 9) Tezcan’a göre eğitimin açık işlevleri arasında; toplumun kültür mirasının birikimi ve aktarımı, çocuğun toplumsallaştırılması, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek yer almaktadır. (2024: 66-67)

Çatışmacı yaklaşımda Weber ve Marksist teori ağırlıklıdır. Maddi olanaklar ve sınıf eşitsizliklerine bağlı olarak eğitimde dezavantajlar tartışılmaktadır. (Ballantine ve Spade, 2014) Öğrencilerin eğitime ulaşabilmesi, yetiştiği ailenin sosyo-ekonomik koşullarına göre değişkenlik göstermektedir. Kapitalist sistemde verilen eğitim olanaklarının kapitalizme hizmet ettiği düşüncesi hakimdir. Yorumcu yaklaşımda sembolik etkileşimcilik ön plana çıkmaktadır. Eğitim sürecine katılan kişilerin eylemleri eğitimin kendisini şekillendirmektedir. (Ballantine ve Spade, 2014: 13) Yukarıda sözü edilmiş olan eleştirel pedagojide ise, eğitim sürecinde gerçekleşen sorunlara odaklanılarak çözüm önerileri getirilmektedir. Ayrıca feminist teorisyenler de eğitimde ötekileştirilenlerin, özellikle kadınların, seslerinin duyulması için harekete geçmişlerdir. (Ballantine ve Spade, 2014: 16) Geniş kapsamdaki sosyoloji teorileri, eğitim

sürecinin kural koyucularını, ortaya çıkan sorunlarını ve alternatif çözümlerini düşünmek için alan yaratmıştır.

Eğitim sosyolojisi, bilimsel yöntemlerle eğitimcileri ve okulları toplumsal ve kültürel çerçeveleriyle kuramsal bilgi edinmek için araştırmaktadır. (Tezcan, 1985: 9) Eğitim sosyolojisinin faydası, öğretmene öğrencinin içinden çıktığı toplumsal ve sosyal çevre hakkında bilgi sağlamasıdır. Öğretmen toplumsal bir olgu olan çalıştığı okulun sosyal işleyişine hâkim olabilir. Böylece öğretmen, okul ve öğrenciler arasında kurulan ilişkide düzen yaratılmasına ve eğitim sorunları üzerinde düşünmeye sevk edilir.

2.2. Eğitimde İktidar İlişkisi

Eğitimde mücadele edilmeye çalışılan en önemli konulardan biri, eğitimde fırsat eşitsizliğidir. Öğrenciler hukuk önünde eşit eğitim alma hakkına sahip olsalar da, bu hakkı kullanabilmek için imkanlara ihtiyaç duymaktadır. Ekonomik etkilerin yanı sıra, toplumsal cinsiyet, sınıfsal ayrımlar gibi konularda öğrencileri ayrıştırıcı özellikler bulunmaktadır. Aslında toplumda var olan eşitsizlikler, eğitimde eşitsizliğe neden olmaktadır. Eşit eğitim hakkı bu sebeple iktidar yaklaşımı ile doğrudan ilişkilenebilir. Eğitimde fırsat eşitliğinin üstün sınıfın ayrıcalıklarını koruduğu düşünülmektedir. Eğitimde işlevsel ve çatışmacı yaklaşımlarda fırsat eşitsizliğine yönelik somut bir çözüm önerisi bulunmamaktadır. İşlevselciler toplum hareketliliğini kabul etmekle beraber bireysel ve toplumsal ortak bilinçten uzaklaşmamaları gerektiğini belirtmektedir. Çatışmacılara göre ise eğitim hâkim ideolojiye hizmet ettiği için sınıfsal ayrım gizlice desteklenmektedir.

Biesta'ya göre (1998) iki çeşit eğitim biçiminden söz edilebilir: manipülatif pedagoji ve iletişimsel pedagoji. İlki, modern döneme denk gelen öğretmen ve öğrenci arasındaki

eşitsizliği tanımlarken, ikincisi, postmodern dönemde eğitimdeki eşitlik arayışının karşılığıdır. Öğrenci ve öğretmen statüleri eşit kılınarak eğitim sürecinde karşılıklı olarak iktidar kullanımının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak postmodern teorisyen Michel Foucault'ya göre iktidar meselesi bu şekilde ayrıştırılabilir değildir. Çünkü güç ilişkileri her türlü ilişkide bulunur ve sürekli olarak da üretilmektedir. (Foucault, 2015) Foucault, üniversitelerin gitgide daha çok politikleşeceğini öngörmüştür, çünkü dünyanın değişen dinamiklerine uyum sağlayan aktif, özdenetimle kendini geliştiren entelektüellerin güç ilişkilerini üretmektedir. (Deacon, 2006: 184) Foucault'ya göre okulların, hapishanelerin ve akıl hastanelerinin mimarisi benzerdir. Bu mekanlarda denetim mevcuttur ve gözcüler aracılığıyla uygulanmaktadır. Denetim ise hiyerarşiktir (Foucault, 2001). Althusser'e göre ise eğitim, egemen sınıfın baskısı altında kalan ideolojik bir aygıttır. Burjuvazinin perde önündeki siyasal ideolojik aygıtı, burjuva hegemonyasını kurmayı amaçlayan ve bu hususta kilisenin yerini almış olan ve bir numaralı egemenlik kurma pozisyonuna gelen okullar olmuştur (Althusser, 2017: 64).

Genellikle eğitimde iktidarın nesnesi ve uygulama alanı olarak öğrenciler düşünülmektedir fakat öğretmenler de görünmez bir şekilde iktidar mekanizmasının baskısı altında olabilirler. Okul yönetimi uygulamalarının temsilcisi olarak yer alsalar da, onaylamadıkları eğitim politikalarının parçası olmak zorunda kalıyor olabilirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlere karşı kurmak istedikleri iktidar baskısının nesneleri haline gelebilirler. Öğrencilerin jestleriyle ve iletişim biçimleriyle öğretmenlere baskı kurmaya çalıştıkları da bir gerçektir. (Deacon, 2006)

Bilgiyi veren kişi öğretmen ve bilgiyi alan kişi ise öğrenci olarak tanımlandığı sürece iktidar ilişkisinden kaçınmak

imkânsız görünmektedir. Ancak süreci sağlıklı yürütebilmek için öğretmen iktidar konusunda farkındalık edinebilir ve öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olabilir.

2.3. Performatif Pedagoji

Performans, eğitim pedagojisinde de yer edinmeye başlayan bir kavram haline gelmiştir. Performansa dayalı eğitim veren öğretmenlerin, performansı sosyolojik bir araştırma metodu olarak kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum da performansa yeni eğitim anlayışında farklı bir içerik sağlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini; bir dramanın aktörü gibi, yaratıcılığın organizatörü veya yaşanacak olan deneyimlerin yönetmeni gibi hissetmeleri gerekmektedir. Öğretmen-icracıların yaratıcı sınıf etkileşimlerini hazırlaması ve süreci verimli yönetmesi önemli sayılmaktadır. Performans metaforu, eğitim deneyimi ile ilgili düşünmek ve konuşmak için alan yaratmaktadır. McLaren’a göre; performansa odaklı eğitim ‘öğretimi, müfredata dayalı bir anlatıyı içeren, özünde doğaçlamayı barındıran bir drama olarak anlar’ (1988: 174).

Eğitimde drama tabanlı süreç, 20. yüzyılın önemli gelişmelerinden sayılmaktadır. Drama, eğitimin daha verimli ve eğlenceli olmasını sağlayan araçlardan biri haline gelmiştir. Dramanın öğrencileri ders sıralarından kalkarak harekete geçirdiği ve bununla birlikte de hafızalarına daha hızlı yerleşen bilgiyi ürettiği fark edilmiştir.

“Oyunculuk, öğrenmenin en etkili yollarından biridir. Düşünce, söz ve eylem, birbirine bağlı olarak başka hiçbir şeyin yaratamayacağı bir etki yaratır. Okullarımızın kurtuluşu bu yöndedir. Hepimiz bir ders kitabının ne kadar sıkıcı olduğunu biliriz; bir İngiliz tarihi, bir dil bilgisi kılavuzu, hatta kimya kitapları bile bazen sıkıcıdır. Ancak öğretmen kitabını bir öneri olarak kullanır, tarihini bir hikâyeye dönüştürür, öğrencilerini rol

yapmaya zorlarsa, daha ne yaptıklarını anlamadan İngilizce kompozisyon ve İngilizce dil bilgisi pratiği yapmış ve İngiliz tarih öğrenmiş olurlar.” (Coggin, 1956: 232)

Öğretme ve öğrenme yapılan okumalara yönelik verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Bu yanıtlar performatif nitelik içerdiklerinde, her öğretme/öğrenme durumunun ayrılmaz bir parçası olan farklılıkları da dikkate almaktadır. Farklılığın kaynakları, eğitim sürecine bireysel ve kolektif olarak katılan herkesin yanı sıra hem eğitim sürecinde hem de eğitim ortamında mevcut olan gücün etkilerini içerir. Bu etkiler, mevcut öğretim materyalleri, eğitime ayrılan zaman ve fiziksel alan aracılığıyla kendini gösterebilir. Dahası, öğretme ve öğrenme düzenleyici normlara indirgendiğinde üniversite idaresi veya eğitim kanunu tarafından dayatılabilir veya öğretme ve öğrenme belirli yerlerde ve eğitim koşullarında belirli yöntem veya tekniklerle sınırlandırıldığında kendiliğinden dayatılabilirler.

Performatif pedagoji, ‘öğrenmenin öncesinde ve sonrasında’ çoklu veya kısmi okumaları, yorumları ve anlamları harekete geçirerek öğrencilerin anlamalarını harekete geçirir (Ellsworth, 1997: 17). Dili genişleten ve aşan icracı için pedagoji, deneyimlere duyarlı olduğu ve öğretmenler ve öğrencileri arasındaki dinamizmi ilişkilere dahil ettiği için onları çoklu anlamlar yaratmaya teşvik eder. Böylelikle pedagoji, öğretmenler ile öğrenciler arasında, öğrenciler ile müfredat arasında ve diğer anlayışlar arasında meydana gelmektedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi hayatlarına dayanan performatif öğretim, sınırlara doğru iterek öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgili dönüşüm potansiyellerinin önünü açmaktadır. Öğrencilere, öğretmenlere, okullara ve topluluklara karşı sorumlu performatif pedagoji ile farklılığı onaylayan iletişim potansiyelleri aracılığıyla alternatif ve devrimci sayılabilecek anlamlar ve yanıtlar aranırken yeni bağlantılar

yaratılmaktadır. Denzin’e göre; ‘pedagojik uygulama politiktir. Politik olan her zaman performatiftir. Performatif olan her zaman pedagojiktir. Performanslar aracılığıyla eleştirel pedagoji, neoliberal muhafazakarlığın mantığını yeniden üreten o hegemonik kültürel ve eğitimsel uygulamaları bozar’ (2006: 128).

Performansa dayalı eğitim anlayışında beden bir sorunsal haline gelir. McLaren şöyle aktarmaktadır: ‘Öğrencilerin bedenleri, direnişte güç kazanmanın bir yolunu, zamanın yaşanmış tarihselliğinde baskıyı ve sınıfın somutluğunda bundan duyulan hazzı kutlayan yerler haline geliyor’ (1989a, 170).

Performatif pedagoji ile öğretmen otoritesinin sorumluluklarını öğrencilerle paylaşmaktadır. Böylelikle geleneksel eğitim yöntemindeki hiyerarşik tutum terk edilmektedir. Öğretmen bunun için grup çalışmalarını daha çok kullanmayı tercih edebilir. Bir görev içeren çalışmayı öğrenci gruplarına devredebilir. (Cohen, Lotan, 2014: 3) Bu yaklaşım, süreci tamamen öğrenciye bırakmak gibi değil, öğretmenin yönlendirmeye devam ettiği kolektif bir eğitim modelidir.

3. PRATİK BAKIMDAN TİYATRO

3.1. Performans Sanatı ve Beden

Nietzsche'ye göre tragedyalarda dengeli biçimde bulunması gereken Dionysos ve Apollon ikiliği, Apollon'un yerine Sokratik düşüncenin geçmesiyle eski özelliğini kaybetmeye başlamıştır. Tragedyanın yeniden doğuşunun ise ancak müzikle mümkün olacağını söyleyen Nietzsche bir anlamda performans sanatının kehanetinde bulunmaktadır. (Güçbilmez, 2006) Nietzsche'nin yaklaşımı ile icracı bedeninin özne haline gelmesi mümkün olmaktadır. Tiyatroya müziğin aşkın, coşkun niteliğini geri kazandıracak şey, belki de performans sanatı akımında da gözlemlendiği gibi oyuncu bedeninin merkeze yerleştirilmesiydi. Çünkü neyin nasıl yapılması gerektiği konusunda yaratıcı ekibi yönlendiren tiyatro metinleri, neredeyse amacın kendisi haline dönüşmeye başlamıştır. Belki konvansiyonel tiyatro anlayışı sonucunda belki de kapitalist dünyanın getirisi olarak tiyatronun tüketilebilen, harcanabilen bir nesneye dönüşmesi, varlık nedenlerinin ve köklerinin araştırılmasına neden olmuştur. Performans sanatçılarının deneylerinde, tiyatro metninin dışında kalan, en az aktarılan metin kadar canlı, aktif, yaşamsal bir tiyatral üslubun peşine düşülmüştür. Performans sanatçıları bedenlerine yabancılaşmalarına neden olan modern toplum süreçlerini araştırmış ve alternatif bakış açılarıyla performanslarını düzenlemişlerdir.

1970'ler ve 1980'lerde Amerika'da sanat çevrelerinde popülerleşmeye başlayan performans ve performans sanatı, tiyatro teorisyenlerinin eleştirel düşünceyi destekledikleri bir ihtiyaç haline gelmiştir. (Carlson, 2013: 155)

“Performans Sanatı kuşkusuz, tiyatro kadar şiiri, müziği, dansı da içerebilen sınırsız bir yaklaşımlar bütünüdür. Fakat bir ya da birkaç sanatçıyla, izleyici önünde ya da izleyiciden uzak,

birkaç dakika, birkaç saat ya da birkaç gün sürebilen, zaman zaman fotoğraf ya da video kayıtları hâlinde sergilenen bu akım, başlı başına uluslararası bir nitelik gösterebilmiş sanat akımları arasında yer almıştır” (Antmen, 2009: 219).

Performans sanatı, kendinden önce var olan sanat anlayışını sorgulayan, toplum ve sanat arasındaki sınırları yok etmeyi hedefleyen kimi zaman agresifleşen bir başkaldırı şeklidir.

Eleştirel pedagoji bağlamında tiyatroda özgürlükçü yaklaşımın bir uzantısı olarak performans sanatı ön plana çıkmaktadır. Performans sanatçılarının bedene görünürlüğünü geri kazandırmak için sahneledikleri performanslar, konvansiyonel sanat anlayışına karşı bir direniş sergilemektedir. Performans sanatında beden, direniş araçlarından biridir çünkü iktidar mekanizmasının yansımaları gözlemlenmektedir. Foucault’a göre iktidar, tek başına nesneleşebilen bir kavram değildir. Kendisini yansıtabileceği araçlar arar; çoğunlukla bedenlere, jestlere, söylemlere yerleşmektedir. İktidar hem bireyi şekillendirir hem de birey, iktidarın sürekliliğini sağlar. (Foucault, 2015: 38-47) ‘Beden üzerine bir bilginin üretilebilmiş olması, askeri ve eğitsel disiplinler bütünü sayesinde. Fizyolojik, organik bir bilgi ancak beden üzerindeki iktidardan yola çıkarak mümkün olmuştur’ (Foucault, 2015: 42). Kapitalist üretim anlayışı gereği bedenler, biyo-iktidar kavramıyla denetim altında tutulmaktadır. (Foucault, 2014: 16) Biyo-iktidar kavramı, bireylerin topluma uyumlu olmalarını sağlayarak, bedenlerinin emek gücünü sınırsız bir sömürü aracına dönüştürmektedir. Foucault, nüfusu üretim amacıyla kullanmak isteyen iktidarın teknolojik olarak iki büyük keşfi olduğundan bahsetmektedir: disiplinin keşfi ve düzenlemenin keşfi. (2014: 152) Bu iktidar yaklaşımı, bireye yalancı bir özgürlük anlayışı dayatarak onu şekillendirmeye ve yönlendirmeye çalışmaktadır. Benzer bir şekilde Pierre Bourdieu ise habitus kavramı ile bireylerin

toplumsal alışkanlıklarını ifade etmektedir, onu ‘sosyal aktörlerin içselleştirdikleri yerleşik, dinamik ve yapılandırıcı bir süreç’ olarak tanımlamaktadır. (Demez, 2009: 18) Beden, toplumsallaşmanın bir parçasıdır ve itaat çok önemlidir.

Performans sanatında inceleme konusunun ağırlıklı olduğu en önemli şey, bedendir. Beden de kişinin kendi bağlamından çıkarılmış, ilk elden bağımsız algılanmakta olan bir bütünlüktür. Sağlıklı araştırma alanı yaratmak için bedeni nesneleştirmek, önemli sayılabilir.

“Bedeni bu şekilde bir nesne ve malzeme olarak kullanmak, performans sanatçılarının onun ontolojik alanını, hafızasını, kültürel tarihini, bedenselliğini ve arzularını ortaya çıkarmasına ve incelemesine, böylece akademik kültüre kazınmasını eleştirmesine olanak sağlar” (Garoian, 2002: 162).

Bedenin hareket kapasitesi ve olanakları, dogmatik düşünceleri ve yargıları tartışmaya açık hale getirmektedir. Örneğin eleştirel pedagoji, taklidi, kimi zaman şiirselliği, hareketi ve cinsiyet yüklü bedenleri içeren performansın çeşitli yollarını bulmanın hayalini kurmaktadır. Özellikle ritüelistik performanslarda performatif eylemler, sorgulamayı, gelenekler arası geçişliliği sağlamaktadır. ‘Bu performans etiği farklılığa saygı duyar ve metalaştırılan yerli, feminist, queer ve toplulukçu formülasyonları reddeder’ (Denzin, 2006: 129). Tiyatro pratiği olarak performans alanını tercih etmek, icracıların bedenleri aracılığıyla kendilerini özgürce ifade etmeleri, var olan otoriter baskıları sorgulamaları için imkân tanıyacaktır.

Performans sanatının uzantısı olarak tiyatrodaki kolektif çalışmalar, demokratik ilişkiyi öncelikli hale getiren pedagojik anlayışta önemli bir yere sahiptir. Ancak bazen iyi niyetlerle yola çıkan ekip çalışmalarında tam tersi şekilde hiyerarşik yapı yeniden inşa ediliyor olabilir.

“Katılımı etkileyen ‘gizli hiyerarşilerin’ bazıları diyalog/sessizlik ve çatışmanın karmaşıklıklarıyla bağlantılıdır. Kim konuşuyor, kim sessiz kalıyor? Sessizliği hangi koşullar yarattı ve normal kabul edilen tabulara rağmen kim konuşmaya cesaret edebilir? Sessizliğe ne zaman saygı gösterilmeli ve ne zaman sarsılmalıdır?” (Wessels, 2011: 132).

Bu katılımlı tiyatro anlayışının örneklerinden biri devised tiyatrodur. Fakat devised tiyatro farklılığa alan açarak diyalog ve sessizlik arasındaki çekişmeli oyunun da sürmesine hizmet etmektedir.

3.2. Brechtîyen Pedagoji

Bertolt Brecht, tiyatrodaki metni, oyunculuk üslubunu ve sahneleme biçimini pedagojik bir estetik içinde yeniden düşünmeye güçlü bir zemin açar. Aristotelyen tiyatroya yönelttiği eleştiri, temsili tek bir merkezden yönetilen kapalı bir anlatı olmaktan çıkarp tartışmayı açık tutan bir düşünme alanına dönüştürme isteğiyle ilişkilidir. Brecht bu yönelimi önce epik, ardından diyalektik tiyatro olarak adlandırır (Mumford, 2009: 167).

Brechtîyen diyalektik, özdeşleşmeyi otomatik bir refleks olmaktan çıkarır ve doktriner alımlamayı sınırlamayı hedefler. Odak, kapanmış bir sonuca varmak değil, süreç içinde açılan çelişkileri görünür kılmaktır. Yabancılaştırma efekti, gestus, tarihselleştirme ve montaj gibi kavramlar bu nedenle yalnızca biçimsel araçlar değildir; öğrenmeyi kışkırtan pedagojik düzenekler olarak işler.

Brecht’in 1930’larda Nazi Almanyası’ndan sürgünle uzaklaşması, tiyatrodaki pedagojik yönelim ile sosyo-politik sorumluluğun nasıl iç içe geçtiğini daha görünür kılar. Kültürel üretim toplumsal ve politik bağlama yerleşir; tiyatro hem bu bağlamın eleştirisini üretir hem de eğitim denen alanın

alışkanlıklarını sorgular (Phipps ve Guillerme, 2014). Bu hat, tiyatronun bir öğrenme düzeneği olarak radyo, okul, işçi kulüpleri ve amatör topluluklar gibi farklı alanlara taşındığı Lehrstück döneminde yoğunlaşır.

Bu estetik-politik çerçevede Lehrstück (öğreti oyunu), tiyatroyu yalnızca temsil sanatı olmaktan çıkarıp bir öğrenme düzeneği olarak yeniden kurar. Buradaki öğrenme, doğrudan bilgi aktarmaya değil; duruş, karar, çelişki ve eylem üzerinden farkındalık geliştirmeye dayanır. Bu nedenle Lehrstück'ü pedagojik tiyatroda sık görülen 'didaktik türden ahlak dersi veren oyun' anlayışıyla özdeşleştirmek yanıltıcı olabilir. Hedef, seyirciye bir şeyi öğretmekten çok, oynayanların kendi eylemlerini tartışılabilir, dönüştürülebilir ve yeniden düzenlenebilir bir materyale çevirmesidir.

Lehrstück'ün tarihsel bağlamı, Brecht'in 1920'lerin sonundan itibaren tiyatronun işlevine yönelik yürüttüğü sorgulamaya dayanır. Tiyatro modern toplumda ne işe yarar, kimin için üretilir, üretim ilişkileriyle nasıl bağ kurar? Bu sorular Brecht'i temsil anlayışını hem estetik hem politik düzlemde yeniden düşünmeye iter. Lehrstücke özellikle 1929–1933 aralığında radyo, okul, işçi kulübü ve amatör topluluklar gibi farklı ortamlarda uygulanabilecek kısa, açık ve denemeye elverişli biçimler olarak tasarlanır. Bu oyunlarda amaç, bir hikâyeyi tamamlamak değil; tartışma başlatmak, alternatif eylem olasılıkları üretmek ve bu denemelerin sonuçlarını kolektif değerlendirmeye açmaktır. Bu nedenle Lehrstücke, tamamlanmış bir ürün iddiasıyla değil, geri bildirimle yeniden yazıma açık bir çalışma materyali olarak kurgulanır.

Reiner Steinweg'in (1972) altını çizdiği kritik nokta burada belirir: Lehrstück bir konu değil, bir çalışma biçimi öğretir. Oyun metni nihai hedef değil, pedagojik bir araçtır; grup metni denedikçe, değiştirip yeniden kurdukça öğrenme ortaya çıkar

(Steinweg, 1972: 50). Bu nedenle Lehrstück, prova sürecini pedagojik sürecin merkezine yerleştirir. Metnin anlamı yalnızca sözlerde değil, eylemde, rol dağılımında; müzik, ritim ve uzamsal tercihlerde de görünür hale gelir. Brecht'in amacı öğretici bir mesaj yerleştirmek değil, katılımcının düşünme ve karar verme biçimini dönüştürmektir. Bu yüzden Lehrstück, doğruluğu varsayılan tutumları bile tartışmaya açan riskli bir öğrenme durumudur. Eylem kurulabilir, bozulabilir ve yeniden kurulabilir; öğrenme de bu deneme ve karşılaştırma döngüsünde oluşur.

Lehrstück'ü ayırt eden bir başka özellik, seyirciyi zorunlu bir hedef olarak konumlandırmamasıdır. Brecht'in Lehrstücke için öne çıkardığı amaç, oyunun 'seyirci için değil, icra edenler için' düşünülmüş olmasıdır. Franks ve Jones drama pedagojisi bağlamında bu yaklaşımı şöyle özetler: 'Bu durum, izleyici için değil, performansı icra edenler için daha önemlidir.' (Franks ve Jones, 2011: 6). Pedagojik sonuç açıktır; öğrenme, tüketim anında değil, üretim ve deneme sürecinde gerçekleşir.

"Brecht tiyatro araçlarını kullanmakla birlikte asıl tiyatroya ihtiyaç duymayan bir dizi deneylere girişti [...]. Brecht bunun yerine 'faal olanla izleyeni', yani 'siyasetçiyle filozofu' birbirinden ayırmayarak, kendi kendini yansıtan ve teori ile uygulama arasındaki ayrımı ortadan kaldırmaya çalışan siyasal-pedagojik bir oyun sürecini başlattı" (VaBen, 2008: 159).

Buradan hareketle Lehrstück, tiyatro pedagojisinde iki yaygın yanılgıyı düzeltmek için iyi bir alan açar. Birinci yanılgı, pedagojik tiyatroyu yalnızca 'mesaj veren oyun' olarak görmektir. Lehrstück'te mesaj sabit değildir; katılımcıların eylemi kurma biçimine göre değişir. İkinci yanılgı, pedagojik tiyatroyu yalnızca 'seyirciyi eğitmek' olarak düşünmektir. Lehrstück'te hedef, sahnedeki öznenin (oynayanın)

dönüşümüdür. Dolayısıyla Lehrstück, pedagojiyi alıcıya değil, üreticiye (eyleyene) bağlar.

Bu çerçevede Lehrstück'ü üç katmanlı bir çalışma modeli olarak düşünmek mümkündür: (1) Biçimsel katman: epik tiyatronun araçları (rol kişisi, anlatıcı, şarkılar, episodik yapı vb.). (2) Pedagojik katman: süreçsel öğrenme; katılımcı eylem kurar, eylemi yorumlar ve eylemi yeniden düzenler. (3) Etik-politik katman: Lehrstück 'iyi olanı' telkin etmekten ziyade, karar vermenin bedelini, çelişkiyi ve sorumluluğu sahnede deneyimler. Bu katmanlar birlikte işlediğinde öğrenci/oyuncu yalnızca rol icra etmez; rolün kurulma gerekçesini ve alternatiflerini de deneyerek öğrenir.

Lehrstück tartışması, epik tiyatro ile Lehrstück arasındaki ilişkiyi netleştirmeyi de gerektirir. Epik tiyatro, seyirciye yönelik bir temsil düzeni içinde yabancılaştırma, anlatsal kesinti (episodik yapı) ve eleştirel mesafe üretmeyi hedefler. Lehrstück ise aynı araçları, seyirciye dönük bir 'son ürün' üretmekten çok katılımcı öğrenmesi üretmek için kullanır; bu nedenle temel mekânı prova odasıdır. Metin performansın son hali için değil, alıştırma içindeki tartışmalar için açılır. Bremsteller'ın işaret ettiği gibi, epik tiyatronun göstermecici yaklaşımı, seyirciyi/katılımcıyı eylemin nasıl kurulduğunu okuyan bir konuma iter (Bremsteller, 2007: 45, 209).

Lehrstück, eğitim sürecindeki güç ilişkilerine dolaylı biçimde de müdahale eder. Rol değişimi, eylemi durdurup tartışma, metni kesip yeniden kurma gibi yönelimler, doğrunun tek bir otorite tarafından belirlenmesini zorlaştırır. Bu bağlamda öğretmen/yönetmen sonucu dayatan kişi olmaktan çok, alıştırmaların koşullarını kuran ve tartışmayı çerçeveyeleyen bir kolaylaştırıcıya dönüşür. Lukas Reiber'in tiyatro pedagojisi bağlamında 'Spilleitung' olarak adlandırdığı bu pozisyon,

görevi tanımlar, çalışmaları düzenler ve ortak değerlendirme alanı açar (Reiber, 2024: 32).

Lehrstück’ü didaktik yapıdan ayıran öğeler

Lehrstück’ün didaktik oyunla karşılaştırılması çoğu zaman öğreti kelimesinden kaynaklanır. Ancak Brechtçi bağlamda Lehrstück, öğretmenin bilgi aktardığı bir kürsü tiyatrosu değil; bir alıştırma alanıdır. Steinweg bu mantığı deneme – gözlem – yeniden düzenleme döngüsüyle tarif eder. Bu döngü, metni sabit bir mesaj taşıyıcısı olmaktan çıkarır ve çalışma materyaline dönüştürür. Katılımcı metni uygulamaz; metinle, metnin önerdiği eylem biçimleriyle ve metnin ürettiği çelişkilerle çalışır. Bu nedenle Lehrstück metinlerinde kısa cümleler, kesintiler, şarkılar, korolar ve tekrarlar sık görülür. Bu sadelik bir eksiklik değil; sahnede hızlı yeniden düzenlemeyi ve farklı denemeleri mümkün kılan pedagojik bir tercihtir.

Lehrstück’te rol, içsel bir yolculuktan çok bir eylem kompozisyonu olarak ele alınır. Katılımcı rol ile özdeşleşmek zorunda değildir; rolü dışarıdan kurabilir, rolün nasıl kurulduğunu gösterebilir ve rolün başka türlü kurulabileceğini deneyebilir. Bu yaklaşım, katılımcının yalnızca kendi değerlerini doğrulayan hikâyelerin içinde kalmasını engeller; farklı ve hatta çelişkili durumlarla çalışma imkânı açar. Öğrenme, eylemi üstlenme ile eylemi sorgulama arasındaki eşikte yoğunlaşır.

Eylem yoluyla öğrenme

Lehrstück, tiyatro eğitiminde çoğu zaman ayrıştırılan iki zorunluluğu aynı zeminde birleştirir: eylemi yapmak ve eylem üzerine düşünmek. Konvansiyonel eğitim modellerinde çoğunlukla önce anlatma, sonra uygulama baskındır. Lehrstück ise ters bir akış önerir: önce oynanır, sonra üzerine konuşulur sonra yeniden oynanır. Öğrenme, bu geri dönüşlü kurgu içinde eylemin ürettiği geri bildirimin işlenmesiyle oluşur.

Buradaki eylem, sahnede yapılan herhangi bir hareket değildir. Bir duruşun, bir kararın ve bir ilişki biçiminin somutlaşmasıdır. Katılımcı rolü doğal bir psikolojiyle açıklamak yerine, rolün hangi koşullarda hangi seçeneklere yöneldiğini ve hangi çelişkileri taşıdığını eylem üzerinden araştırır. Bu araştırma yalnızca zihinsel bir analiz değildir; bedensel seçimler, mekânsal düzenlemeler ve ritmik kompozisyonlarla birlikte yürür.

Eylem yoluyla öğrenmeyi somutlaştırmak için Lehrstück geleneğinde sık görülen iki çalışma düzeni düşünülebilir. Birinci durumda katılımcılar aynı sahneyi farklı rollerle oynar. Rol değişimi, eylemin tek bir doğruya sabitlenmesini engeller; eylemin koşullara bağlı bir seçim olduğunu görünür kılar. İkinci durumda ise katılımcılar, aynı rol konumunda kalarak farklı koşullarla tekrar ederler. Bu tekrarlar, eylemin hangi koşullarda klişeye dönüştüğünü ya da hangi koşullarda yeni bir olanak üretebildiğini gösterir.

Eylem yoluyla öğrenme aynı zamanda kolektif bir üretimdir. Eylem grup içinde okunur, eleştirilir ve yeniden denenir. Bu kolektivite romantik bir birliktelik iddiası değil, çalışmanın metodolojik koşuludur. Katılımcılar birbirlerinin eylemlerine tanık oldukça, eylemin görünmez alternatifleri açığa çıkar. Bu mantık, başarısızlık fikrini de dönüştürür: başarısızlık yanlış yapmak değil, eylemin hangi koşullarda tıklandığını görmek ve yeni bir denemeye zemin hazırlamaktır. Tam bu eşikte yabancılaştırma ve pedagojik mesafe devreye girer.

‘Evet Diyen / Hayır Diyen’ ve ‘Önlem’ üzerinden öğreti

Eylem yoluyla öğrenmenin somutlaşması için Lehrstück geleneğindeki iki örnek özellikle açıklayıcıdır. Evet Diyen (Der Jasager) ve onun revizyonu olan Hayır Diyen (Der Neinsager), rıza/itaat/gelenek eksenindeki bir karar anını sahneye taşır. Zorlu

bir yolculuk sırasında bir gencin hastalanmasıyla, geleneğe göre yolculuğun sürmesi için geride bırakılması gerektiği söylenir. Evet Diyen’de genç bu kuralı sorgulamadan kabul eder. Hayır Diyen’de ise aynı genç kuralı reddeder ve geleneğin değişmezliği kırılır. Aynı durumun iki karşıt yanıtla oynanabilmesi, Lehrstück mantığının çekirdeğini gösterir: öğrenme, ‘doğru sonuç’ ta değil, sonuca giden eylem çizgisinin tartışılabilirliğindedir.

İkinci örnek olan Önlem (Die Massnahme), Lehrstück’ün en çok tartışılan metinlerinden biridir. Dört devrimci ajitatörün bir denetim merciine görev raporu sunmasıyla başlayan oyunda, genç yoldaşın kimliği açığa çıkaran hamleleri görevi tehlikeye sokar. Görevin başarısı ve topluluğun güvenliği için onu ortadan kaldırma önlemi tartışılır; genç yoldaş da sonunda bu önleme rıza gösterir ve öldürülür. Metnin sertliği pedagojik bir zayıflık değil, Lehrstück’ün çelişkiyle çalışma ilkesinin bir parçasıdır. Amaç katılımcının bir doktrini onaylaması değil; kolektif kararların hangi koşullarda birey üzerinde baskı ürettiğini ve ortak çıkar söylemiyle nasıl meşrulaştığını eylem üzerinden görünür kılmaktır. Bu nedenle Lehrstück’te öğrenme, ‘ahlaki sonuç’tan çok bir karar pratiği geliştirmeye yöneliktir.

Yabancılaştırma ve pedagojik mesafe

Lehrstück’te öğrenme eylem içinde kurulur. Ancak eylem her zaman kendiliğinden eleştirel bakış üretmez. Eylem katılımcıyı içine çekebilir; özdeşlik kurma ihtiyacı artabilir ve oyuncu rolün içinde kaybolabilir. Brechtliyen pedagojinin ayırt edici hamlesi burada başlar: akışı kesmek, eylemi görünür kılmak ve eylemin kurallarını tartışmaya açmak. Bu müdahaleye yabancılaştırma (Verfremdung) ve pedagojik mesafe denebilir.

Yabancılaştırma, yalnızca bir soğutma tekniği değildir. Öğreti oyunu, epik tiyatronun oyun biçimini ve V-Effekt’in (yabancılaştırma efekti) bilinçli çalışılmasını gerektirir.

Steinweg'in ifadesi nettir: mesafe kendiliğinden doğmaz; çalışılır ve öğrenilir. Mesafenin hedefi eylemi ortadan kaldırmak değil, eylemi yeniden kurulabilir hale getirmektir (Steinweg, 1972: 174). Bremsteller bu hattı pedagojik açıdan 'negatif öğrenme süreçleri' olarak okur: önce şaşırtma ve yabancılaştırma, ardından eylemin anlaşılabilir yanını yeniden kurma (Bremsteller, 2007: 45).

Yabancılaştırmanın ilk adımı, kendiliğinden ve alışıldık olanı askıya alarak şaşırtma ve merak üretmektir. Bu, duyguları bertaraf etmeyi değil, yeniden görmeyi mümkün kılmayı hedefler. Katılımcı 'ben bunu biliyorum' rahatlığından çıkar ve eylemi yeniden okumaya başlar. Franks ve Jones'un belirttiği gibi yabancılaştırma, alternatif görme becerisini geliştirir ve eleştirel düşünmeyi çalışılabilir bir alışkanlık haline getirir (Franks ve Jones, 2011: 15).

Yabancılaştırma ve pedagojik mesafe, pratikte birkaç somut stratejiyle çalıştırılabilir: (1) rol-yorum ayrımı (anlatıcı, doğrudan hitap, şarkı, duraklama), (2) rol değişimi ve karşı-rol denemesi, (3) durdur-tartış-yeniden başlat, (4) gestus çalışması (eylemi toplumsal jest olarak okumak), (5) montaj ve karşılaştırma (aynı materyali farklı bağlamlarda yan yana getirmek). Bu stratejiler, eylemi 'doğal' olmaktan çıkarır ve tartışılabilir kılar. Frimberger'e göre Brecht'in niyeti, bu eleştirel bakışı deneme ve düşünme hazzıyla birlikte örgütlemektir (Frimberger, 2022: 654). Bu nedenle Brechtîyen pedagojide haz, özdeşleşme üzerinden değil, mesafe alma ve yeniden görme üzerinden kurulur. Sınıf bağlamında yabancılaştırma, metnin altyapısındaki koşulları ve onları üreten ekonomik-sosyopolitik normları birlikte düşünmeye imkân verir. Öğretmen/kolaylaştırıcı da bilgi aktaran otorite olmaktan çok, ortak eleştirel okumanın çerçevesini kuran kişiye dönüşür.

Brecht'in oyun sonlarında sıkça başvurduğu mesel (parabola) mantığı da benzer bir illüzyon kırma işlevi görür: anlatıyı kapanmış bir ders gibi tüketmek yerine, onu tartışmayı sürdüren taşınabilir bir düşünme nesnesine çevirir. Jameson'un ifadesiyle bu tür bir yapı, anlatısal metnin ham malzemesini 'yanımızda her yere taşıyabileceğimiz' daha taşınabilir bir forma dönüştürerek yeni bir üretimi teşvik eder (Jameson, 2012: 148). Lehrstück çalışmalarında bu taşınabilirlik, provalarda açığa çıkan soruların farklı bağlamlara taşınmasını ve yeniden denenmesini kolaylaştırır.

Pedagojik mesafe, özdeşleşme ile düşünme arasındaki ilişkiyi yeniden düzenler. Brechtien yaklaşım duyguyu reddetmez; duygunun tek hakikat olduğu varsayımına karşı çıkar. Katılımcı bir durumu yaşarken aynı anda o yaşantının nasıl üretildiğini de görmeyi öğrenir. Bu çift katman, özgürleşmeyi yalnızca katharsise değil, alışkanlıkların ve ideolojik reflekslerin fark edilmesine bağlar.

Bu bağlamda yabancılaştırma, katılımcının eyleme kapılıp gitmesini engelleyen bir mesafe üretir. Amaç duyguyu bastırmak değil, eylemi yeniden okuyabilir ve yeniden kurabilir hale getirmektir. Bu mesafe iki açıdan işe yarar: (1) 'doğal' sandığımız birçok davranışın tarihsel ve kültürel olarak üretildiğini görünür kılar; (2) otomatikleşmiş jest, tempo ve duygu kalıplarını fark etmeyi kolaylaştırır. Böylece öğrenci kendini düzeltmeye değil, eylemini araştırmaya yönelir.

Pedagojik mesafenin 'sahnelenebilir' tekniği

Yabancılaştırma çoğu zaman yalnızca seyirciye dönük bir etki olarak tanımlansa da Lehrstück bağlamında esas hedef, katılımcının kendi eylemine mesafe almasıdır. Bu mesafe soyut bir akılcılık değil, sahnelenebilir bir tekniktir. Aşağıdaki adımlar,

mesafenin pratikte nasıl üretilebileceğine dair örnek bir çerçeve sunar:

- 1) Başlıklandırma: Katılımcılar sahneyi oynadıktan sonra sahnenin başına kısa bir başlık yazar (Bir karar anı, bir pazarlık, bir ast-üst ilişkisi gibi). Başlık, eylemi bir çerçeveye oturtur ve durumun ne olduğunu görünür kılar.
- 2) Üçüncü kişi anlatımı: Oyuncu sahneyi oynarken ara ara eylemi üçüncü kişiyle tarif eder (O şimdi geri çekiliyor; şimdi itiraz etmiyor gibi). Bu çalışma; eylemin içinden konuşmayı engeller, eylemi dışarıdan bir model olarak kurmaya yardımcı olur.
- 3) Dublaj: Bir oyuncu eylemi sürdürürken başka bir oyuncu onun içinden geçebilecek düşünceleri/varsayımları seslendirir. Amaç psikolojik tabanlı bir iç monolog üretmek değil eylemin ideolojik dayanaklarını tartışmaya açmaktır.
- 4) Dondurma–analiz: Sahne belirli anlarda dondurulur; tavırların mekânsal ilişkileri, bakış yönleri, iletişimde yakınlık/uzaklık ve güç dağılımı üzerinden kısa analiz yapılır.

Gestus: mesafenin bedensel dili

Lehrstück'te pedagojik mesafe yalnızca retorik bir düzlemde kurulmaz; tavırların düzenlenişi de mesafe üretir. Bu nedenle gestus çalışması Lehrstück pedagojisinde kilit bir rol oynar. Gestus, basit bir jestten fazlasıdır; toplumsal ilişkinin bedene yansıma biçimidir (Brecht, 1993). Küçük davranışlar bile sınıfsal ve ideolojik ilişkiler taşıyabilir. Gestus çalışması, öğrencinin 'doğal' sandığı beden davranışlarını toplumsal bir okumanın parçası haline getirir.

Atölye Örneği: Lehrstück Atölyesi

Aşağıdaki akış, Lehrstück’ün eylem temelli öğrenme mantığını ve yabancılaştırma aracılığıyla kurulan pedagojik mesafeyi tek bir oturum içinde denemek için hazırlanmış örnek bir çalışmadır.

1) Isınma – Gestus gözlemi:

Katılımcılardan gündelik bir durumu seçmeleri istenir (ör. iş görüşmesi, güvenlik kontrolü, veli toplantısı). Amaç, ne söylendiğinden çok nasıl yapıldığına bakarak bedeninin toplumsal tavırlarını görünür kılmaktır.

2) Rol denemeleri – göstergelerle oynama:

Aynı durum, duruş–yürüyüş–bakış–ses–mesafe gibi parametreler sistematik biçimde değiştirilerek tekrar edilir. Her tekrarın ardından kısa not alınır: Hangi değişiklik hangi anlamı ve hangi ilişkiyi üretti?

3) Kısa sahne denemeleri:

İkili/üçlü gruplar, seçilen durumu 1–2 dakikalık bir sahneye dönüştürür. Sahne en az iki kez, farklı rol dağılımı veya farklı bedensel tavırla yeniden oynanır.

4) Yabancılaştırma müdahaleleri – durdur/yorumla/yeniden oyna:

Sahne belirli anlarda durdurulur. İzleyenler gördükleri tavırları yargılamadan tarif eder. Ardından aynı sahne; rol değişimi, anlatıcı, koro, şarkı veya başlıklandırma gibi araçlarla yeniden oynanır.

5) Tartışma:

Kapanışta ‘ne hissettik?’ sorusu yerine şu sorular öne çıkar: Hangi eylem hangi sonucu üretti? Hangi düzenleme, hangi

ilişkiyi görünür kıldı? Bir sonraki denemede neyi değiştirmek isteriz ve neden?

Not: Bu atölye akışı, Brechtiyen tiyatro pedagogisi bağlamında önerilen sınıf/atölye etkinliklerinden hareketle Lehrstück'ün 'deneme-tekrar-yorum' mantığına uyarlanmıştır (Frimberger, 2017: 12).

3.3. Jacques Lecoq ve Fiziksel Öğrenme

Jacques Lecoq'un pedagogisi, bedeni yalnızca bir ifade aracı olarak değil, öğrenmenin gerçekleştiği çalışma alanı olarak konumlandırır. Oyuncu; hareket, ritim, denge, yönelim ve ilişki üzerinden bedensel duyarlılığını geliştirir ve bu malzemeyi sahnede okunabilir bir yapıya dönüştürür. Bu nedenle fiziksel öğrenme, teknik bir beceriden çok, dünyayı bedensel olarak okuma ve sahneye çevirme pratiğidir.

Bu yaklaşımın temel hedeflerinden biri, oyuncunun bedensel alışkanlıklarını askıya alarak başlangıca dönebilmesidir. Lecoq'un eğitiminde nötr maske çalışmaları bu amaç için güçlü bir örnektir. Pedagogik amaç, öğrenciye doğruyu söylemek değil; bedensel refleksleri ve klişeleri görünür kılmaktır. Nötr maske yüz ifadesini devre dışı bıraktığı için duruş, jest ve yürüyüş gibi göstergeleri öne çıkarır (Kemp, 2017: 8). Eğitmenin tavrı buyurgan değil, araştırmayı teşvik eden bir kolaylaştırıcılıktır (Lecoq, 2022: 55).

Lecoq'un nötr kavramı, idealleştirici bir saflık arayışından çok pedagogik bir referans noktasıdır. Pearce'ın aktardığı üzere 'nötr beden' fikri tartışmalı olsa da Lecoq, nötrlüğü felsefi bir mutlak olarak değil, pratik bir başlangıç stratejisi olarak ele alır (Pearce, 2024: 387). Bu strateji, oyuncunun disponibilité (uygunluk) denen açıklık ve hazır-bulunuş hâline yaklaşmasını sağlar. Nötr maske egzersizleriyle birlikte yürütülen 'temel yolculuk' gibi çalışmalar, öğrencinin peyzajlarla ilişki kurarak

bedensel hayal gücünü ve çevreyle bağ kurma kapasitesini geliştirir.

Lecoq pedagojisinde şiirsel beden, dış dünyanın dinamiklerini bedende yeniden kurabilen ve bunu sahnede okunabilir bir yapıya dönüştürebilen bedendir. Buradaki şiirsellik, edebî bir süs değil; hareketin ritmik, mekânsal ve ilişkisel örgütlenişidir. Bu nedenle hareket analizi, yalnızca fiziksel bir alıştırma değil, düşünmenin bedensel biçimlerini araştıran bir çalışma olarak ele alınır (Kemp, 2017: 8).

Şiirsel beden ve hareketin pedagojisi

Lecoq'un 'ortak şiirsel zemin' (fonds poétique commun) kavramı pedagojisinin merkezindedir. Öğrenciler doğayı, nesneleri, mekânları ve gündelik eylemleri bedensel olarak gözlemleyip yeniden kurdukça ortak bir hareket ve imge dağarcığı oluşur. Lecoq, 'Doğa bizim ilk dilimizdir' diyerek oyuncunun önce dış dünyanın ritmini ve enerjisini okumasını, sonra bunu sahnede dramatik analogilere çevirmesini önerir (Lecoq, 2022: 62).

Bu ortak zemin, mimesis ve tekrar oynama (rejeu) fikriyle derinleşir. Lecoq, Marcel Jousse'un 'mimisme' kavramından hareketle, çevredeki dinamizmi önce bedende soğurmayı, ardından dönüştürerek yeniden oynamayı önerir (Kemp, 2017: 13). Amaç yüzeysel taklit değil, hareketin ilkesini kavramaktır. Bu nedenle mimodinamik yaklaşım 'nasıl görüldüğü'nden çok 'nasıl hareket ettiği'ne odaklanır (Lecoq, 2022: 63).

Şiirsel beden pedagojisi, hareketi yalnızca kas-iskelet düzeyinde değil, anlam üretimi düzeyinde de düşünmeyi gerektirir. Lecoq, 'e-motion' sözcüğünün kökenindeki harekete geçirme fikrini hatırlatarak, hareket etmeyen şeylerin bile bir dinamiği olduğunu söyler (Lecoq, 2022: 63). Örneğin bir mimari biçimin yükselişi ya da bir rengin yayılması, bedensel olarak

analiz edilip sahnede okunabilir bir hareket kompozisyonuna çevrilebilir. Bu sayede şiirsellik, soyut bir iddia olmaktan çıkar ve sahne üzerinde çalışılabilir bir malzemeye dönüşür.

Nötr maske çalışması, şiirsel bedenin pedagojik giriş kapılarından biridir. Lecoq nötr maskeyi uyanış temasıyla ilişkilendirir. Öğrenci sahneye girer, çevreyi dinler/görür ve bedeniyle durumun oluşmasına izin verir. Eğitmenin müdahalesi açıklamak değil, sorularla çerçevelemek ve yeniden deneme alanı açmaktır. Pearce’ın vurguladığı gibi burada amaç çevreyi ‘göstermek’ değil, çevrenin bedeni nasıl harekete geçirdiğini görünür kılmaktır (Pearce, 2024: 387).

Hareket analizinin pedagojik değeri, öğrencinin beden–uzam ilişkisini kurma biçiminde açığa çıkar. Lecoq, sözcüklerin bile bir bedeni olduğunu; fiillerin ve imgelerin bedende karşılık bulabileceğini hatırlatır. Bu yaklaşım, metni yorumlamanın yalnızca söz merkezli bir anlamlandırma olmadığını, metnin bedensel bir kompozisyon olarak da kurulabileceğini gösterir. Farklı duruşlarla kurulan hareket dizgileri ya da tırmanma, taşıma gibi eylemlerin bölümlenmesi, hareket içindeki karar noktalarını görünür kılar (Lecoq, 2022: 96–98). Lecoq, kompozisyonun sınırlarını kurmayı poetik bir gereklilik olarak görür: ‘Bitmeyen hareket hiç başlamamıştır’ (Lecoq, 2022: 108).

Lecoq pedagojisinde malzemelerle çalışma, şiirsel bedenin somutlaştığı alanlardan biridir. Malzemenin dönüşüm kapasiteleri (erime, buharlaşma, katılaşma) hem gündelik dildeki metaforları hem de sahne üzerinde dramatik analogileri besler. Lecoq, örneğin yumurtanın pişme aşamalarını veya yağın akışını analitik bir gözle takip etmeyi önerir (Lecoq, 2022: 104). Bu tür egzersizler, öğrenciyi sonuçtan çok sürece odaklar ve dönüşümün ritmini bedensel bir bilgiye çevirir.

Şiirsel beden pedagojisinin bir diğer önemli ilkesi, karşıtlıklar ve geçişler üzerinden kompozisyon kurmaktır. Lecoq, denge ile dengesizlik arasındaki oyunu ve bunun karşılık (compensation) üzerinden somutlaşmasını vurgular (Lecoq, 2022: 108). Karşıtlık burada yalnızca dramatik çatışma değil, bedensel okunabilirlik ilkesidir. Karşıtlıkların bilinçli kurulması, izleyicinin dikkatini yöneten bir dramaturji yaratır.

Şiirsel beden pedagojik olarak üretilebilmesi, Lecoq'nun 'kısıtlılık (constraint) pedagojisi' diye adlandırdığı yaklaşım ile yakından ilişkilidir. Lecoq, belirli bir engel/çerçevenin yaratıcılığı tetiklediğini savunur. Bu nedenle eğitim sürecinde tempo, mekân, ritim, maske, nesne ya da görev tanımı gibi kısıtlar konarak hareketin netliği ve ekonomisi araştırılır (Lecoq, 2006: 74–76). Böylece şiirsel beden, yalnızca estetik bir hedef değil; öğrenme sürecinin somut bir tekniği haline gelir.

Atölye Örneği 1:

1) Amaç:

Bedensel alışkanlıkları askıya almak; çevreyle ilişki kurmak, dinamizmi bedende yeniden örgütlemek.

2) Süre: 60–90 dk.

3) Aşamalar:

- a) Isınma: Sessizlik içinde yürüyüş–duraklama–bakışın yönlendirilmesi; “uyanış” hâli.
- b) Nötr maske: Sahneye giriş–çevreyi dinleme–çıkış. Eğitmen ‘nasıl yapmalıyım?’ sorusuna direkt cevap vermek yerine tekrar denemeyi teşvik eder.
- c) Temel yolculuk: Deniz–orman–dağ–çöl gibi peyzajlar üzerinden hareketin değişmesi. Amaç peyzajı

göstermek değil, peyzajın bedeni nasıl harekete geçirdiğini araştırmaktır.

- d) Mimodinamik çeviri: Aynı peyzaj ‘fiiller’ üzerinden çalışılır: erime/donma/dağılma/sıkışma gibi fiillerin bedende ritmik karşılığı aranır.

4) Değerlendirme:

Öğrenciden açıklama istenmez; izleyici öğrenciler ‘nerede oyun başladı/bitirdi?’ ve ‘hangi dinamik okundu?’ sorularına odaklanır. (Lecoq, 2022)

Kolektif doğaçlama ve ortak öğrenme

Lecoq’un pedagojisinde öğrenme, kolektif bir gözlem ve oyun kültürü içinde gerçekleşir. Kemp’in belirttiği gibi nötr maske egzersizleri dahi ensemble düzeninde yürütülür. 5–7 kişilik bir grup çalışmayı denerken, diğer öğrenciler ve öğretmenler izler; ardından gözlem üzerinden geri bildirim üretilir. Böylece öğrenme yalnızca yapmayla değil, izleme ve okuma yoluyla da derinleşir (Kemp, 2017: 8). Bu çerçevede öğrenci, sahnedeki bedensel kararlarını başkalarının kararlarıyla ilişkili olarak kurmayı; ritmi, odağı ve kompozisyonu ortak bir zeminde müzakere etmeyi öğrenir.

Bu kolektif pedagojinin anahtar kavramlarından biri, Lecoq sözlüğünde sıkça geçen complicité (ortaklık) fikridir. Pearce, Lecoq sözlüğünde complicité’nin ‘başarılı oyunun sonucu’ olarak, oyuncular arası ilişkiyi ve oyuncu–seyirci arasındaki bağı tanımladığını hatırlatır (Pearce, 2024: 390). Buradaki ortaklık, yalnızca uyumlu bir takım çalışması değildir; sahnede risk almayı, oyunun kurallarını birlikte kurmayı ve bu kuralların içinde birlikte hareket etmeyi içerir. Doğaçlama süreçlerinde oyunun nerede başlayıp nerede biteceği, odakların nasıl devredileceği, gösterilen ile çağrıştıranın nasıl dengeleneceği gibi kararlar bu ortaklık içinde öğrenilir.

Kolektif doğaçlamayı pedagojik olarak ayakta tutan bir diğer unsur oyun kuralıdır. Pearce, Lecoq temelli bir modülde eğitmenin başlangıçta basit ama yön değiştirici bir ilke koyduğunu; örneğin ‘insanı merkezden çekip almak’ (ecocentrism) gibi bir kuralın, doğaçlamanın odağını dönüştürdüğünü belirtir (Pearce, 2024: 386). Bu kural, öğrencinin kendini anlatma alışkanlığını askıya alır; oyunu ilişkilere, çevresel uyaranlara ve sahne üzerindeki karşılıklı etkileşimlere açar. Bu yaklaşım, Lecoq’un maskeyle ve doğaçlamayla kurduğu pedagojik çizgiyi güçlendirir. Oyun, ‘ben’i göstermek değil, olayın ilişkiler bağlamında örgütlenişini görünür kılmaktır. Pearce’in aktardığı örnekte oyuncu açık alanda ağaçların arasındayken bir kuş ötüşünü duyar; tepkisiyle seyircinin dikkatini kuşa yöneltir, zamanla kuş ile insan arasında bedensel etki-tepkiyle kurulan bir diyalog izlenir; kuş uçuşunda ve oyuncu alandan çıktığında doğaçlama biter (Pearce, 2024: 390). Bu örnek, Lecoq pedagojisinin insan merkezli odağı askıya alıp sahnedeki olayı merkeze aldığı bir yapı olarak kurduğunu gösterir. Olay, oyuncunun performans gösterisi değil; kuş sesi, bakış yönü, bedenin tepkileri ve seyircinin dikkat akışıyla birlikte oluşan bir kompozisyonudur.

Bu bağlamda beden pedagojisi, ekolojik bir farkındalıkla kesişir. Pearce, dış mekân çalışmalarının öğrencileri bedenin malzemesiyle ve hava koşullarıyla doğrudan bir diyaloga soktuğunu; arazinin yapısı, çamur, yaprak, yağmur gibi unsurların bedeni dönüştürdüğünü aktarır (Pearce, 2024: 389). Lecoq’un stüdyo temelli yöntemleri dış mekâna taşındığında dahi aynı temel ilke geçerlidir. Beden bir yandan mekânda hareket eder, bir yandan mekân tarafından harekete geçirilir. Oyuncu, uzamın dramatik potansiyellerini keşfederek olay örgüsünü bedensel bir ilişki olarak kurar.

Lecoq’un okulunda kolektif çalışmanın güçlü örneklerinden biri, sınıftaki herkesin dâhil olduğu ortak oyun temalarıdır. Örneğin Lecoq, ‘Fransa’da bir şehrin ya da küçük bir köyün meydanında,

sabahın ilk ışıklarından gece yarısına kadar yaşanan hayatı sahneye taşıyın’ diyerek, öğrencilerden tüm günü ritmik olarak bölümlendirmelerini ister (Lecoq, 2022: 110). Bu tema, pedagojik olarak iki düzlemde çalışır: (i) kolektif hayatın ritmini kurmak (eşikler, tekrarlar), (ii) bu ritmi kısa bir kompozisyona sığdırmak (montaj, seçme). Lecoq, öğrencilerin bir haftanın sonunda ilk denemelerini yaptığını, yaklaşık 15 gün içinde oyunun biçim kazandığını aktarır (Lecoq, 2022: 110). Bu süreklilik, doğaçlamanın anlık bir taşkınlık değil, kolektif bir düzenleme becerisi olduğunu gösterir.

Benzer biçimde, ‘eksodus’ teması (Mısır’dan çıkış mitiyle ilişkilendirilen kaçış/yer değiştirme düşüncesi) göç, kaçış ve yer değiştirme gibi farklı eksodus biçimlerini sahnede araştırmaya açar. Lecoq, öğrencilerin önce maskesiz kurup prova ettikleri oyunu daha sonra maskeyle sunmalarını önerir. Böylece tema psikolojik açıklamalara değil, oyun yapısına ve dramaturjik harekete dayanarak yeniden kurulmuş olur. Bu süreç, kolektif doğaçlamanın konu seçiminin ötesinde, önce ‘yapı kurma’ pratiği olarak öğrenildiğini gösterir: tema bir araçtır; amaç, birlikte okunabilir bir kompozisyon üretmektir.

Kolektif pedagojinin bir diğer somut karşılığı, Lecoq’nun ‘koro bir bedendir’ önermesinde görünür olur. Koro çalışmaları, grubun ortak bir nefes, ağırlık ve ritim organizasyonu kurmasını; bireysel ifade alışkanlıklarını askıya alarak tek bir organizma gibi hareket etmeyi talep eder. Bu tür alıştırma, ortak öğrenmeyi yalnızca iletişim düzeyinde değil, bedensel karar verme düzeyinde de kurar: aynı anda durmak, aynı anda yön değiştirmek, mekânı birlikte oluşturmak ve böylece kolektif bir sahne bilinci inşa etmek (Lecoq, 2006: 109). Bu ortak bedensel karar verme pratiği, sadece sahnede anlık bir uyum üretmez; aynı zamanda grubun birlikte çalışma biçimini, sorumluluk paylaşımını ve liderlik ilişkilerini görünür kılan bir öğrenme zemini açar. Lecoq’nun bu zemini dersin dışında

da sürdürmeye dönük en belirgin araçlarından biri, öğrencilerin kendi kendine örgütlediği oto-kurlardır (auto-cours).

Oto-kurlar, Lecoq pedagojisinde öğrencilerin kendi kendine örgütlediği çalışmalar için kullanılan kurumsal bir çerçevedir. Lecoq, oto-kurlarda zamanla bir kumpanya deneyiminin oluştuğunu; gerilimler ve krizler sayesinde öğrencilerin bir arada çalışma boyutunu keşfettiğini belirtir. Oto-kurların grup dinamikleri açısından üç aşamalı bir öğrenme hattı sunduğu görülebilir. Lecoq, ilk aşamada gerilimlerin ve krizlerin, öğrencilere teatral çalışmanın önemli bir boyutunu keşfettirdiğini; ikinci aşamada öğrencilerin birbirlerini tanıyıp seçtiklerini, üçüncü aşamada ise sürecin daha sakinleştiğini aktarır (Lecoq, 2022: 112). Pedagojik olarak bu çerçeve, çatışmayı aksama olarak değil, üretken bir öğrenme kaynağı olarak görmeye davet eder; çünkü gerilim, oyunun kurallarını, liderliği, sorumluluk paylaşımını ve estetik yönelimi görünür kılar.

Murray'ye göre oto-kur gibi modeller okulda güçlü bir oyun ve haz duygusuyla birlikte işler; ancak bu durum pedagojiyi rahatlatıcı bir terapötik ilişkiye indirgemez. Lecoq, öğrenciyle belirli bir mesafeyi korumayı tercih eder; aşırı fiziksel yaklaşmayı sınırlandırarak öğrenmeyi duygu paylaşımından ziyade çalışma etiği, dikkat ve somut geri bildirim üzerinden kurar (Murray, 2003: 61). Bu ortamda rollerin görünür kılınması pedagojik olarak önemlidir. Lecoq, oto-kurlarda zamanla kimlerin yönetmenliğe, kimlerin yazarlığa, kimlerin oyunculuğa daha yatkın olduğunu ortaya çıkıldığını; en baskın kişinin her zaman lider olamayacağını; sessiz görünen bir öğrencinin belirli bir anda merkezî bir rol üstlenebileceğini belirtir (Lecoq, 2022: 112). Dolayısıyla ortak öğrenme, herkes aynı olsun iddiası değil; farklı beceri ve karakterlerin birlikte üretim içinde açığa çıkmasına imkân veren bir çalışma düzenidir. Lecoq'un aynı kişilerle sürekli çalışmama

tavsiyesi de burada önem kazanır. Farklı kişilikler ve çalışma biçimleri, kolektif yaratıcılığı genişletir ve klişeleri kırar.

Atölye Örneği 2: Köy Meydanı DoğaÇlaması ve Ortak Dramaturji

1) Amaç:

Kolektif ritim kurma, odak devretme, sahnede ortak okuma üretme.

2) Süre:

Toplam 3–4 saat.

3) Aşamalar:

- a) Gözlem: Bir günün ritmik eşikleri (sabah, öğle, akşam, gece) ve ortak eylemler listelenir.
- b) Kompozisyon: 20 dakikanın altına sığacak bir yapı kurulur; başlangıç–bitiş yerleri belirlenir.
- c) Oyun kuralları: Odak, her zaman en çok eyleyen kişide kalmayacak biçimde devredilir; sessizlik ve bekleme, oyunun bir parçası olarak korunur (Lecoq, 2022: 55; Pearce, 2024: 386).
- d) Sunum ve geri bildirim: İzleyiciler ‘ne gördük/ne okuduk?’ sorusuna yanıt vererek sahnede hangi durumu, aksiyonu ya da ilişkiyi algıladıklarını söyler. Anlaşılmayan yerler; odağın/sabit noktanın kaybolması, karşıtlıkların zayıflığı ya da ritmin dağılması gibi başlıklar üzerinden birlikte tartışılır (Lecoq, 2022: 108).

4) Genişletme:

Aynı yapı dış mekânda uygulanır. Kuş sesi, rüzgâr, ağaç gölgesi gibi unsurlar kompozisyonun parçası hâline getirilir (Pearce, 2024: 389–390).

3.4. Paolo Freire'den Augusto Boal'e: Diyalog ve Eylem

Augusto Boal'in (1931–2009) Ezilenlerin Tiyatrosu yaklaşımı, yalnızca bir tiyatro tekniği değildir. Katılımcıların dünyayla ilişkilerini sorgulayabildiği ve düşünme ile eylemi (praksis) birbirine bağlayan pedagojik bir öğrenme düzenidir. Boal'in ısrarla vurguladığı nokta, tiyatronun yalnızca seyredilen bir sanat olmaktan çıkarılıp birlikte yapılan ortak bir etkinlik haline gelmesidir. Bu yönüyle Boal'in tiyatro anlayışı, Paulo Freire'in Ezilenlerin Pedagojisi ile paralel bir hatta okunur. Öğrenme, mesajın alındığı yerde değil; eylemin kurulduğu, denendiği, bozulduğu ve yeniden kurulduğu yerde yoğunlaşır. Boal'in seyirciyi eyleyen bir özneye dönüştürme hamlesi (spect-actor), Freire'in diyalogcu eğitim modeliyle aynı düşünsel ekseninde değerlendirilebilir.

Boal'in esin kaynaklarından bir diğeri kuşkusuz Bertolt Brecht'tir. Boal, Aristotelyen tiyatro anlayışına karşı duran ve toplumsal çelişkileri, sınıf ilişkilerini ve tarihsel koşullanmışlığı görünür kılan diyalektik hattı sahiplenir. Bu hattı daha geniş bir katılıma açmaya çalışır. Literatürde, Boal'in Brecht'ten etkilenmekle birlikte katılımcı bir tiyatro anlayışını yaygınlaştıran bir gelişmeyi temsil ettiği vurgulanır (İpşiroğlu, 2009: 27).

Freire'in bankacı eğitim eleştirisi, otoriteye dayalı tek yönlü bilgi aktarımını kırmayı hedefler. Bunun yerine ortak bir dünya etrafında yürütülen problem tanımlayıcı bir öğrenme süreci kurmayı önerir. Freire'in formülü nettir: diyalog olmadan özgürleşme pratiği kurulamaz. Çünkü diyalog, bilgi transferi değil; birlikte idrak etme ve birlikte eyleme geçme ilişkisidir. Bu nedenle Boal'in 'seyirciyi eyleyen kişiye dönüştürme' önerisinin pedagojik zemini, Freire'in kavramsal çerçevesinde daha açık görünür.

Freire'in Ezilenlerin Pedagojisi'nde geliştirdiği temel ayrım, 'bankacı eğitim' ile 'problem tanımlayıcı eğitim' arasındadır. Bankacı modelde öğretmen bilginin sahibi, öğrenci ise 'yatırım yapılan' bir kap gibi konumlandırılır; öğrencinin görevi verilen bilgiyi depolamak ve yeniden üretmektir. Bu yapı öğretmen–öğrenci çelişkisini (dikey ilişkiyi) güçlendirir. Freire'e göre özgürleştirici eğitim ise bu çelişkiyi çözmeye yönelir: öğretmen yalnızca öğreten değil, öğrencilerle diyalog içinde kendisine de öğretilendir; öğrenci de öğrenirken aynı zamanda öğretendir. Diyalog bu ilişkinin zorunlu koşuludur (Freire, 1991: 54–55). Burada diyalog yalnızca söz alma düzeni değil, eğitimin hangi eylem mantığıyla kurulacağını belirleyen praksis fikriyle birlikte düşünölmelidir.

Freire'in pedagojik önerisi, 'diyalog' ilkesini dile getirmekle sınırlı değildir. Bu ilkeyi mümkün kılan bir öğrenme mimarisi de tarif eder: kültür çemberleri, üretken temalar ve kodlama/çözömlleme süreçleri. Kültür çemberinde eğitim, öğretmenin bilgiyi aktardığı ders düzeninden çıkar ve katılımcıların gündelik yaşamlarından türeyen temalar üzerinden ortak bir araştırmaya dönüşür. Böylece sorun, bilginin 'yatırılması' değil, bilgiyi üreten koşulların görünür kılınması haline gelir (Freire, 1991: 47–48).

Bu çerçeve, Boal'in tiyatrosunda iki düzeyde somutlaşır. İlk olarak forum ya da imge çalışmalarının çıkış noktası olarak bir üretken tema sahneye taşınır: mobbing, dışlama, aile içi otorite, cinsiyetçi dil, göçmenlik vb. İkinci olarak bu temaları görünür kılan kısa sahneler üretilir ve ardından bu sahneler birlikte çözömlenir. Jestler, mekânsal düzen ve hiyerarşık konumlar üzerinden katılımcılar, sosyal gerçekliğin çoğu zaman fark edilmeyen 'gramerini' okumaya başlar. Böylece düşünce ve eylem birliği tiyatro diliyle işler (Freire, 1991: 54–55).

Boal bu yaklaşımı açık bir politik konumla tarif eder: Ezilenlerin Tiyatrosu’nu ‘tarafsız’ bir tiyatro olarak değil, ezilenlerin tarafında duran bir pratik olarak konumlandırır; ‘ezilenler için/ezilenler tarafından’ üretilen bir tiyatro fikrini merkeze alır (Boal, 2025: 28). Boal, bu yaklaşımı fiziksel alıştırmalar, estetik oyunlar, imge teknikleri ve doğaçlamalardan oluşan bir sistem olarak da tanımlar; amacı tiyatro pratiğini toplumsal ve kişisel sorunları kavramada işlevli bir araca dönüştürmektir (Boal, 2012: 15). Sistemin önemli ayaklarından biri Görünmez Tiyatrodur. Kamusal alanda oyuncuların kimliğini gizleyerek, ezen–ezilen ilişkisinin gündelik hayatta kurulduğu sahneleri yerinde görünür kılmayı hedefler.

Bu noktada Boal’in en temel pedagojik müdahalesi, tiyatronun tarihsel olarak kurduğu iki bölünmeyi tersine çevirmektir: (1) oyuncu–seyirci ayrımı; (2) oyun içindeki protagonist–kitle ayrımı. Boal’e göre Aristotelyen tiyatro, seyirciyi edilgenleştirerek oyuncuyla arasına keskin bir sınır çizer (Boal, 2025: 66). Boal bu duvarları yıkmayı önerir: seyirci yeniden eyleyen özneye dönmeli (forum, imge, görünmez tiyatro vb.); sahne üzerindeki eylem, tek bir merkezde kapanmamalıdır. Bu dönüşümün kavramsal ifadesi olarak Boal, Freire’in öğretmen–öğrenci karşıtlığını dönüştüren ‘öğretmen–öğrenciler/öğrenci–öğretmen’ fikrinden hareketle spect-actor terimini üretir; böylece diyalog, pedagojideki öğretmen–öğrenci hattından tiyatrodaki oyuncu–seyirci hattına taşınır (Demirdiş, 2019: 79). Boal’in beklentisi, seyircinin tiyatrodaki sorumluluk alması ve eylemi birlikte kurmasıdır.

Bu Freireci problem tanımlama mantığı, Boal’in Forum Tiyatrosu formunda doğrudan somutlaşır. Forum, protagonist merkezli tek-merkezli anlatı mantığına karşı eylem alanını çoğaltan bir yapı önerir. Önce baskı durumunu gösteren bir ‘anti-model’ sahne kurulur. Ardından seyirci oyunu durdurup

protagonistin yerine geçerek alternatif eylemler dener ve her deneme birlikte tartışılır. Bu süreçte diyalog, başlangıçtaki bir adım olmaktan çok sürecin kendisine dönüşür (Paterson, 2011: 19). Amaç ‘en iyi çözümü’ ilan etmek değil, eylem seçeneklerini görünür kılmak ve bağlamı birlikte okumaktır.

Boal’in bu formda geliştirdiği Joker sistemi, pedagojik bir moderasyon tekniğidir. Joker ‘öğreten’ değildir. Oyunun kurallarını korur, müdahale hakkını düzenler, tartışmayı çerçeveler ve forumun dogmatik bir doğruya kapanmasını engeller. Böylece otorite tek elde toplanmaz ve süreç çoğul katkıyla ilerler. Boal’in vurguladığı ‘seyirci yeniden oynamaya başlar’ fikri, pedagojik olarak yeniden-özneleşmeye işaret eder (Boal, 2008: 95).

Boal’de kolektif öğrenme ve pedagoji

Boal’in çalışmaları pedagojik olarak kolektif bir laboratuvar gibi işler. Yöntem repertuarı iki hatta okunabilir: (a) dışsal/nesnel baskı ilişkileriyle çalışan teknikler (Forum Tiyatrosu, Görünmez Tiyatro, Yasama Tiyatrosu, İmge Tiyatrosu); (b) içselleştirilmiş baskı biçimleriyle çalışan teknikler (Arzu Gökkuşığı / ‘kafadaki polis’). Her iki hatta da hedef, eylemi görünür kılmak ve eylem seçeneklerini çoğaltmaktır. Boal’in uyarısı önemlidir: yöntem kâğıt üstündeki kurallara sadakatten çok, grubun ihtiyaçlarına göre esneyen bir süreç olarak ele alınmalıdır (Boal, 2012: 18).

Boal’in pedagojik çerçevesini genişleten bir diğer nokta, tekniğin yalnızca foruma indirgenmemesidir. Ezilenlerin Tiyatrosu, farklı bağlamlarda farklı düzeylerde katılım ve risk gerektiren alt formlar önerir: Gazete Tiyatrosu, Görünmez Tiyatro, Yasama Tiyatrosu ve Arzu Gökkuşığı. Pedagojik açıdan bu çeşitlilik, öğrenmeyi sahneyle sınırlamaz; metin okuma,

kamusal alanda etik müdahale ve kurallara dair öneri üretme gibi gündelik katmanlara da taşır.

Boal'in Oyunlar ve Alıştırmalar külliyatı (Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar) bu programın omurgasıdır. Oyunların önemli bir bölümü, bedensel otomatları kırmayı (de-mekanizasyon), duyu alanını genişletmeyi ve grup halinde ritim/odak kurmayı hedefler. 'Yapay duraksama' gibi yöntemler, eylem akışında bilinçli kesintiler yaratarak kişinin kendi davranışını dışarıdan görmesine imkân verir (Boal, 2014: 6). Bu, eleştirel dikkati yalnızca düşünce düzeyinde değil, beden ve ilişki düzeyinde de çalıştırır.

Forum Tiyatrosu, Boal'in kolektif öğrenmeyi en görünür biçimde kurduğu formdur. Süreç genellikle şu mantıkla ilerler: (1) bir baskı durumunu gösteren kısa bir oyun sahnelenir (anti-model); (2) oyun tekrar edilir ve izleyiciler (spect-actors) belirli anlarda oyunu durdurup protagonistin yerine geçerek alternatif eylemler dener; (3) her alternatif grup tarafından tartışılır: hangi koşullarda işe yarar, hangi riskleri taşır, hangi ilişkileri görünür kılar? Buradaki amaç 'en iyi çözümü' ilan etmek değil, eylem alanını genişletmektir.

Bu çoğul deneme alanının pedagojik bir sürece dönüşebilmesi, tartışmanın tek bir otorite tarafından kapatılmamasına bağlıdır; Boal bu ihtiyaca Joker sistemiyle yanıt verir. Joker öğretene değildir: oyunun kurallarını korur, sahneye müdahale hakkını düzenler, tartışmayı çerçeveler ve forumun dogmatik bir doğruya kapanmasını engeller. Böylece otorite tek elde toplanmaz; süreç, çoğul katkıyla ilerler. Boal'in 'seyirci yeniden oynamaya başlar' ifadesi, burada yalnızca estetik bir dönüşüm değil, pedagojik bir yeniden-özneleşme anlamına gelir: katılımcı, başkalarının hikâyesini tüketmek yerine, kendi eylemini kurma hakkını kullanır (Boal, 2008: 95).

İmge Tiyatrosu ise dil bariyerlerini aşarak kolektif düşünmeyi bedensel imgeler üzerinden kurar. Katılımcılar bir baskı durumunu heykel/tablolaşma biçiminde bedenleriyle dondurur; ardından imge üzerinde küçük değişiklikler yaparak (duruş, mesafe, bakış, yerleşim, temas) güç ilişkilerinin nasıl dönüştüğünü araştırırlar. Boal'in örneklerinde gerçek imgeden ideal imgeye ve geçiş imgesine doğru ağır çekim geçişler, otomatik yargıları kırıp seçenekleri çoğaltmaya yardımcı olur. Yaşlılık imgesi örneğinde, başlangıçta yaşlılar 'üretken olmayan' kişiler olarak temsil edilirken, geçiş imgesi çalışması yaşlıları üretken ve yaratıcı faaliyetler içinde gösterebilen başka bir hayal gücü alanı açar (Boal, 2014: 22–28).

Arzu Gökkuşluğu, Boal'in kolektif öğrenmeyi 'içsel baskı' düzeyine taşıdığı hattır. Burada mesele dışsal bir antagonistten çok, öznenin içine yerleşmiş baskı mekanizmalarıdır. Yasaklar, utançlar, korkular, iç sesler; kafadaki polis. Boal'in 'tatminsizlik çalışmayı geliştirir' vurgusu, hızlı rahatlama üretmekten ziyade tatminsizliği araştırma enerjisine çevirmeyi hedefler (Boal, 2012: 18). Tekniklerde protagonist bir sahneyi oynar; ardından tanıkların geri bildirimleriyle sahne yeniden doğaçlanır. Kritik nokta, protagonisti hem yaşayan hem gözleyen konuma taşıyabilmektir. Fikir alışverişi aşaması, kolektif öğrenmenin etik çerçevesini kurar. Grup, protagonisti yargılamak için değil, olası alternatifleri görünür kılmak için devreye girer; Joker bu alışverişi koordine eder. Böylece öğrenme bireysel bir terapi gibi değil; kolektif bir estetik ve etik farkındalık alanı olarak işler.

Boal'in yöntemlerini eğitim bağlamında kullanırken pedagojik verim kadar etik dikkat de belirleyicidir. Baskı deneyimlerini sahneye taşıırken yeniden travmatize etme riski, temsilin stereotipleşmesi ve her probleme hızla tek bir 'en iyi çözüm' bulma baskısı gibi tuzaklar ortaya çıkabilir. Bu nedenle kolaylaştırıcının güvenli alan sözleşmesi ve rıza, gerektiğinde

kişisel anlatı yerine kurmaca mesafe kurma, kapanışta duygusal regülasyon ve gerekli durumlarda kaynak yönlendirme gibi adımları planlaması önemlidir.

Atölye Örneği: Forum Tiyatrosu Atölyesi

Amaç: Freireci problem tanımlama yaklaşımını Boal'in forum formu içinde çalıştırmak.

1) Isınma:

Duyusal ve ritmik oyunlar. Kısa bir ayna çalışması ve grupla ritim yürüyüşü.

2) Problem seçimi:

Katılımcılar gündelik bir baskı durumunu tarif eder (ör. iş yerinde mobbing, sınıfta dışlama, kurum içi hiyerarşi). Grup, en somut ve oynanabilir olana karar verir.

3) Anti-model sahne:

2–3 dakikalık kısa bir sahne hazırlanır. Protagonist baskı karşısında başarısız olur; sahne kapanır.

4) Forum döngüsü:

Sahne tekrar oynanır. İzleyiciler istedikleri an 'dur!' der, protagonisti değiştirir ve alternatif bir eylem dener. Her müdahaleden sonra kısa tartışma: Bu eylem hangi koşullarda işe yarar? Hangi riski taşır? İktidar ilişkisini nasıl görünür kıldı?

Pedagojik açıdan bakıldığında, bu tür uygulamaların en kritik momentleri forum anı değil, forumun ardından gelen değerlendirme evresidir. Freire'nin vurguladığı üzere diyalog, yalnızca konuşma değil, dünyayı dönüştürmeye dönük bir eylem olarak kurulduğunda anlam kazanır; bu yüzden atölye sonrası çözümleme, katılımcıların denedikleri stratejileri kendi bağlamlarına tercüme ettikleri bir öğrenme alanına dönüşmelidir

(Freire, 1991). Bu aşamada kolaylaştırıcı (joker), doğruyu söyleyen öğretmen rolüne kaymadan, tartışmayı kavramsal sorularla derinleştirir: Eylem hangi güç ilişkilerini görünür kıldı? Hangi koşullarda işler, hangi koşullarda etkisizleşir? Hangi eylem, ezilenin öznesini güçlendirirken hangisi onu yeniden risk altına sokar? Böylece forum tiyatrosu, bir ‘çözüm üretme yarışması’ olmaktan çıkar; katılımcıların eleştirel düşünme, bağlam okuma ve kolektif karar verme becerilerini birlikte geliştirdiği bir pedagojik laboratuvar halini alır.

SONUÇ

Tiyatro alanı, yalnızca estetik bir üretim biçimi değil; kültürel aidiyetlerin, iktidar ilişkilerinin ve bedensel mevcudiyetin sürekli yeniden kurulduğu bir öğrenme ekolojisidir. Bu nedenle tiyatro çalışmalarına pedagojik bir yaklaşım geliştirmek, ‘nasıl öğretilir?’ sorusunu aşarak, prova odasında ve sahnede hangi ilişkilerin üretildiğini; kimin konuşup kimin sustuğunu, hangi bedenlerin görünür kılındığını, hangi bilginin meşru sayıldığını tartışmanın parçası hâline getirir. Çalışma boyunca izlenen hat, pedagojiyi tiyatronun dışarıdan eklenen bir yöntemi olarak değil, tiyatral üretimin bir sorumluluğu olarak düşünmeye çağırır; dolayısıyla pedagojik tercihler, yalnızca öğrenme çıktılarına değil, aynı zamanda üretilecek ilişki biçimlerine ve etik çerçevelere dair bir kararlar dizisi olarak okunur.

Geleneksel pedagojideki tek yönlü bilgi aktarımı ve hiyerarşik düzen, tiyatro eğitiminde çoğu zaman disiplin niyetiyle normalleştirilebilir; hatta sanatın doğası gerekçesiyle görünmez olabilir. Oysa eleştirel pedagoji, bu görünmezliği sorunsallaştırır. Eğitmen/yönetmen konumunun bilgiyi ve otoriteyi nasıl dağıttığını; öğrencinin/oyuncunun nasıl bir özne olarak kurulduğunu; itaatin ne zaman çalışma etiği ne zaman baskı hâline geldiğini tartışmaya açar. Freire’in bankacılık metoduna yönelttiği itiraz, burada yalnızca etik bir uyarı değil, tiyatro eğitiminde mevcudiyetin koşullarına ilişkin pratik bir hatırlatmadır. Öğrenme, edilgin bir alımlama değil, diyalog içinde kurulan ve karşılıklı dönüşüm üreten bir süreç olarak kavrandığında, prova mekânı güven, karşılıklılık ve ortak sorumluluk üzerinden güçlenir. Böylece pedagojik düzenek, oyuncunun yalnızca uygulayan değil, soran, öneren ve sınayan bir özne olarak konumlanmasını mümkün kılar.

Bu genel çerçeveyi, pratik bölümün üç ana hattını birleştiren ‘Düşünce → Beden → Eylem’ dolaşımıyla birlikte

düşündüğümüzde; Brecht, Lecoq ve Freire/Boal çizgisinin aynı pedagojik problemi farklı düzlemlerde çözdüğü söylenebilir. Öğrenme, hazır doğruların aktarımı değil; kişinin dünyayla kurduğu ilişkinin yeniden düzenlenmesidir. Bu düzenleme yalnızca zihinsel bir ‘anlama’ faaliyeti olarak kalırsa hızla soyutlaşır; yalnızca bedensel bir ‘teknik’ düzeyinde tutulursa içerikten kopar; yalnızca eylem vurgusuna sıkışırsa refleksif derinliğini kaybeder. Bu yüzden sentez, tek bir yöntemin üstünlüğü değil; düşünmenin bedende somutlaşması, bedensel örgütlenmenin eylemde sınanması ve eylemin yeniden düşünceye geri dönerek yeni bir kavrayış üretmesiyle işleyen bir pedagojik spiral olarak anlaşılmalıdır.

Brechtien hat, bu spiralın düşünce ayağını, eleştirel mesafeyi bir yorum pratiği olmaktan çıkarıp doğrudan bir yapım pratiğine dönüştürmesiyle güçlendirir. Öğrenme, yalnızca bir sahne ürününe ulaşmak değil; eylemi bir model gibi kurup bozabilmek, durdurup yeniden düzenlemek, alternatif üretmek ve sonuçları tartışmaya açmaktır. Burada pedagojik hedef doğru cevabı bulmak değil; eylemin gerekçelerini görünür kılmak, çelişkiyle kalabilmek ve karar alma süreçlerini denetlenebilir hâle getirmektir. Böyle bir yaklaşım, öğretmen/kolaylaştırıcı rolünü de yeniden tanımlar. Otoriteyi tek merkezden dağıtan bir konum yerine, tartışmanın çerçevesini kuran, deneme alanını güvenli ve açık tutan, katılımcının düşünmesini eylemin içine yerleştiren bir düzenleyiciyi öne çıkarır. Bu sayede tiyatro pedagojisi, temsile indirgenmeden, eleştirel farkındalığı üretmenin somut bir çalışma biçimi hâline gelir.

Lecoq pedagojisi, aynı eleştirel kapasitenin yalnızca söylemle değil, algıyla ve bedensel organizasyonla üretildiğini göstererek spiralın ‘beden’ ayağını açar. ‘Şiirsel beden’ fikri burada estetik bir slogan değil; öğrenmenin bedende gerçekleştiğini kabul eden pedagojik bir iddiadır: dış dünyanın dinamizmi (ritim, ağırlık,

hız, akış, kırılma, yönelim) bedende yeniden kurulduğunda düşünce bir açıklama olmaktan çıkar, okunabilir bir kompozisyona dönüşür. Bedensel dikkat ve ekonomi, eleştirel bakışın koşulu olan görme olgusunu sürdürülebilir kılar; öğrenci, ancak duyuşal farkındalığı eğitildikçe durumları daha ince ayrımlarla kavrar. Bu hattın bir diğer temel katkısı, yaratıcı öğrenmenin çoğu zaman sınırsız özgürlükte değil, çerçeve ve kısıt içinde çözüm üretirken açıldığını göstermesidir. Kısıt, pedagojik bir provokasyon gibi çalışır hem somut hem denetlenebilir bir çalışma alanı yaratır. Ayrıca kolektif kompozisyon ve oto-kur gibi mekanizmalar, öğrenmeyi baştan itibaren ortak bir pratik hâline getirir; bireysel beceri, grubun ortak ritim, yerleşim ve karşılıklı okunabilirlik kurma kapasitesi içinde kalıcılaşır.

Freire-Boal hattı ise düşünce ile beden arasında kurulan bu zemini eylem düzleminde praksise taşır: düşünce ve eylem birlikte işler. Bankacılık metodu eleştirisi, Boal'de tiyatro biçimine dönüşür; seyirci konumu edilgin alıcı olmaktan çıkar, müdahale eden ve önerisini deneyen bir özneye (spect-actor) kayar. Buradaki pedagojik ağırlık, çözüm öğretmekten çok, baskı durumlarını denenebilir eylem seçeneklerine açmakta yatar. Forum düzeni ve jokerin işlevi, tek bir doğruya yönlendirmek yerine süreci açık tutmak, çelişkileri görünür kılmak, önerileri sahnede test ettirmek ve sonuçları birlikte tartışmaktır. Böylece öğrenme iyi niyet düzeyinde kalmaz; uygulanabilirlik, risk, güç ilişkileri ve sonuç üretme kapasitesi bakımından sınanır. Ancak kolektiflik de kendiliğinden özgürleştirici değildir. Gizli hiyerarşilerin yeniden üretilebildiği her durumda pedagojik dikkat, katılımın koşullarını ve sessizliğin nedenlerini yeniden sorgulamayı zorunlu kılar.

Sentez, tiyatronun kültürel ve kurumsal boyutlarıyla birlikte düşünüldüğünde daha da açıklık kazanır. Kültürün homojen ve

sabit bir bütün değil çok katmanlı ve çatışmalı bir pratikler alanı olarak görölmesi; tiyatro çalışmalarında kimliklerin yalnızca temsil edilmediğini, aynı zamanda üretildiğini gösterir. Eğitmen ve öğrencinin taşıdığı kültürel/tiyatral kimlikler, prova odasında estetik kararlar kadar ilişki biçimlerini de belirler. Bu noktada etnografik hassasiyet, başkasının dünyasına dışarıdan hükmetmeden, deneyimlerken gözlemleyebilme ve kendi konumunu da sürekli yeniden tartabilme tutumu olarak pedagojik bir gerekliliğe dönüşür. Aynı biçimde eğitim sosyolojisinin açtığı perspektif, tiyatro eğitimindeki doğal görünen rollerin (usta/çırak, yönetmen/oyuncu) nasıl kurulduğunu yeniden düşünmeye zorlar. İktidarın yalnızca baskı değil, aynı zamanda üretici bir ilişki ağı olarak anlaşılması, pedagojik sorumluluğu iktidarı romantik biçimde sıfırlamakta değil; iktidarın dolaşımını tanımakta, sınırlarını tartışmakta ve süreç içinde dönüştürülebilir hâle getirmekte bulur. Performatif pedagoji de burada anlam kazanır. Öğretme ve öğrenme, içerik aktarımı olmaktan ziyade beden, mekân, zaman ve ilişki üzerinden kurulan bir deneyim olarak ele alındığında, tiyatro alanı edilgin alıcılar üretmek yerine deneyimleyen, yorumlayan ve eyleyebilen özneler için bir zemin sunar.

Sonuç olarak bu çalışma, tiyatro pedagojisinin iyi niyetli bir eğitimcilik meselesinden önce etik-politik-estetik bir ilişki kurma meselesi olduğunu ortaya koyar. ‘Düşünce → Beden → Eylem’ dolaşımı, tiyatro eğitimini yalnızca sahneye hazırlayan bir teknik alan olarak değil; belirsizliğe alan açan, diyalogu örgütleyen, eleştiriyi mümkün kılan ve bedensel mevcudiyeti bir düşünme biçimine dönüştüren bir öğrenme pratiği olarak konumlandırır. Bu nedenle sahnede üretilen her estetik karar aynı zamanda bir ilişki, her ilişki de bir öğrenme biçimi üretir. Tiyatronun pedagojik değeri hem bireysel dönüşümün hem de toplumsal dönüşüm ihtimalinin canlı bir karşılaşma içinde yeniden kurulabildiği bu eşiklerde belirir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Althusser, L. (2017). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (6. Baskı, çev. A. Tümertekin), İthaki Yayınları.
- Antmen, A. (2009). *Sanatçılardan Yazılar ve Açıklamalarla 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. 2. Baskı. Sanat Kitapları: 01. Sel Yayıncılık.
- Ballantine, J., & Spade, J. (2014). *Getting Started: Understanding Education Through Sociological Theory. Schools and Society: A Sociological Approach to Education inside*, 13–29, Sage Publication.
- Bartolomé, L. (1994). Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64, 173–195.
- Bauman, Z., & Raud, R. (2018). *Benlik Pratikleri*. (M. Ekinci, Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Biesta, G. J. J. (1998). Pedagogy without Humanism: Foucault and The Subject of Education. *Interchange*, 29, 1–16.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed* (A. Jackson, Trans.). Routledge.
- Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed* (C. A. & M.-O. Leal McBride & E. Fryer, Trans.). Pluto Press.
- Boal, A. (2012). *Arzu gökkuşağı: Boal'in tiyatro ve terapi metodu* (F. Güllü, S. Yılandı, & E. Aydın, Çev.; 2. basım). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- Boal, A. (2012). *Arzu Gökkuşığı: Boal'in Tiyatro ve Terapi Metodu*. (F. Güllü, S. Yılandı, E. Aydın, Çev.) Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2014). *Oyuncular ve oyuncu olmayanlar için oyunlar* (B. Ataman, Ö. Öztürk, & K. Rızvanoğlu, Çev.; 4. basım). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2025). *Ezilenlerin Tiyatrosu ve Diğer Politik Poetikalar*. (N. Hasgül, Çev.) Habitus Yayıncılık.
- Brecht, B. (1993). *Tiyatro İçin Küçük Organon*. (A. Cemal, Çev.). Mitos-Boyut Yayınevi.
- Brecht, B. (1994). *Oyun Sanatı ve Dekor*. (K. Şipal, Çev.). Cem Yayınevi.
- Brecht, B. (1997). *Bütün Oyunları (Cilt 3)*. (Y. Erten, A. Çalışlar, Y. Onay ve A. Selen, Çev.). Mitos-Boyut Yayınevi.
- Brecht, B. (2011). *Epik Tiyatro*. (K. Şipal, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Bremsteller, M. (2007). *Didaktik der Verfremdung – Bertolt Brechts Theater und seine Bedeutung für die Pädagogik, gezeigt am Stück Die Dreigroschenoper*. Inauguraldissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main.
- Carlson, M. (2013). *Performans: Eleştirel bir Giriş*. Çev. Beliz Güçbilmez, Dost Kitabevi.
- Coggin, Philip A. (1956). *Drama and Education*. An Historical Survey from Ancient Greece to the Present Day. Thames and Hudson.
- Cohen, Elizabeth G., Lotan, Rachel A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.

- Cuche, D. (2004). *Sosyal Bilimlerde Kültür Kavramı*. Çev. Turgut Arnas. Bağlam Yayıncılık.
- Çevik, K. (2013). *Oyun ve Tiyatro Pedagogu: Alanı, İşlevi*. Tiyatro Araştırmaları Dergisi, (35), 53–67.
- Dawson, Kathryn, Lee, Bridget Kiger (2018). *Drama-Based Pedagogy Activating Learning Across the Curriculum*, Intellect: Bristol, UK / Chicago, USA.
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on Education: A preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26, 177–187.
- Demez, G. (2009). Sınıfsal ve Bireysel Kimlik Oluşumunda Beden Sorunu: Habitus, Toplumbilim Beden Sosyolojisi Özel Sayısı, İstanbul.
- Demirdiş, M. (2019). *Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2006). The politics and ethics of performance pedagogy: Toward a pedagogy of hope. In D. S. Madison & J. Hamera (Eds.), *The SAGE handbook of performance studies* (pp. 325–338). SAGE.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim Sosyolojisi*. Çev. Pelin Ergenekon, Pinhan Yayıncılık.
- Eagleton, T. (2019). *Kültür*. Çev. Berrak Göçer. Can Sanat Yayınları.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*. Teachers College Press.

- Ergün, M. (1994). Eğitim Sosyolojisi, Ocak Yayınları.
- Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P., Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical Education, Critical Pedagogies, Marxist Education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3), 110–144.
- Foucault, M. (2001). *Hapishanenin Doğuşu*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi.
- Foucault, M. (2014). *Özne ve İktidar*. (I. Ergüden-O. Akinhay, Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *İktidarın Gözü Seçme Yazılar 4*. Çev. Işık Ergüden. Ayrıntı Yayınları.
- Franks, A., & Jones, K. (1999). Lessons from Brecht: A Brechtian approach to drama, texts and education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), 181–200. <https://doi.org/10.1080/1356978990040203>
- Freedman, B. (1990). Pedagogy, Psychoanalysis, Theatre: Interrogating the Scene of Learning. *Shakespeare Quarterly*, 41(2), 174–186.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu, Çev.; E. Özbek, Gözden geç.). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2023). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları.
- Frimberger, K. (2017). Some people are born strange: A Brechtian theatre pedagogy as philosophical ethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(3), 228–239. <https://doi.org/10.1177/1077800416643995>
- Frimberger, K. (2022). Cultivating the Art of Living: The Pleasures of Bertolt Brecht's Philosophising Theatre

- Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 653–668. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09852-6>
- Garoian, R. C. (2002). Performing a Pedagogy of Endurance, 29(4), *Arts-Based Research and Teacher Education*, 161–173.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and School*. Westview Press.
- Giroux, H. A. (2009). *Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var Mı? Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (E. Ç. Babaoğlu, Çev.) Kalkedon Yayınları.
- Güçbilmez, B. (2006). Performans Sanatı: Nietzsche'nin Kehaneti, *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (21), 27–44.
- Herd, G. H., (1988). *The Ethnographer's Choices in Choice and Morality in Anthropological Perspective* (ed. by G. N. Appell and T. N. Madan). Albany: State University of New York Press, 159–192.
- Hewitt, J. P., Shulman, D. (2019). *Benlik ve Toplum: Sembolik Etkileşimci Sosyal Psikoloji*. Bilge Kültür Sanat.
- İpşiroğlu, Z. (2009). *Yüzyıl Sonra Brecht*. Yirmidört Yayınevi.
- Jameson, F. (2012). *Brecht ve Yöntem*. Habitus Yayınları.
- Jeras, I. L. (2023). *Theatre Pedagogy: When Drama Becomes a Learning Approach*. *Amfiteater*. 11(2). 72 – 74.
- Kemaloğlu, M. M. (2005). *Brecht'in Öğreti Oyunları Teorisinin Tarihsel Gelişimi ve İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı, İstanbul.

- Kemp, R. (2017). *The Embodied Performance Pedagogy of Jacques Lecoq*. Connection Science, 29(1). <https://doi.org/10.1080/09540091.2016.1233521>
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel Pedagoji*. Çev. Kemal İnal. Yeni İnsan Yayınevi.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Lecoq, J. (2006). *Theatre of Movement and Gesture*. (D. Bradby, Ed.). Routledge.
- Lecoq, J. (2022). *Şiirsel Beden: Yaratıcı Tiyatro Eğitimi*. (M. Çerçi, Çev.). NotaBene Yayınları.
- McLaren, P. (1988). The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy. *Language Arts*, 65(2), 164–179.
- McLaren, P. (1989a). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Longman.
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. Routledge.
- Murray, S. (2003). *Jacques Lecoq*. Routledge.
- Mutlu, Y. (2016). *Biz ve Onlar Sarkacında: Bir Türk Kadın Araştırmacı Olarak Türkiye'de Zorunlu Kürt Göçü Çalışmanın Şeceresi, Etnografik Hikayeler: Türkiye'de Alan Araştırması Deneyimleri*, Haz. Rabia Harmanşah, Z. Nilüfer Nahya, Metis Yayınları.
- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. Çev. R. Nazlı Somel. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Paterson, D. (2011). Chapter One: Putting the "Pro" in Protagonist: Paulo Freire's Contribution to Our Understanding of Forum Theatre. *Counterpoints*, 416,

"Come Closer": Critical Perspectives On Theatre Of The Oppressed, 9–20.

Pearce, M. (2024). Embodied ecological awareness and the pedagogy of Jacques Lecoq. *Theatre, Dance and Performance Training*, 15(3), 375–394. <https://doi.org/10.1080/19443927.2024.2376601>

Phipps, A., & Guillerme, M. (Eds.). (2014). Critical pedagogy: Political approaches to language and international communication. Multicultural Matters.

Pinkert, U. (2011). The concept of theatre in theatre pedagogy. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 119–123). Sense Publishers.

Reiber, L. (2024). *Spielräume des Denkens und Handelns – in Brechts Theaterkonzept als soziale und transformative Potentiale im theaterpädagogischen Kontext*. Abschlussarbeit (Theaterpädagogik BuT®).

Reich, W. (1997). *Kişilik Çözümlemesi*. (Çev. Bertan Onaran), Payel Yayınları.

Salazar, M. D. C. (2013). A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*, 37, Extraordinary Pedagogies for Working Within School Settings Serving Nondominant Students, 121–148.

Saldaña, J. (2008). Ethnodrama and ethnotheatre. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 195–207). SAGE Publications.

Steinweg, R. (der.). (1972). *Das Lehrstück: Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Metzler.

- Tedlock, B. (1991). From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography, *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69–94.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Turner, V. (1988). *Anthropology of Performance*. Performing Arts Journal Press.
- Tüzün, T., Adıgüzel, Ö. (2022). Hans Wolfgang Nickel'e Göre Oyun ve Tiyatro Pedagojisi: Bir Anlatı Araştırması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 73–102.
- VaBen, F. (2008). Lehrstück (öğretici oyun)- 'lLearning-Play'l(öğrenme oyunu) Siyasal-Pedagojik Bir Tiyatro Konseptinin Gelişimi, Değişimi ve Güncelliği. Çev. Erdem Karabulut, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 159–189.
- Yalçın, E. (2017). Düşünsel Paradigmanın Değişimi ve Tiyatronun Evrimi Ekseninde Peter Brook'un Kültürlerarası Tiyatrosu. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 19, 19–30.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve İvan İllich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Wessels, A. (2011). Devising as pedagogy. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 131–134). Sense Publishers.

