

Katrin Nielsen

DRAAMA, TEATER JA HARIDUS



TARTU ÜLIKOO

Viljandi kultuuriakadeemia

Katrin Nielsen

**DRAAMA, TEATER
JA HARIDUS**



1632

TARTU ÜLIKOOL

Viljandi kultuuriakadeemia

Väljaandja Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia
(Posti 1, 71004 Viljandi, Eesti)

Kirjastaja: Tartu Ülikooli Kirjastus

Toimetaja: Ivika Hein (emakeele ja draama õpetaja, MA)

Konsultandid: Madli Pesti (EMTA teadur, PhD), Ivika Hein (emakeele ja draama õpetaja, MA), Enn Siimer (teatriteadlane ja -kriitik).

Tõlked inglise ja soome keelest: Katrin Nielsen

Keeletoimetaja: Triin Truuvert

Kaas: Kalle Paalits

Küljendus: Aive Maasalu

Õpiku koostamist ja väljaandmist on toetanud Tartu Ülikooli kirjastamistoetus, Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia ning Eesti Kultuurkapitali rahvakultuuri sihtkapital.

ISBN 978-9908-57-095-2 (pdf)

Autoriõigus: Katrin Nielsen ja Tartu Ülikool, 2025

SISUKORD

MIKS SEDA RAAMATUT LUGEDA? AUTORI KAASSÕNA	5
KASUTATUD TERMINID	15
1. DRAAMA, TEATER JA HARIDUS LÄBI AEGADE	17
Teatrikunsti juured	17
Vana-Kreeka õpetlik teater ja draama	26
Keskaja kristlik kogukonnateater	37
Humanistlik kooliteater 14.–17. sajandil	40
Uus lapsepõlvekäsitus ja progressiivne pedagoogika	45
Sotsiaalne reform ja kultuurharidus 19. sajandil	49
2. TEATRI JA TEATRIHARIDUSE ARENG 20. SAJANDIL	53
Stanislavski süsteem ja selle mõju	57
Brecht'i eepiline teater	62
Moreno spontaansusteater	65
Improviseeritud teater	68
1960. aastate alternatiivteater ja teatrieksperimentid	71
Noore vaataja teatri uuendus Põhjamaades	74
3. DRAAMAHARIDUSE JÕUJONED 20. SAJANDIL	78
USA informaalne draama	79
Briti klassiruumidraama	82
Draama ja teater	85
Draamaõpe ja haridusteater	88
Draama kui õppemeetod	90
Protsessdraama hariduses	93
Esteetilise traditsiooni taastulek	94
Draamahariduse uurimine	96
Teatripedagoogika Saksamaal	100
Põhjamaade draamapedagoogika	101
Eesti kooliteatri ja draamaõppe areng	103
4. RAKENDUSTEATER	106
Tervendav draama ja teater	106
Sotsiaalteater	110
Boali rõhutute teater	113
Rakendusteater ja -draama kui katusmõisted	118

Uuriv teater ja draama	121
Eetilised küsimused ja rollikonfliktid rakendusdraamas	123
5. DRAAMAPIONEERID JA NENDE METOODIKAD	129
Harriet Finlay-Johnson ja dramatiseerimine	130
Henry Caldwell Cook ja <i>play way</i> meetod	132
Winifred Ward ja loovdraama	134
Viola Spolin ja teatrimängud	137
Peter Slade ja draamamäng	148
Brian Way ja loovdraama	154
Augusto Boal ja foorumteater	158
Dorothy Heathcote ja läbielamisdraama	163
Gavin Bolton ja draamakogemus kui õpikogemus	171
LISALUGEMIST	176
Etendamisest ja draamast Schechneri põhjal	176
Protsessdraamast ja õppekavast O'Toole'i põhjal	179
Draama kui alternatiivpedagoogika: hariduse paradigma muutumine	183
DRAAMAHARIDUSE TERMINOLOOGIA	196
KASUTATUD KIRJANDUS	201

MIKS SEDA RAAMATUT LUGEDA?

AUTORI KAASSÕNA

Kirjutasin selle raamatu draamahariduse ja rakendusteatri välja avardava ning taustateadmisi andva õpikuna, et jagada oma lugemust ja kogemust, mida paarikümneaastane õpetamis- ja uurimistöö Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemias on andnud. Töötasin akadeemias esialgu kooliteatrijuhi-draamaõpetaja spetsialiseerumissuuna arendajana ning alates 2011. aastast jätkasin eneselegi ootamatult rakendusteatri lektorina. Samal ajal püüdsin nii teoorias kui ka praktikas aru saada, mida ja kuidas ma õieti õpetan, kui jagan huvijuhi eriala tudengitele draama- ja teatrioskusi, ning mida õppijad peaksid nende oskustega peale hakkama, kui nad inimestega töötavad. Minul endal on teatrikunstiharidus, lisaks praktiline kogemus teatriõpetajana ja ringijuhina põhikooli lõpu- ja gümnaasiumiastmes.

Draamaõppe kursused, mida Viljandis läbi viisime, olid eelkõige praktilised: üliõpilased mängisid draamamänge, improviseerisid ja tegid etüüde, sai tehtud hulk draama- ja teatriharjutusi, tudengitel valmisid lühilavastused. Tarsi talu suvekoolis said üliõpilased loovdraamat tehes lastega kätt proovida ja esmased rakendusteatri kogemused tulid töö- tubadest eri koolides. Protsessdraama ja foorumteatri meetodiga tutvudes jagasime omavahel hulgaliselt lugusid ning õppeprotsessi saatsid kirglikud arutelud õppimisest ja õpetamisest. Luguteatri töötoad Aivar Simmermanni juhtimisel aitasid gruppi kokku sulatada ja ühtset identiteeti kujundada.

Teooriale jäi vähe aega, aga praktikumis oli õppijate areng silmanähtav. Tudengid rakendasid õpitut loovalt ja leidlikult oma praktikatel erinevate gruppidega, draamat sai katsetatud lasteaiast hooldekoduni ja klassiruumist noortekeskuseni. Minu rõõmuks ei tulnud õppeprotsessis kellelgi n-õ lagi ette ning tahtmist draamameetodeid ka edaspidi rakendada jagus. Õhku jäi ainult küsimus, kus seda kõike edasi õppida ja uurida saab.

Õppejõuna tundsin samal ajal kogu aeg puudust teoreetilisest juhendmaterjalist. Teoorias ja meetodikas pidin end pidevalt täiendama – see on olnud pikk ja huvitav teekond. Võõrkeelse draamaharidusliku kirjanduse hulk on tohutu ja selles orienteeruda keeruline. Iga maa haridus ja kunstid on juuripidi kohalikus keeles ja kultuuritraditsioonis kinni ning see, kuidas draamat ja teatrit käsitatakse, sõltub konkreetsetest tavadest, traditsioonist ja kontekstist. Eestis on draamahariduse teoreetilise mõtestamise kiht veel väga õhuke, terminoloogiliselt kinnistamata ning draamametoodika võimalused on laiemalt teadvustamata, samal ajal kui Euroopas on välja kujunenud haridusliku draama žanrid ja ühiskonnas kasutatakse mitmeid rakendusteatri vorme (vangladraama, ettevõtlusteater jne). Paljud draamavormid, näiteks foorumteater ja luguteater, on küll üsna edukalt Eestisse imporditud, aga ikka veel tegelikust kontekstist irdu – ei kipu neid omaks võtma ei haridus ega etenduskunstid.

Niisiis tuli Viljandis korraldada rahvusvahelisi rakendusteatri konverentse ja koolitusi, ise ennast koolitada ning kutsuda rahvusvahelisi õpetajaid – toimusid Gill Dowsetti foorumteatrikursused, Allan Owensi ja Pekka Korhoneni protsessdraama töötoad ning eesti keelde sai tõlgitud protsessdraama käsiraamat „Draamakompass“ (2014), Jane Raschi ja Lauris Gundarsi juhtimisel toimusid näidendi kirjutamise töötoad. Viljandis andsid draamaõpetust Eesti kooliteatri *grand old lady* Maret Oomer ning emakeele- ja draamaõpetaja Ivika Hein, kellelt ilmus 2014. aastal „Draamaraamat“ – esimene draamapedagoogika käsiraamat. Dramatiseerimist õpetas tulevastele huvijuhtidele lavastaja ja dramaturg Andres Noormets, improviseerimist ja eneseväljendust teatriõpetaja ja dramaturg Silvia Soro jpt. Abiks draamaõppe võimaluste mõistmisele olid mitmed ülikoolidevahelised Erasmus+ intensiivprojektid õpetajatudengitele, kus sai kolleegidega kavandatud draamatöötube õpetaja-hariduse kontekstis ja katsetatud valdkonnaülest koostööd.

Üliõpilased hakkasid draamaõpetusest seminari- ja lõputöid kirjutama. Just siis ilmnes vajadus draamaharidust kontekstualiseeriva kirjanduse järele, tarve täpsustada sõnavara, tunda põhjalikumalt valdkonna ajalugu ja arengut, teada eelkäijaid ja varasemate põlvete pärandit. Lugeses valdavalt võõrkeelset kirjandust, peamiselt inglise ja soome keeles, oli minulgi kohati raske tervikpilti mõista. Teadmistes haigutas

tühimik: puudus lühike ja selge sissejuhatus haridusliku teatri ja draama vormidesse, ühtne sõnavara, ülevaade valdkonda mõjutanud filosoofilisest, kunstilisest ja pedagoogilisest arengust ning kirjeldamata olid ajalooliselt välja kujunenud žanrid ja meetodid. Siiski leidub eestikeelses kirjanduses mänge, töövõtteid ja tehnikaid ning praktilist kirjandust tuleb tasapisi kogu aeg juurde. (Vt Kasutatud kirjandus, lk 201)

Rahvusvahelisel areenil tuntud draamapioneeride nimed ei ütle meie lugejatele palju. Draama on praktiline kunst ning kui pole olnud võimalust oma maa meistrite käe all kasvada, kipuvad teistest kultuuridest pärit teooriad, meetodid ja sõnavara arusaamatuks jääma. Näiteks Briti hariduses on välja kujunenud oma traditsioonilised tööviisid, mida nimetatakse draamakongressideks, eesti keeles oleme tõlkinud need töövõteteks ja tehnikateks. Draamaõppe töövõtted ja tehnikad on üsna universaalsed, ka meie koolis on need eri nimetustena kasutusel (dramatiseerimine, rollimängud, aktiivõppe meetodid jne).

Eri maade õppekavades leidub draamaõpetust peamiselt kolmes funktsioonis:

- 1) õppemeetodina, pedagoogilise instrumendina õppeteemade käsitlemiseks;
- 2) eneseväljenduse, loovuse ja suhtlemisoskuste arendamisena;
- 3) iseseisva õppeainena, mis annab kirjanduslikke ja teatriteadmisi ning oskusi.

Draamaõpetus kui iseseisev aine kuulub riigiti kas emakeele õppesse või kunstiainete valdkonda. Ent erinevalt muusika- ja kunstioptusest, millel on olemas traditsioonilised ainekavad ja meetodid, pole draamaõpetusel kunagi ega kusagil olnud ühtset ega üheselt mõistetavat ainekava. Aine sisu on alati sõltunud õpetajatest-loomajatest, kes on oma andele, oskustele ja väljaõppele vastavalt õpiprotsesse kujundanud. Tänapäeva draamaõpetajalt eeldatakse, et ta oskab vormida laste kogemust, toetudes nende loovusele ja eelteadmistele ning valides strateegiad ja taktika klassikalise teatri ja kaasaegsete etenduskunstide laialt paletilt. Tema käsutuses on näitekirjandus, dramatiseerimine, osalusteater, etendava teatri vormid, rakendusteatri tehnikad ja stsenograafia. Suures plaanis kujundab draamaõpetaja ennastjuhtivat õppijat, arendab osalejate oskust

eesmärke seada, õpirada kavandada, harjutades ja läbi mängides erinevaid lahendusi katsetada, arutelu organiseerida ning analüüsi oskusi. Draamat käsitletakse kui spetsiifilist, kehalist ja interaktiivset keelt, aga ka kui õpikeskkonda. Õppijad ootavad draamaõpetajalt oskust luua kujutluslikke ruume, kus igas vanuses ja igasuguste erisustega osalejatel on võimalik end proovile panna, loovalt tegutseda ja oma kogemusest õppida. See on õpetajale suur katsumus.

Õppegrupi vajadustele vastavalt tuleb vahel alustada draamamängudest ja lõpetada sotsiaalteatriga, teinekord alustada klassikalisest näitemängust ning lõpetada iseenda ja rühmadünaamika analüüsiga. Mõnikord tuleb ise roll võtta ja improviseerida, teinekord ette näidata. Mõne grupiga saab ainult mängida ja lugusid rääkida, teisega võib treeningut teha ja koosloomet arendada, kolmas grupp tuleb sootuks lahku lüüa, et siis mängu, loovtegevuste ja rühmaarutelude abil rühmadünaamika uuesti üles ehitada.

See raamat on eeskätt eesti draamaõpetajatele, draamahuvilistele ning tulevastele haridusdraama teoretikutele ja praktikutele, aga lugema on kutsutud kõik teisedki: ka teatrispetsialistid, -harrastajad ja haridustöötajad. Nende ametinimetus võib tänapäeval olla harrastusteatri juht, kooliteatri juhendaja, teatriõpetaja, teatripedagoog, ringijuht, aineõpetaja, draamameetodeid rakendav sotsiaalpedagoog või noorsootöötaja, tegevusjuhendaja või terapeut sotsiaalsektoris või hoopis haridusjuht, koolitaja või uurija, keda köidab draama ja teatri rakendamine hariduses ning tervisele ja ühiskonna heaolule mõeldes.

Lugeja võib nüüd küsida, milleks Eesti inimestele lääneliku draamahariduse juuri ja käekäiku tutvustav õpik, kui meie riiklikus õppekavas on draamaõpetus vaid valikkursusena. Draamaõpetajaid Eestis ju ei koolitata ja selle nimetusega spetsialist, kui ta koolis töötabki, on eri tasemel koolitustel ise või ümber õppides kujunenud. Vaid mõnel vanema generatsiooni esindajal, enamasti juba väljakujunenud käekirjaga lasteja noorteteatri lavastajatel-pedagoogidel, võib veel taskus olla Tallinna Pedagoogilise Instituudi kultuurhariduse või Viljandi kultuurikooli näitejuhtimise diplom. Kõrgemad teatrikoolid on meil keskendunud professionaalse teatri järelkasvule – lavastaja, dramaturgi, näitleja või etendaja harimisele. On tore, et nii mõnigi lavakooli lõpetaja on leidnud endale

pedagoogilise väljundi, ent nad tegutsevad eelkõige teatrikunsti õpetajatenä huvikoolide, teatristuudiotē vōi harrastusteatriite juures, pigem teatrihuviliste noorukite kui erisuguste lastegruppidega. Aga nemadki vajavad draamapedagoogilist koolitust.

Harrastusteater on Eestis samas rikkalik ja kooliteater toimib siin justkui iseenesest. Igal kevadel toimuvad piirkondlikud ja üle riigi festivalid, nii et kõigil huvilistel peaks justkui väljund olema. Aga nagu koorilauluna kostab asjatundjate suust tõdemus, et iseeneslikult toimiv täiendõpe ei ole jätkusuutlik, õpetajate-juhendajate nappus süveneb nii üldhariduskoolides kui ka harrastusteatriis ning draamaõpetaja kutsel puuduvad identiteet ja kindlus sootuks. Üksikuid kursusi pakub hetkel Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia kogukonnapedagoogika ja huvitegevuse õppekava ning täiendada saab end kunsti- ja tehnoloogiaõpetaja magistriõppes. Mitmed sotsiaalteatriga tegelevad MTÜd, sh noore vaataja teatrid, pakuvad teatrialaseid tōõtute õpetajatele ja koolinoortele, aga sellest ei piisa.

Viljandi-aastate jooksul sai mulle selgeks, et draamat ei saa tulemuslikult rakendada, kui puuduvad taustateadmised, meetodite sügavam tundmine ning põhjalikult analüüsitud ja kohalikele oludele kohandatud teooria ja praktika. Rahvusvahelisi draamateadmisi arvestavat ja siinsetele oludele kohandatud teoreetilist põhja kujundada on keeruline ja seda ei tee ükski ära. Siin tuleb kõigil huvilistel konsolideeruda ja teadlikult koos ühiskonnaga oma draamaharidus üles ehitada! Oleme loonud Eesti Teatri- ja Draamahariduse Seltsi, aga käputäiest entusiastidest jääb väheks, on vaja, et nii haridussüsteem kui ka kultuurivaldkond õla alla paneks.

Seda raamatut kolme aasta jooksul kirjutades ja materjali koondades süvenes mu veendumus, et Eestis tuleb draamaõpetus legaliseerida ja kõrgharidusse tuua. Kui maailmas ringi vaadata, kasutatakse draamat ja teatrit enim alushariduses ja põhihariduse esimeses astmes. Draamapedagoogiline pädevus peaks olema igal klassiõpetajal. Põhikooli teine ja kolmas aste vajavad aga juba spetsialistist õpetajat, kes oskaks õppeteemasid draamavormis käsitleda, õpilaste suhtlus- ja koostōōoskusi arendada, kriitilist mõtlemist kasvatada. Lōiminguliste draamaprojektide kaudu saaks loovat, uurivat ja süvitsi õppimist toetada. Unustada ei tohiks kooliteatrit, mis annab koolile ja selles osalevatele

õpilastele uue hingamise ning hindamatud koosloome kogemused. Gümnaasiumiharidus võiks aga rohkem teatriõpetusele, draama ja teatri kui kunstiliigi arengule ja vastuvõtule keskenduda, unustamata noore inimese eneseväljendust ja kehakeelt, arutus- ja analüüsioskusi, mida edaspidine karjääriteekond vajab. Rääkimata meie hääbuvast emakeele- oskusest – millised võimalused oleks siin draamal ja teatril!

Usun, et ühel päeval hakkab jää liikuma ning draama ja teater pääsevad võrdselt muusika-, kunsti- ja tantsuõpetusega üle üldhariduskooli läve. Õpetajatele tehakse draama- ja teatriharidus kättesaadavaks ning rakendajatel on võimalik end ka teatri ja etenduskunstide valdkonnas täiendada. Tänapäeval, kui meie suhtlusruum kolib internetti, tehnoloogia ja tehisintellekt kipuvad üle võtma loomingulise töö, muutub eriti väärtuslikuks autentne inimkontakt – silmast silma, kõrvast kõrva suhtlemine. Need oskused kipuvad hajuma intensiivse virtuaalsuhtluse ja algoritmide ajastul. Rahvusvahelise draama/teatri ja hariduse organisatsiooni IDEA president Sanja Krsmanović Tasić tuletab 2024. aasta draamahariduse päeva läkituses meile kõigile meelde, et teatrifenomeni keskmes on füüsiline kohalolek ja kehaline kontakt. Draamaõpetajate ja -praktikute ülesanne on „hoida seda elavat, hingavat kunstihariduse vormi, mis saab teoks ühises ruumis, kus ideede vahetus, väljendus, energia, mõtted ja teod sünnivad reaalses, nii et draama on justkui tõrvik, mis inimkonda edasi viib – *täiuslikem vorm inimsuse säilimisel*“ (www.ideadrama.org, <https://www.ideadrama.org/page-18262/13430060>)

Kuidas seda raamatut mõista?

Siin raamatus teeme põhimõttelise eristuse: teatrihariduse all mõistame eelkõige professionaalse näitleja, etendaja, aga ka teatriteoreetiku/uurija kasvatamist, mille eesmärk on erialateadmised omandada, näitleja/etendaja oskusi ja pädevusi arendada, kunstiline täiuslikkus saavutada ja erialaseid analüüsioskusi lihvida. Teatriharidust annavad Eestis kõrgkoolid: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia lavakunstikool, Viljandi kultuuriakadeemia (etenduskunstide õppekava), Tartu Ülikool (teatriteaduse eriala) ja Eesti Kunstiakadeemia (stsenograafiaõpe), siia lisanduvad veel teatristuudiod teatrite või huvikoolide juures.

Tavapäraselt seostub teater valitud ja andekate inimestega. Draama on aga kõigile, ka neile, kes väidavad, et nad ei oska näidelda ega näidendeid kirjutada. See põhineb universaalsetel oskustel, mida me iga päev kasutame: suhtlemine, kujutlemine, empaatia, vaatlemine ja improvisatsioon. Draama ei ole niivõrd seotud viimistletud lavastuse loomisega, vaid kogemuspõhiste emotsionaalsete, kehaliste (*embodied*) ja kognitiivsete teadmiste omandamisega mängulises keskkonnas. Seetõttu ei ole sõna „anne“ siin määrav, inimene on tänu oma inimeseks olemisele draamaks valmis, tegevuse aluseks on inimese igipõline vajadus koos luua, mängida ja lugusid etendamise kaudu jagada.

Ajalooliselt välja kujunenud teatrivorme ja kaasaegsete etenduskunstide strateegiaid saab kasutada kui universaalset ja ainulaadset keelt, mille abil vahendada inimkogemust tervikuna – tema mõtet, tunnet ja tegu ühtaegu. Et draama on inimesekujuline, teeb see kunsti hõlpsasti mõistetavaks, teisalt pingeliseks. Pealtvaatamine annab võimaluse inimese maailmas olemist kõrvalt vaadata, lahti mõtestada ja sellele kaasa elada. Etendamist ja pealtvaatamist kui tõhusaid kasvatuslikke ja enesetunnetuslikke mõjutusvahendeid on inimkultuuris rakendatud nii kaua, kui kasvatuses midagi teada on – alates rituaalsetest tegevustest, religioossetest vaatemängudest, kangelaslugude ja pühakute elulugude etendamisest, üldrahvalikest karnevalidest ja protsessioonidest kuni püüdlusteni muuta inimest ja maailma paremaks tervikliku esteetilise elamuse ehk teatrikunsti kaudu.

Renessansi ja reformatsiooni ajal olid koolidraama ja kooliteater täieõiguslikud kasvatusvahendid – keelte, moraali ja kombeõpetuse meetodid, sõnakunst ja etlemine kuulusid enesestmõistetavalt haritud inimese repertuaari. Progressiivne pedagoogika kannustas lapsekesksemat õpetust otsima ja draamast sai tööriist tervikliku inimese kujundamisel, loovuse ja eneseväljenduse arendamisel. Draamaõpetus kui iseseisev mänguline ja improvisatsiooniline õppeaine pälvis tunnustuse 1970. aastatel, kümmekond aastat hiljem järgnes draamapedagoogika ajajärk: draamast ja teatrist sai õppimise vahend mistahes aine või teema käsitlemiseks.

Draamahariduslik mõte arenes algaegadel õpetajaraamatute, protseduuri- ja protsessikirjelduste kaudu ning uuendajad-pioneerid seostasid oma praktikaid ka kaasaegsete psühholoogia, pedagoogika ja kunstiliste

mõttevooludega. Akadeemilisest uurimusest draamahariduse valdkonnas saame rääkida alates 1990. aastatest, kui ülikoolid avasid rakendusteatri ja -draama õppekavu, et kavandada teaduspõhiseid programme muutuste esilekutsumiseks, ühiskonna ja inimese hüvanguks.

Akadeemilist dispuuti saatsid kirglikud debatid selle üle, kumb on olulisem – draama või teater, kunst või pedagoogika, tulemus või protsess, kvaliteet või kvantiteet. Nüüdseks on vaidlused vaieldud ja sõnaga „draamaharidus“ (*drama education*) tähistatakse ähmaste piirjoontega õppevormi kunsti ja hariduse vahel. Draamaga saab suhestuda mitmel moel: seda etendades, pealt vaadates või hoopis tekstide vahendusel, analüüsi kaudu. Kõiki neid strateegiaid saab rakendada õpiprotsessis ning nad soodustavad süvitsi arusaamist kultuurist, elust ja inimestest.

Põhjamaade draamauurija Anna-Lena Østern tuletab meelde, et elame postmodernismi ajastul ja suured tähenduslikud lood on kadunud. Praegused lood kulgevad rööbiti ja kõik on pidevas muutumises. Kahtluse alla on pandud ka traditsiooniline kool. Paarikümne aasta pärast meil võib-olla ei olegi enam klassiruumi, kooli loomus muutub ja õpiruum avardub. Kaovad eristused ainete vahel ja õppimist nähakse probleemikeskselt. Õpetajast kujuneb aga õpisündmuse lavastaja.

Draama on tänapäeval hägune žanr nagu kaasaegsed etenduskunstid. Aine leiab oma identiteedi hariduse ja kunsti äärealadelt. See on osalev, see on dialoogiline ja see on transformatiivne – draamas väärtustatakse kunsti kaudu õppimist ja pürgitakse tähendusliku õppimise poole. Taolise õppimise sisu peitub erilises kvaliteedis – kuidas teha nähtavaks see, mida sõnadega seletada ei saa? Selle kvaliteedi piirid ei ole kunsti ja kasvatus vahel, kui võrrelda näiteks laste ja noorteteatriga. Kokkupuutepind on hoopis kasvatus ja kunsti sees. (Østern 2001: 42–43)

Kuidas on raamat üles ehitatud?

Õpiku kahes esimeses peatükis kajastatakse, milline kasvatuslik osa on teatril ja etenduskunstidel läbi aegade ühiskonnas olnud, milliseks on kujunenud teatrikunsti žanrid ja sõnavara.

Esimene peatükk algab Vana-Egiptuse vaatamängudest, tutvustab olulisemate draamameetodite tausta (jutuvestmine, rituaalid, tantsud,

dramatiseerimine) ning kirjeldab teatrivormide arengut, sh keskaegset kogukonnateatrit ja renessansi kooliteatrit, teatri ja hariduse suhteid tööstusrevolutsiooni aegadel kuni kultuuri, eriti kaunite kunstide osa teadvustamiseni haritud inimese kasvatuses, sekka põgusaid viiteid pedagoogiliste ideede ja teatrimõtte arengule.

Teises peatükis käsitletakse 20. sajandi teatri ja teatriõppe olulisemaid suundi ja praktikaid. Kokkuvõtlikult on kirjeldatud Stanislavski süsteemi, seda, kuidas töötada lavastustervikuga. Brechti õpetusteater rajas tee foorumteatrile ja protsessdraamale. Siin on juttu ka Moreno spontaansusteatrist, improvisatsioonilistest teatrivormidest ja draamatehnikatest, teatriuundustest ning noore vaataja teatrist Põhjamaades. Kõik need on mõjutanud draamaõpetajate meetodeid ja töövõtteid.

Kolmandas peatükis keskendutakse draama osale hariduses läbi 20. sajandi, keskmes on Briti suundumused, mis on maailma draamahariduslikku diskursust enim mõjutanud. Siin leidub viiteid Saksamaa ja Põhjamaade draamapedagoogilistele tegemistele. Peatüki lõpetab põgus vaade Eesti draamaharidusele, meie oma traditsioonid ja edasiminekid on paraku veel kirjeldamata, uurimata ja analüüsimata.

Neljandas peatükis on jutuks rakendusteater ja -draama kui valdkond, kus käsitletakse hariduslikke, tervendavaid ja sotsiaalteatri praktikaid. Peatükis käsitletakse ka draamat ja teatrit uurimises.

Viiendas peatükis antakse ülevaade 20. sajandi maailma oluliseimate draamapioneeride pärandist, nende tähtteostest, meetoditest ja mõtteviisidest.

Lisalugemiseks olen valinud ja tõlkinud tekste, mis aitavad mõista, milleks etendus Kunst ja draamameetodeid saab hariduses rakendada. Filosoofilisema arutelu draama ja etenduse fenomeni üle võiks käivitada valiktekstid Richard Schechneri raamatust „**Sissejuhatus etendusuuringutesse**“ (2020). Akadeemik John Robert O’Toole kirjutab draamaõppe käekäigust tänapäeval, täpsemalt **protsessdraama meetodi** juurdumisest Austraalia õpetajakoolituses. Exeteri ülikooli professori John Somersi tõlkeartikli pealkiri räägib enda eest – „**Draama kui alternatiivpedagoogika. Hariduse paradigma muutmine**“ –, mis pakub draamahariduslikku diskussiooni. Raamatu lõpus on nimekiri terminitest ja erialakirjandusest, mis on jaotatud teemade järgi.

Peatükkides võivad teemad korduda, aga seda põhjusel, et peatükke saaks ka eraldiseisvalt lugeda. Näiteks, kellel on teatriajalooline haridus, võib kaks esimest peatükki vahele jätta; keda huvitab rakendusteater, võib keskenduda ainult 3. ja 4. peatükile. Nelja esimese peatüki lõpus on ka arutlusteemad, mille eesmärk on õhutada kaasa mõtlema, filosofoerima ja edasi uurima. Mitmed küsimused on draama- ja teatripraktikutele, et nad võrdleksid oma kogemusi teiste maade praktikatega, leiaksid oma lemmikautorid ja asuksid edasi uurima.

Kuna see õpik ei ole loodud ühelegi konkreetsele draamaõppe kursusele kõrgkoolis, vaid on kirjutatud usus ja lootuses, et ükskord on ka eesti inimestel võimalik draama valdkonnas korralik kõrgharidus omandada, ei tasu siit otsida üksikasjalikke õpiülesandeid. Ka puuduvad siin praktilised juhised, kuidas draamavorme ja töövõtteid kasutada – need on olemas Barberi ja Owensi „Draamakompassis“ ning Heina „Draamaraamatus“. Peagi on eesti keeles ilmumas Jonothan Neelandi õpik õpetajatele protsessipõhise klassiruumidraama didaktikast: „Draamas õppimine: klassiruumidraama käsiraamat“. Madli Pesti artikkel „Rakendusteater: mõisteid ja seletusi. Praktikad Eestis“ aastaraamatus „Teatrielu 2012“ valgustab tänapäeval aktuaalset rakendusteatri välja. Eesti ja inglise, lühidalt ka soome ja saksa keeles kirjanduse nimekiri on olemas raamatu lõpus. (Vt Kasutatud kirjandus, lk 201)

Loodan, et see raamat koondab draamahariduse ümber huvilisi ning kutsub lugejaid edasi uurima, valdkonda arendama ja selle eest seisma. Et iga praktik leiaks kinnitust oma tööle, jõudu harida noort inimest draama ja teatri kaudu ning oma õpiraja selles inimkeskses ja koosloomelises kunstihariduse vormis.

Head triivimist draamahariduse lainetel!

KASUTATUD TERMINID

Selle õpiku fookuses on **draamaharidus** (*drama education*). Mis on draamaharidus? On see koolidraama, kooliteater, draamaõpetus, draama-pedagoogika, pedagoogiline draama, loovdraama, klassiruumidraama? Vastus on jah, heal lapsel on palju nimesid. Just nõnda on eri aegadel ja allikates draama ja teatri kaudu õppimist kutsutud. Draamaharidus on siin raamatus koondmõiste, mis hõlmab mitmesuguseid teatri- ja draamakogemusi inimese õpiteekonnal, formaal-, mitteformaal- ja informaalõppes. Siia kuuluvad nii teatrivaataja kogemus, näidendite ja etenduste analüüs, teatri- ja draamaõpetus kooli ainekavas, teatralane huviharidus, teatriharrastus kui ka draama- ja teatrirakendused õppe-teemade avamiseks, sotsiaalsete oskuste lihvimiseks või grupikäitumise parendamiseks. Draamaharidus hõlmab tähenduse poolest nii inimese kasvatust draama ja teatri kaudu kui ka teatrikunstialast üldharidust.

Õppeaine nimetusena on kasutusel **draamaõpetus**, lühivariandis **draama**. Tasub tähelepanu pöörata, et eestikeelsetes allikates kasutatakse mõisteid „teatriõpetus“ ja „draamaõpetus“ identses tähenduses (vt <https://teater.ee/teatriinfo/terminoloogia/>). Siin nõustun „Draamaraamatu“ autori Ivika Heinaga, et draamaõpetus ei ole teatriõpetus. Draamaõpetus on praktilist laadi aine, mis keskendub rohkem inimkäitumise ja ideede uurimisele ja väljendamisele teatrivõtete abil. Teatrivahendeid õpitakse tundma ise teatrit tehes, enamasti terviklavastuse valmimist eesmärgiks seadmata. Nende abil õpitakse hoopis aru saama iseendast, teistest inimestest, maailma reeglitest ning teatrikunsti võimekusest seda kõike peegeldada ja muuta. **Teatriõpetuses** on rõhuasetus teatri kui institutsiooni ajalool ning teatri toimimispõhimõtetele ja vormidele. Õpetus keskendub meistriteostele, valmis draamade ja etenduste analüüsile. (Hein 2014: 15)

Draama sõna tähendus seostub paljudele lugejatele draamatekstidega, dramaatika ja dramatiseerimisega. Seda polüseemiat tuleb tunnistada. Dramatiseerimine seisneb mingi sündmustiku narratiivist väljatõstmises ja esitamises olevikuliselt, justkui toimuks see siin ja praegu. Tekst muutub sellega tegevuslikuks. Sarnane protsess toimub ka draamaõppes,

mille sisuks on õppetegevuse dramatiseerimine – fiktsionaalseid ja päriselu lugusid dramatiseeritakse käigu pealt, püstijalu, koosloomelises tegevuses. **Draamaõpe** on etenduskunstidepõhine kogemuslik ja kehaline õpimeetod, mille puhul õppijad kavandavad koos lugusid, improviseerivad fiktsionaalseid või päriselu olukordi, kogevad sündmuse erinevast rolliperspektiivist, jagavad neid lugusid etenduse vormis siin ja praegu, selleks, et neid vaadata ja analüüsida.

Kumbagi valdkonda eristab teineteisest ka sõnavara, mida kasutatakse. Teatriõpetuses on olulised teatrikunstialased märksõnad: näitleja, lavastaja, lava, proov, näidend, etendus, publik, kriitik. Draamaõpetuses aga kasutatakse pigem protsessipõhiseid väljendeid: osaleja, juht, ruum, praktika, stsenaarium, jagamine, vaatamine, refleksioon, tagasiside.

TEATER	DRAAMA
Näitlejad	Osalejad
Lavastaja	Juht
Lava	Ruum/ümbrus
Proovid	Praktika
Näidend/produkt	Stsenaarium/situatsioonid
Etendama	Jagama
Publik	Pealtvaatajad
Kriitik	Refleksioon ja tagasiside

JOONIS 1. Teatri ja draama sõnavara erinevused (Manon van de Water jt 2015)

Draamaõpet iseloomustatakse erialakirjanduses konstruktivistliku, humanistliku ja kogemusliku õppimisena:

- Draamaõpe toetub inimese igipõlisele omadusele mõtelda ja õppida jälgendamise kaudu, mõtelda sümboolselt, kujutleda end erinevatesse situatsioonidesse, kehastuda kellekski teiseks ning väljendada end füüsiliselt, tegevuslikult.
- Draamaõppes luuakse ja uuritakse tähendusi.
- Draamaõpe on asjaolude ja nähtuste uurimine, kombineerimine ja tajumine – draamaõppes liigutakse emotsionaalse, kognitiivse ja sotsiaalse kogemise alal.
- Draamaõpe on lugude jutustamine mitmel viisil – sõnaliselt, kehaliselt, visuaalselt ja ruumiliselt. Olemuslik on, et sisu põimub, näiteks kunst ja kasvatus. (Heikkinen 2016: 11)

1. DRAAMA, TEATER JA HARIDUS LÄBI AEGADE

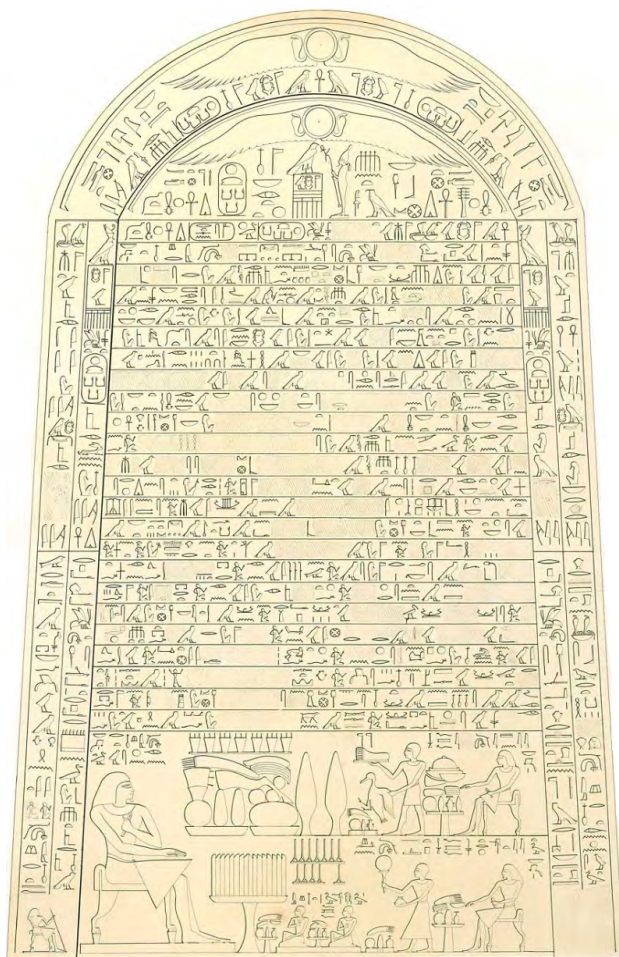
Esimene peatükk heidab põgusa pilgu teatrikunsti ja kasvatuselise kujunemise loole, kahe valdkonna omavahelistele suhetele, keskendudes mõtteviisidele ja praktilistele suundumistele. Fookuses on teatrisõnavara, olulisemad teatri- ja draamavormid rituaalsetest vaatamängudest kuni klassikalise teatrini. Peatükk annab aimu, kuidas on kujunenud draamahariduse sõnavara (draama ja teater), töövormid/žanrid (kõnekunst, draamamäng, kooliteater, teatriharrastus). Kindlasti ei ole siinne loetelu ammendav, vaid annab vihjeid edasiseks uurimiseks, draama- ja teatrihariduse (aja)loosse kaevumiseks, eriti mis puudutab Eesti kohalikku arengut. Sissevaadete allikaks on olnud draama, teatri ja hariduse kokkupuutepunktid eri maade teoreetikute käsitlustes (Anna-Lena Østern, Gavin Bolton, John O’Toole, Hannu Heikkinen, Manon van de Water jt).

TEATRIKUNSTI JUURED

Selleks, et tänapäeva teatri ja draama fenomeni mõista, tuleb teada Vana-Kreeka 5. sajandi teatrivorme – tragöödiat ja komöödiat. Aga väita, et 5. sajandil e.m.a sai teatrikunst alguse, on ennatlik. Enne seda oli juba käibel mitu kultuurilise etendamise vormi, mille mõju ulatub tänapäeva isegi rohkem kui eelnevatel sajanditel, sest kaasaegsed etenduskunstid (sh teater) taaselustavad jõudsalt traditsioonilisi etendamisvorme, mis põhinesid lugude läbimängimisel ja rituaalsetel käitumistel.

Egiptuse hieroglüüfid räägivad suurejoonelistest draamadest, millega pühitseti jumalate lugusid. Vanima tõendi näitlemise ja lavastamise kohta leiab Ikhernofreti steelilt aastast 1868 e.m.a, kus kirjeldatakse Abydose kannatusmängu, mille sisuks oli peajumal Osirise tapmine vend Sethi käe läbi ja uuestisünd oma poja Horose abiga. Vaatamängu korraldati igal aastal suure pidustusena, see toimus kolme päeva jooksul eri paikades, kust palveränduritest etendajad liikusid mööda Niilust laevaga püha linna Abydosesse. Kannatusmängu käigus mängiti läbi Egiptuse

allmaajumala hukkamise lugu, peeti massilahinguid ja jumalateenistusi. Draama peategelane oli Osirise ja Isise poeg Horos, keda kehastas parajasti võimul kuningas, ent kes võis oma rolli delegerida ka teistele valitsejatele. Osirise kannatusmängu aastal 1868 e.m.a lasi kivisse raiuda üks Abydose valitsejatest, Ikhernofret, kelle kuningas oli valinud Horose rolli tema suurepärase iseloomu, kõneosavuse ja sünnipärase tarkuse pärast, nagu ütleb steeli tekst. Raidkirja tekstist õhkub autori entusiasmi ja elamust, mida on talle pakkunud Osirise loo lavastamine ja läbimängimine.



JOONIS 2. Ikhernofreti steel (<https://egyptologicalscience.blogspot.com/2013/10/stela-of-ikhernofret-translation-and.html>)

Ikhernofreti steeli (1868 e.m.a) loetakse esimeseks kirjalikuks tõendiks näitleja ja lavastaja töö kohta, millel Abydose palverändur Ikhernofret kirjeldab oma tegevust: *Ma tegutsesin Osirise, esimese läänlaste hulgas, armastava pojana. Ma kaunistasin tema suurepärase pargase igavikuks. Kujundasin kandetooli, mis pidi kandma tema, esimese läänlase ilu, ning ehtisin selle kulla ja hõbeda, lapis lazuli, pronksi, väärispuidu ja Liibanoni seedripuuga. Teda saatvad jumalad panime rüüdesse ja nende altarid lõime särama. Ma panin templi preestrid [...] täitma oma kohust. Ma selgitasin, millised on iga päeva rituaalid ja aastaegade pidustused. Ma juhatasin Neshmeti laeva töid ja kujundasin kajuti. Kaunistasin Abydose isanda kirstukaane lapis lazuli, türkiisi ja elektrumiga ning ta ihuliikmed kõiksugu kalliskividega. Ma ehtisin jumala tema oma relvadega, täites mulle usaldatud ülesannet ja rõivastuspreestri kohust.*

Draama käiku kirjeldab Ikhernofret juba Osirise poja Horose, teise nimega Upwaueti rollis: *Ma juhtisin Upwaueti rongkäiku, kui ta jätkas oma isa võitlust ... ma tõrjusin neid, kes ründasid Neshmeti pargast, ja lõin puruks Osirise vaenlased ... ma juhtisin suurt protsessiooni ja järgisin jumala samme ... ma kujundasin laevale Abydose isanda aupaiste kambri ja saatsin jumala ta hauapaika ... ma kaitsesin Osirist Suure Lahingu päeval, lüües taganema kõik vaenlased Nedyti kallastel ... ma lasksin tema laeval seilata ja see kandis Osirise ilu ... ma tõin rõõmu idakalda kõrbetele ja teadsin, et läänekalda kõrbed juubeldavad, kui nad näevad laeval Osirise ilu ... laev maabus Abydoses ja me tõime Osirise, esimese läänlaste hulgas, Abydose isanda, tema oma paleesse ... ma kõndisin Osirise kannul tema majja ...*

Tõlke aluseks on ingliskeelsed tekstid: http://www.faculty.umb.edu/gary_zabel/Courses/Phil%20281b/Philosophy%20of%20Magic/Arcana/Neoplatonism/theatre.htm#rem2

Jutuvestmine

Üldjoontes saab teatri hälli juures tragöödia ja komöödia kõrval nime-
tada viit mõjurit:

- lood ja jutuvestmine
- rituaalid
- šamanism
- tants
- võitluskunstid ja nende demonstratsioon

Enamik etenduskunste on välja kasvanud lugude jagamisest ja erinevatest jutustamisstiilidest. Nii oli see Vana-Kreekas, sanskriti teatris, Jaapani *nō*-teatris ning ka Shakespeare jutustas teatri vormis traditsioonilisi ja

ajaloolisi lugusid. Lugude jutustamine oli inimkogemuse edasiandmisel kõige levinum ja kohasem vorm.

Draamal ja lugude jutustamisel on ühisjooni:

- 1) Need toimuvad mingil ajal mingis kohas – draamas on selleks **tegevuspaik**.
- 2) See, kuidas lugudes tegelasi esitletakse, kuidas nad käituvad ja sündmustele reageerivad, iseloomustab nende isiksust – draamas luuakse **karaktereid**.
- 3) Lugusid jutustatakse auditooriumile mingil eesmärgil, kas kaastunde, hirmu, naeru või kahtluse tekitamiseks, ning sarnaselt draamakirjaniku kavatsusega taotletakse **mõju kuulajatele**.
- 4) Lood räägivad midagi ka nende jutustajast, nii nagu draama vahendab **näitekirjaniku** väärtusi, hoiakuid ja elukogemusi. Kui tegu on rühmaloome lavastusega, vahendatakse vastava rühma hoiakuid ja seisukohti.
- 5) Lugusid räägitakse sageli teemade ja ideede näitlikustamiseks. Iga personaalne lugu kannab endas laiemat, ühiskondlikku teemat. Näiteks me räägime lugusid, ütlemaks, et „elu on ebaõiglane“, „suureks kasvamine on valus“, „igaüks saab oma palga“ jne. Draama näitab seda kõike sõna otseses mõttes.

Lugude jutustamise ja draama erinevused on selles, et draamas ja teatris räägitakse lugusid olevikus, nagu toimuks see esimest korda siin ja praegu. Tegevus algab justkui poole pealt ja me saame seda kõrvalt vaadata. Lugusid vestes saab toetuda ainult sõnadele, teater kasutab lugude vahendamisel rohkem vahendeid – draama elemendid on **aeg, koht, füüsilisus, valgus, helid ja esemed**. Nendega taotletakse tugevamat ja kestlikumat efekti ning sõnumi vahetut mõjuvõimu.

Jutustaja rolli kaudu näidendis võib jutustamist kasutada ka etendamisevõttena, siduva tegelaskujuna või kõrvalt kommenteerijana.

Rituaalid

Rituaalid on inimese argipäeva lahutamatu osa. Siia kuuluvad avalikud, nii usulised kui ka ilmalikud toimingud ja tseremooniad ning ka koduse elu rituaalid. Rituaalid ei ole midagi inimkonnale ainuomast, ka loomadel on rituaalid: paaritumisrituaalid, pulmatantsud jne. Rituaalid on oma algse tähenduse kaotanud tegevused, stereotüüpsed toimingud, mille etendamise käigus püütakse muuta kas olemasolevat korda või mõjutada üleloomulikke jõude. Rituaalseid tegevusi iseloomustab korduvus, kollektiivsus, artefaktide ja sümbolite kasutamine ning spetsiaalne koht, kus neid tehakse. Loomariigis kanaliseeritakse rituaalsete käitumistega agressiooni ja hirme ning luuakse ühistegevuseks vajalik valmisolek. Inimeste rituaalid tähistavad sündmusi ühiselu kalendris, kannavad inimese ühest elufaasist teise või austatakse nende kaudu kõrgemaid jõude.

Inimeste rituaalid võib jagada kolme kategooriasse: sotsiaalsed, religioossed ja esteetilised rituaalid. **Sotsiaalsete rituaalide** hulka kuuluvad igapäevaelu toimingud, sport ja poliitika; **religioosete rituaalide** hulka kuuluvad usutalitused, pühitsused ja siirderiitused; **esteetiliste rituaalide** hulka kuuluvad konventsioonidega määratletud ja hetkevajadusest lähtuvad etendusvormid. Esimeste sekka kuulub kindlasti traditsiooniline teater; teise kategooriasse kuuluvad kohapeal sündivad esteetilised etendused, nagu improteater, tänavateater, protsessdraama jne.

Rituaale etendatakse kindlate stsenaariumite järgi, need on korratavad ja struktureeritud tegevused, mille eesmärk on mõjutada teispoolsust või olemasolevat korda, otsida kontakti välisjõududega või leida see kollektiivis endas. Nii religioossed teenistused kui ka argielu kombetalitused edastavad infot ja teadmisi suurema ühiskondliku loo kohta või väljendavad teatud ideoloogiat. Teenistusi ennast saab aga käsitleda kui tuntud käitumis- ja tekstimudeleid esitavaid etendusi, milles osalemine annab võimaluse sümbolite ja metafooride kaudu ühendust saada teispoolsusega ning tunnetada kogukondlikku ühtekuuluvust.

Usutakse, et etenduskunstid põlvnevad rituaalidest, kuid tegelikkuses ei saa seda tõestada; pigem tundub, et mõlemad inimkäitumise vormid on eksisteerinud kogu aeg. Olemuslikum on nende ühtsus ja vastasmõju. Ritualiseeritud etendustest leiab nii meelelahutuslikke kui ka mõjuvust taotlemaid elemente.

Mis iseloomustab ritualiseeritud käitumist nii loomadel kui ka inimestel?

- Mõned tavakäitumised lahutatakse nende algsetest funktsioonidest.
- Käitumine on liialdatud ja lihtsustatud, liigutused tarduvad poosideks. Liigutused ja hüüded muutuvad rütmilisteks ja korduvateks.
- Eksponeeritakse silmatorkavaid kehaosi, inimeste puhul lisatakse need kunstlikult: kostüüm, mundrid, maskid, heliinstrumendid jne.
- Käitumine on struktureeritud, vallandub õigel hetkel, vastavalt stiimulitele, millele vastatakse konkreetsete, kokkulepitud reaktsioonidega. (Schechner 2020: 82)

Šamanism

Šamanism on iidne etendamislaad, mida praktiseerivad tänapäevani vaimude väljaajamise, ettekuulutamise, ennustamise, ravimise ja transimeistrid. Šamaanid kehastavad ja säilitavad kogukondlikke teadmisi, mida saadakse treeningu, initsiatsiooni ja praktika varal. Šamaanid sisenavad transsi hallutsinogeenseid aineid võttes, rütme kiirendades või mediteerides. Transis eraldavad šamaanid oma hinge kehast ja rändavad teistesse maailmadesse, et jahtida deemoneid, lepitada neid või otsida ravimeid hädasolijatele. Nad **vahendavad teispoolest**, nähtamatut maailma reaalsele maailmale.

Šamaanide etendamispagas on rikkalik, hõlmates muusikat, tantsu, maske, uhkeid kostüüme ja sümboolseid esemeid. Transis olles võivad šamaanid etendada ja ka pealtvaatajates transi esile kutsuda. Šamaanid on teatrinäitlejatega mitmeti sarnased – nad on võimelised mängima mitut rolli, kasutades selleks kindlaks kujunenud või ka uusi väljendusviise. Vaimu meelevallas olles muutuvad šamaani hääl, liigutused, žestid, isegi mõtted ja tunded. Seda nimetatakse **transformatsiooniks** ning sarnast efekti taotlesid näitlemisel ka Konstantin Stanislavski ja Jerzy Grotowski, kasvatamaks näitlejat, kes on võimeline looma illusiooni, et ta on keegi teine karakter, mitte ei mängi teda.

Tants

Tants on saatnud rituaale ja kogukondlikku tegevust aegade algusest peale. Algul olidki tants ja draama seotud, eraldi kunstivormideks

kujunesid nad lääne kultuuris, näiteks ida teatritraditsioonis on nad siamaani koos. Juba Vana-Kreeka tantsulised saatürdraamad kombineerisid inimtegevuste miimilist kujutamist, loomaimitatsioone, maske ning põimised tantsu, draamat ja lugude jutustamist.

Tants kujunes eraldi kunstivormiks 16. sajandil, mis tipnes 1661. aastal balletikunsti reeglite ja printsiipide sätestamisega Pariisis Kuningliku Tantsuakadeemia poolt. Tantsul on tähtis osa ka rahvalikus ja traditsioonilises teatris, näiteks *commedia dell'arte* ja Molière'i ajastul peeti enesestmõistetavaks, et näitleja on ka osav tantsija, akrobaat ja miim.

Tänapäeval on tants ja teater taas ühinemas, teatrikunst hindab näitleja **liikumist** ja **žeste** kui etenduse keskset meediumi.

Võitluskunstimid, jõu ja osavuse võistlused

Paljudes kultuurides, läänes ja idas, on võitluskunstimid ja osavusdemonstratsioonid etenduskunstimide lahutamatu osa. Antiikdramaturgia on rajatud konfliktile ja pingele karakterite, gruppide või ideede vahel. Hiina, Lääne-Aafrika ja Ladina-Ameerika teater kasutavad võitluskunstimite etendamisstiilina. Tänapäeva näitlejalt oodatakse ka oskust akrobaatilises stiilis esineda ning paljude lääne näitlejate väljaõppes kasutatakse *taiji*, *kung fu*, aikidoo jt võitluskunstimite treeningut.

Shakespeare'i teatris kasutati etenduse vahenumbritena maadlusmatše ja karude purelust, 19. sajandi rahvalikus teatris esitati näidendi löike vaheldumisi žonglööride, akrobaatide ja jõunumbritega. Neist etendamisviisidest kasvasid 20. sajandil välja *music hall*'i ja vodevillietendused, mis omakorda rajasid teed muusikalikultuurile. (Neelands ja Dobson 2000: 39–48)

Rituaalide mõjus

Rituaalses tegevuses osalemine arvatakse olevat mõjus, kuid seda ei saa alati mõistuspäraselt seletada. Rituaalide sooritamine loob ja säilitab sotsiaalset solidaarsust. Rituaalses ringis kaovad sotsiaalse elu hierarhiad ja segunevad staatused. Inimesed tunnevad ühtsust kaaslastega, isiklikud ja sotsiaalsed erinevused jäävad kõrvale.

Rituaalne aeg ja ruum on alati väljaspool tegelikku aega. Traditsioonilistes ühiskondades eraldutakse initsiatsiooniriitustel teatud ajaks kogukonnast kusagile spetsiifilisse paika. Grupp inimesi väljub argitoimingutest ja siseneb tahtlikult n-ö vaheruumi, liminaalsesse faasi (ld *limen*, 'lävepakk'), kus osalejad ei ole enam nemad ise ega ka veel keegi teine, kus nad on haavatavas positsioonis.

Liminaalse faasi ajal antakse osalejatele uus identiteet ja juurdepääs uutele võimetele. Selleks tehakse mitmeid tegevusi: antakse vandeid, pühitsetakse end uutesse teadmistesse, riietutakse ümber, sooritatakse erilisi toiminguid, vahel ka vigastatakse ennast, armistatakse või tätoveeritakse. Asjad ja objektid, mis tseremooniate käigus üle antakse, omandavad seeläbi erilise tähenduse ja väärtuse – abielusõrmus, koolidiplom, kolm peotäit mulda kirstule, ametikett või kohtunikurüü märgivad kaas-aegsete näidetenäidena uut identiteeti ja uusi arenguvõimalusi.

Rituaalid on kõigile kättesaadavad ja osaleda võib nii etendades kui ka pealt vaadates. Etendajavõimend ei ole sealjuures olulised. Peamine on end rituaali käiku usaldada ja tegevustes osaleda. Küll aga on oskuslikkus oluline rituaali läbiviijate juures. Rituaali läbiviijad tegutsevad enamasti kõrgendatud seisundis, vahel ka transis, nad on ülimalt keskendunud ja mingite rituaalide puhul võimelised juhtima ka transis.

Liminaalse faasi ajal võivad rituaalsed etendused tekitada kogukonnatunde: osavõtjad tunnevad end osana millestki suuremast kui nende enda isik või osana millestki, mis asub väljaspool neid. Kogukonnatunne võib olla formaalne, näiteks armulaud liidab koguduse või kool oma õpilased. Aga sama tunne võib tekkida ka spontaanselt näiteks kooliteatri trupis, mõnes pikemas teatritöötoas. Inimesed loobuvad argielu hierarhiast, vennastuvad, tekib koosloomise tunne, mis haarab kogu gruppi.

Rituaalid ja etenduskunstid

Rituaali ja kunsti suhted on läbi aegade olnud vastastikmõjulised. Paljudes kultuurides löid kunstnikud artefakte (ikoone, kirikumuusikat, altarimaale, skulptuure jne), mida kasutati rituaalides, samas on kunstnikud ammutanud oma töödeks materjali paljude kultuuride rituaalidest. Kui kirikudraamad kasvasid välja keskaegsetest jumalateenistustest, pannes aluse etendamise traditsioonile, siis rakendusteater kasutab

rituaalseid tegevusi teadlikult nii sotsiaalsetel, teraapilistel kui ka kunstilistel eesmärkidel.

Traditsioonilistes ja modernsetes kultuurides on rituaalis toimunud suured muutused. Puudub kõigile peale surutud rituaalne käitumine, seoses inimeste suurema hõivatusega internetimaailmas ja sotsiaalvõrgustikes kipuvad hajuma ka argirituaalid. Kunstid, meelelahutus ja puhkus on üle võtnud rituaali funktsioone.

Laiemas plaanis on rituaal oluline **sotsiaalses draamas**, aitab ületada kriise taaslõimumisega, mida on vaja olukorra parandamiseks, või lahk-heli tunnistamisega, mida on vaja uue kogukonna loomiseks. Mõlemal juhul on rituaal vajalik tulemuse saavutamiseks. Kui sotsiaalsed draamad on „suured lavastused“, siis igapäevaelu rituaale ei pane me tähelegi – need on ärkamis-, tervitamis-, hüvastijätu- ja söömisrituaalid.

Psühholoogilise teatri koolkonnas ehk läbielamisteatris kuulub argipäevarituaalide teadvustamine ja taasesitamine näitlejaõppe raudvarasse, need on tudengietüüdide esmaseks materjaliks. Samamoodi alustatakse draamaõppes argitegevuste miimilise jäljendamisega.

Allikad

- Neelands, J. ja Dobson, W. (2000). *Drama and Theatre Studies at AS/A level*. London: Hodder & Stoughton.
- Schechner, R. (2020). *Sissejuhatus etendusuringutesse*. Tallinn: Eesti Teatriliit.

Arutlusteemad

1. Rituaale saab käsitleda neljast lähtepunktist:
 - i. **Struktuurid** – kuidas rituaalid on üles ehitatud? Kus, kuidas ja millal need toimuvad? Kes on osalejad, kes on pealtvaatajad? Milliseid asju, esemeid, objekte kasutatakse?
 - ii. **Funktsioonid** – mis on nende eesmärk? Mida tahetakse saavutada, keda mõjutada ja mis suunas?
 - iii. **Protsessid** – milliseid tegevusi tehakse? Mis järjekorras? Mida tahetakse nende tegevustega saavutada?
 - iv. **Kogemused** – mida neid tegevusi sooritades omandatakse? Kuidas ritualiseeritud tegevused meid mõjutavad?

Kuidas haakuvad nende lähtepunktidega koolielu rituaalid: aktus, koolitund, koolipäev, kooliaasta? Analüüsige mõnd koolirituaali neist neljast vaatepunktist.

2. Rituaale saab ka muuta ja luua, seda teevad valitsused, koolid, spordimeeskonnad ja kõikvõimalikud organisatsioonid. Milliseid rituaalseid elemente kasutatakse draamatunnis, kooliteatri ringitunnis, teatritöötöas või etendamisel? Mida nende rakendamisel taotletakse? Millist mõju need elemendid osutavad?

VANA-KREEKA ÕPETLIK TEATER JA DRAAMA

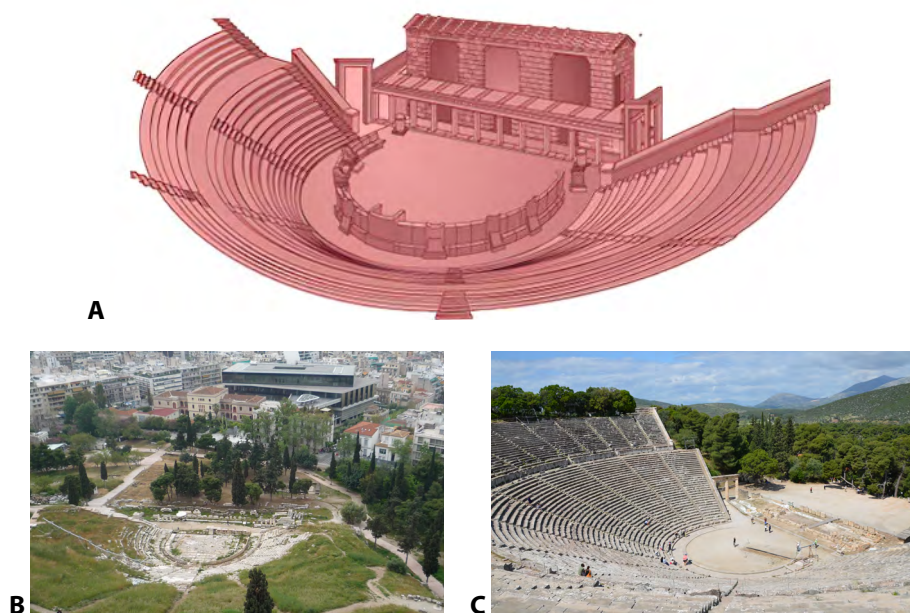
Vana-Kreeka teatrikunsti tormiline areng on olnud eeskujuks lääne teatri jätkuvatele sisu- ja vormiotsingutele, püüdlustele teatriuudenduste poole. Klassikaline periood on andnud lääne teatrikunsti alussõnavara ja žanrid, mis on siiani aktuaalsed. Sõnad **draama**, **teater**, **kool** ja **pedagoogika** on kõik pärit 2500 aasta tagusest kreeka keelest ning neid kasutatakse siiani.

Teatrikunst vormus kunstiliigiks 6.–4. sajandil e.m.a Vana-Kreekas, mil rituaalsetest Dionysose pidustustest kasvas välja lugude etendamise fenomen. **Teatri** sõna eelkäija, kreekakeelne *theātron*, märkis vaatemängude, teatri, spordivõistluste, poliitiliste sündmuste vaatamise kohta ja see tuleneb sõnast *theāsthai* ('vaatama').

Sõnaga „teater“ tähistatakse tänapäeval ka lavastuste väljatoomisega seotud kunstilisi ja organisatsioonilisi tegevusi prooviperioodist etendusteni: me teeme teatrit, mängime ja käime teatris, etendame teatrit.

Sõnaga „teater“ (kr *theātron*) märgitakse järgmist:

- Sise- ja välisruume või hooneid etenduste andmiseks, mõnes kultuuris nimetatakse teatriks kinoruumi või loengusaali.
- Kunstilist tegevust (näidendite lavastamist, näitlemist, etendamist).
- Produtseerimist (teatriasutusi, organisatioone, truppe, projekt-lavastusi).
- Efektset, ülepaisutatud, kunstlikku kõnet või käitumist.



JOONIS 3. *Theatron* kui pealtvaatamise koht koosnes areeni moodi orkestrast, kus toimusid tantsunumbrid, proskeenionist (eeslava), kus esitati lugusid, ja hobuseraua kujuliselt paigutatud vaatajaskonnast (auditoorium). A – *theatron*'i rekonstruktsioon (<https://ancienttheatrearchive.com/glossary-term/theatron/>); B – Dionysose teater Ateenas (foto Sjaak Kempe, Wikimedia Commons, CC BY 2.0); C – Epidaurose teater (foto Carole Raddato, Wikimedia Commons, CC BY-SA 2.0).

Kreekakeelsel sõnal **drāma** oli algul rituaalse tegevuse varjund – see on seotud verbiga *drān* ('tegema, esitama'). Samast sõnatüvest pärit *dromena* tähistas rituaalse loo kollektiivset läbimängu. Seega viitab „draama“ alg-tähendus tegutsemisele ja osalemisele rituaalses kontekstis. Erinevad etenduspraktikad, keskaegsed kirikudraamad, renessansi koolidraamad ja ka näiteks kaasaegsed haridusliku draama vormid, nagu protsess-draama, kannavad edasi draama tegevuslikku tähendust.

Mõisteid „dramaatika“ ja „draama“ kasutatakse sageli sünonüümi-dena ning mõlemad viitavad näitekirjandusele, mille põhižanrid on Vana-Kreeka teatris välja kujunenud tragöödia ja komöödia. Vana-Kreeka kultuur jagas ilukirjanduse kolme põhiliiki: eepika, lüürika ja dramaatika. Viimast iseloomustas dramaatiline väljenduslaad – lugu kujutati kontsentreeritult, inimtegevuse kaudu, justkui toimuks see siin

ja praegu, ning oli kavandatud teatris esitamiseks. Elava esitusega taotleti loo suuremat mõjuvõimu publiku üle. 19. sajandil kujunes draamast aga teatripubliku lemmikžanr, sestpeale tähistab ta tõsise sisuga näidendit ja ühtlasi sõnateatrit.

Kuna etendamine on ajas kaduv kunst, põhineb teatrikunsti ajalugu suuresti kirjalikel draamatekstidel ning pikka aega domineeris lääne teatriajaloos näitekirjanik kui teksti autor. Ka Eesti teatrites kehtis eelmisel sajandil kõigutamatu triumviraat – kõigepealt näidend, siis lavastus ja seejärel etendused. Aga sajandivahetus on teatripilti muutnud ning kaasagedsed etenduskunstid on taas tõstnud kilbile koosloomelised ja osalevad teatripraktikad, etendused, millega taotletakse suuremat kaasamist, kaasautorlust ja pealtvaatajatega ühist rituaalset kogemust.

Praeguseks on draama sõna tähendusväli liigagi avar. Ühelt poolt on see katusmõiste visuaalsetele ja verbaalsetele representatsioonidele, nii elunähtustele kui ka kultuurilistele, hariduslikele ja kogukondlikele etenduspraktikatele, mis kujutavad inimeste tegusid ja sündmusi. Draama viitab pingestatud olukordadele päriselus või fiktsioonis. Fiktsionaalsete olukordade läbimängimine ja pealtvaatamine on tõhus meetod, kuidas tähendusi seetida ja teadvustada, argirutiini lõhkuda, probleemidele lahendusi otsida ning ka kogukonda liita. Draama on keel, vahend, mille kaudu saab tõhusamalt suhelda. Näiteks muudab õppetegevuse loostamine ja dramatiseerimine – tegelaskujude tausta uurimine ja esitlemine, dialoogivormi kasutamine, kehakeeles väljendamine, rollivahetus ja läbimäng – klassiruumis õppimise tunduvalt lõbusamaks ja tõhusamaks.

Sõnaga „draama“ (kr *drama*) märgitakse järgmist:

- Etendamiseks või filmimiseks mõeldud tõsise sisuga näidendit või teksti (suhtedraama, krimidraama, olmedraama).
- Näitekirjandust, dramaatikat, dramaturgiat ja selle uurimist (draamateooriad, draamatehnikad, psühholoogiline draama jne).
- Tegevuslikku ja sõnalist, etendamisel põhinevat žanrit (draamateater, draamaharidus, draamaõpetus, draamamängud, draamateraapia).
- Rakenduslikke teatripraktikaid (kirikudraama, koolidraama, klassiruumidraama, loovdraama, protsessdraama, psühhodraama jne).
- Pingelist elusündmust või rasket elamust, kriisi, vahejuhtumit.

Mida on Vana-Kreeka tänapäeva teatrile andnud?

Eelkõige lääne teatri kirjaliku traditsiooni ja dramaturgide osatähtsuse teatrikunstis. Dramaturgid olid ka oma tekstide esitajad ehk näitlejad. Antiigist alates on näitekirjanikud olnud teatriuudenduse võtmeisikud ja sajandite vältel kujundanud Euroopas välja tugeva sõnateatri traditsiooni.

Esimesed kreeka näitekirjanikud (kr *didaskalos*, otsesõnu 'õpetaja') toimetasidki kui õpetajad-näitejuhid. Nende töö oli koor ja näitlejad välja õpetada, kuidas lugu edasi anda, ditürambi värsis kõnelda ja skeenel tant-sida. Alles 20. sajandil said lavastajad autori staatuse.

Vana-Kreeka jumalad tantsisid ja tantsul oli rituaalides tähtis koht. Kreeka mõtteviisis oli tähtsal kohal planeetide liikumine, mis väljendas algupärast kosmilist tantsu. Tantsimine ei olnud lihtsalt tants, vaid ole-masolu põhiprintsiipide ja vastuolude etendamine: sõda ja rahu, õige ja väär, õnn ja õnnetus, öitseng ja häving, nauding ja pingutus, pidu ja töö. Tantsijate liikumine väljendas tõenäoliselt inimtegevusi mimeetilisel ja sümboolsel kujul.

Vana-Kreeka rituaalsed tantsud jagunesid järgmiselt:

- religioossed ja kultustantsud (nt neitsitantsud);
- relvadega tantsud (sõjatantsud);
- orgastilised tantsud (metsikud, ohjeldamatud), mille eesmärk oli saavutada ekstaas, et jumalad tuleksid ka tantsupeole (kr *enthousiasmos*).

Klassikalise ajastu dionüüsiatel oli kooritantsudes laval 500 meest ja 500 poissi. Rikkad linnakodanikest koreegid (kr *chorēgos*), meie mõistes suurtoetajad, produtseerisid lavategevust, korraldasid proove ning rahastasid ditürambitantsu koolitusi ja kostüüme. Nad pidid palkama **näitekirjaniku-näitejuhi** ja ka flöödimängija, kes helindas kooritantsu.

Tants oli kultuuris väga tähtsal kohal. Filosoof Platon tões: kes ei suuda kooritantsudes sammu pidada, ei ole tsiviliseeritud inimene. Kooritantsudes osalemine oli ühtlasi noorte religioosne kasvatus ja religioonil oli Vana-Kreeka ühiskonnas otsustav tähtsus.

Aristophanes kirjeldab komöödias „**Lysistrate**“ kõikidele tüdrukutele kohustuslikku karutantsu. Tantsu legend on seotud Artemisega, kes oli sünnitajate ja neiuist naiseks siirdujate jumal ning kellele pühendatud tempel oli Atikas Brauronis. Legendi kohaselt elas Brauronis taltsutatud karu, keda üks tüdruk ehmatas, nii et karu rebis tüdrukult silma. Tüdruku vennad vihastasid ja kättemaksuks tapsid karu, mis omakorda vihastas välja Artemise. Müüdi järgi saatis tulivihane Artemis inimestele katku, millest võis pääseda ainult nii, et tuli õpetada kõigile 5–10aastastele tüdrukutele, vähemalt enne meheleminekut, karutantsu. See oli mimeetilise rituaalne tants, mis kujutas dramaatilist lugu ja toimis jumala lepitajana. (Østern 2001: 27)

Naiste koor „Lysistrates“ laulab nii:

„Kulake, rahvas, mis öelda meil
linnale on: laul on meil asjalik.

Nagu selge, kasvasin ma uhkuses ja külluses
seitsmeselt kõndisin ju peol Athene saatjana,
jahvatasin ma kümneselt jumalale viljakest.
Safranvärvi kleiti kandsin karupeol-brauroonial,
Viigimarju ehteks võtsin, korvikandja
tütarlaps kaunike.

(Tlk Anne Lill, Vanakreeka kirjanduse antoloogia“, Tallinn 2006)

Kooritantsudest kujunesid aja jooksul tantsudraamad ja kooride etteotsa astusid näitlejad. Antiikteatris oli näitlejaid laval lõpuks ainult kolm, kes mängisid etenduses eri rolle. Nõnda sai vormi ka näitlejatöö, mille funktsioon oli värstekste kvaliteetselt ja emotsionaalselt edasi anda, mitte oma rolli füüsiliselt ja psüühiliselt esitada, nagu me tänapäeval näitlemist mõistame. Vana-Kreeka draamad olid publikule pigem kuulamiseks, mitte vaatamiseks.

Klassikaline kooliharidus algas Ateenas seitsmendast eluaastast ning see puudutas vaid rikaste ja vabade meeste poegi. Neid turvasid kooliteel orjad (kr *paidagōgos*, millest on tulnud pedagoogi nimetus). Orjad-pedagoogid toimisid nagu kasvatajad ning tänu oma ülesandele pidid nad kooliõppes osalema ja haritud olema. Poisid õppisid koolis muusikat (laulu, vilepilli, lüürat), sporti, lugemist, kirjutamist, kirjandust ja matemaatikat. Usuõpetus ei olnud omaette aine, sest tants ja sport olid religioosse kasvatuse iseenesestmõistetavad osad. Teooria ja praktika, vaimu ja keha harimine käisid käsikäes ning tantsimine ja kehalised kunstid olid ühtlasi jumalateenistus.

Hilisemal hellenistlikul perioodil muutusid ained teoreetiliseks, juurde tuli õppeainena **retoorika**. Selle tegevuslikus osas harjutati kõnekunsti ja esinemist. Religioon oli Vana-Kreekas seotud valitsemisega, teater oli ühiskonnas au sees ning lapsed ja noored viidi teatrikuultuuriga varakult kokku.

Aristoteles draama poetikast

Sõna „dramaturg“ koosneb kahest sõnatüvest – *drama* ('tegevus') ja tegutsemisele viitavast sufiksist *urgia*, mis on seotud sõnaga *ergon* 'tegu', niisiis kuidas tegevus toimub. **Aristoteles** (384–322 e.m.a) oli sõna otsestes mõttes dramaturg, kes uuris, kuidas draama toimub. Temast on säilinud kirjandusteoreetilised märkmed ja katkendid traktaadis „Poetika“ („Luulekunstist (poetika)“, 2024). Aristotelese järgi on poetika **lugude** (kr *mythos*) **jäljendamine** (kr *mimēsis*) erinevate kunstivahenditega, milleks on sõna, meloodia, rütm, vorm või värv. Jäljendamisoskus on inimesele kaasasündinud, inimene õpib jäljendamise abil, jäljendamine pakub naudingut, mõnu, nii tegutsejatele kui ka pealtvaatajatele. Mõnu tekib inimlikust **äratundmisest** (kr *anagnōrisis*), mis aitab kujutatut paremini märgata, taibata ja mõista. Loo kangelased, kes on määratud saama kas õnnelikuks või õnnetuks, tunnevad draamas tegutsedes ära selle, mis oli nende eest seni varjatud, peidus, ja nendega koos saab targemaks ka publik. Aristoteles rõhutab, et äratundmise elamus ei sõltu ainuüksi loo sisust, vaid kunstide puhul räägib kaasa ka väljenduse **esteetika** (kr *aisthēsis*), kuidas teos või lugu mõjub meie meeltele oma meloodia, värvi, vormi, stiili ja rütmi kaudu.

Aristoteles kirjutab jäljendamise kaudu õppimisest:

„Näib, et tervikuna on luulekunsti sünnitanud kaks ja seejuures looduslikku põhjust. Jäljendamine on inimesele lapseast kaasasündinud, ja nad erinevad teistest elusolenditest selle poolest, et (inimene) on kõigist jäljendavaim ja ka oma esimesed õpingud teeb ta jäljendamise abil; jäljendused aga valmistavad kõigile rõõmu. Selle tõenduseks on tegelikkuses toimuv, me tunneme rõõmu, vaadates kõige täpsemaid kujutusi asjadest, mida endid vaadata pole meeldiv, näiteks põlastusväärseimate loomade ja laipade kujutisi. Põhjuseks on see, et õppimine on suur lõbu niihästi filosoofidele kui ka teistele, selle vahega, et teised osalevad selles vähem. Need, kes vaatavad kujutisi, tunnevad rõõmu, sest vaadeldes on võimalik õppida ja järeldada, mis miski on...“ (Aristoteles 2003: 20–21)

Kunst jäljendab inimeste ja jumalate **lugusid** (*mythos*), mida võib teoseks vormida mitmel viisil. Aristoteles eristab lugude edastamisel eepilist ja dramaatilist väljenduslaadi. Eepiline jutustamislaad võib sisaldada mitut lugu, rohkelt tegelasi, vahepalu ja kõrvalepõikeid. Dramaatikat iseloomustab keskendumine ühele loogiliselt liigendatud loole, millel on **algus, keskpaik ja lõpp**. Kui eepikas tegevusest jutustatakse, siis dramaatikas reprodutseeritakse seda vahetult: tegevus on Aristotelese järgi draama kõige olulisem tunnus.

Vana-Kreeka klassikalises tragöödias tegutseb suure moraali ja tahtega **peategelane** (kr *protagōnistēs*), kes otsib oma õnne või pürgib täiuse poole. Seejuures satub ta olemuslikku konflikti, mida ta püüab ületada, ja kogeb takistusi, mis põhjustavad talle kannatust ja vapustusi. Kangelane läheb täiuse nimel võitlusse, sest kaalul on rohkem kui elu – väärtused, põhimõtted, ühiskonna heaolu. Ent kangelane teeb oma valikutes vigu (kr *hamartia*) – ta eksib, kaldub kõrvale täiuse teelt. Eksimused võivad olla tahtlikud, tingitud kangelase ülbest iseloomust, tahtmisest olla jumalate sarnane (kr *hybris*), või tahtmatud, teiste sooritatud tegude tagajärg. Peategelase karakteri kujundavad tema eetos (kr *ēthos*) ehk loomus ja tegude põhjendused ehk tegevusmotiivid (kr *dianoia*). Eetos ja *dianoia* määravad sündmustikus tegelase käitumisviisi, kuidas ta oma probleeme lahendab ja milliseid valikuid ta teeb. (Lill 2004)

Protagonistile vastanduvad tragöödias antagonistlikud jõud, kas üksikisikud, ühiskondlikud piirangud või jumalate seadused (kr *antagōnistēs*). Peategelase võitluse tulemuseks on õnnetus (kr *katastrophē*) – surm, hukkumine, pagendus jne, aga mitte alati. Kuna kreeka jumalad olid tujukad ja üleolevad tegelased, oli vaid neil voli tuua traagilisele loole ootamatu lahendus või leevendada kurba lõppu. Väljend *deus ex machina* (lad „jumal masinast“) tähistab antiiktragöödiates kasutatavat võtet tuua lõpus lavale jumal või jumalad, kes etendasid olukorra lahendamisel kõrgemalseisva jõu rolli.

Tragöödias on määrava tähtsusega peategelase ja pealtvaataja empaautiline suhe – publik peab kangelase valikutele emotsionaalselt **kaasa elama** ja temaga koos eksimused **ära tundma** (kr *anagnōrīsis* „äratundmine“). Peategelase karakter peab sealjuures olema veenvalt kujutatud, järjekindel ja tema tegevus rangelt loogiline, põhjuse-tagajärje suhtes.

Kõige kunstipärasemaks peab Aristoteles äratundmist, mis tuleneb loogiliselt sündmustest endast. See paneb vaataja peategelasele kaasa elama ja viib katarsiseni (kr *katharsis*) – puhastumiseni religioosses, emotsionaalses ja kehalises mõttes. Koori roll on vaatajate tundeid ära arvata ja olla vahendajaks tragöödiasündmustiku tagajärjel tekkinud elamustele. Tragöödiaetenduse pealtvaatajad vastanduvad komöödiapublikule, kes tõmmatakse mängu kaasa ja kelle poole võib otse auditoriumis pöörata. Tragöödia loodud teatriillusioon seda ei soosinud. (Lill 2004: 211)

Aristotelese dramaturgilised printsiibid on lääne teatris kasutusel tänapäevani. Augusto Boal, sotsiaalteatri tuntuim arendaja, ehitas Aristotelese draamateooria põhjal oma foorumetenduse meetoodika.

Kreeka tragöödia struktuuri elemendid

Peategelane (*prōtagōnistēs*, 'esitegutseja') – kangelane kreeka tragöödias.

Antagonist (*antagōnistēs*, 'vastutegutseja') – lurjus kreeka tragöödias.

Karakter (*charaktēr*) – tegelase iseloom, mis avaldub tema käitumisviisis (*ēthos*) ja tegevusmotiivides (*dianoia*).

Äratundmine (*anagnōrīsis*) – vigade tuvastamine kangelase võitlustele kaasa tundes, nendega samastudes.

Kaastunne (*eleos*) – tegelase õnnetusele ja kannatusele kaasaelamine, mis avaldab vaatajale õilistavat emotsionaalset *mõju*.

Katarsis (*katharsis*) – pealtvaataja tunnete puhastumine peategelase tunnete läbielamise kaudu.

Draama mõju pealtvaatajatele

Kreeka tragöödiad käsitlevad sügavaid, valusaid, painavaid probleeme, esitavad ränki küsimusi. Emotsionaalne reaktsioon, mida publikus esile kutsuti, võis olla mitmesugune. Aristoteles tõi esile kaks emotsiooni: **kaastunne ja hirm**. Ateenlased ootasid tragöödiatelt tõsidust, kurbust, teravust, õudust, jubedust ja lummapust. Nad ootasid sündmusi, mis viiksid pealtvaatajad puhastava ja kõikehaarava kogemuseni, katarsiseni, tunnete puhastuseni kaastundest ja hirmust nendesamade tunnete tekitamise kaudu, millest rääkimine tavaolukorras olnuks võimatu ja mille käsitlemine koos, turvaliselt teatripubliku hulgas istudes, oli ainuvõimalik viis nendega toime tulla. Kollektiivne kaasaelamine peategelase kannatustele süvendas kogukonnatunnet, samal ajal kui ajaline ja ruumiline

distantis lavaelu ning päriselu vahel lubas kujutatust hoopis naudingut tunda. Jumalad võivad kreeka tragöödiates olla parajad lurjused – kättemaksuhimulised, tujukad ja enesekesksed, veeretades inimeste teele ootamatuid takistusi. Suurtele lugudele ei ole lihtsaid lahendusi ja kreeklased pidid vahel appi võtma jumaliku lahenduse. Jumal ilmus lavale mingi tehnilise triki või masina abil (*deus ex machina*) ja lahendas kriisi.

Aristotelese tekstidest võib välja lugeda, et ta pidas komöödiakunsti vähem väärtuslikuks žanriks. Kui tragöödia aineseks olid müüdid, mida usuti tõena, siis komöödiateksti iseloomustas Aristoteles kui väljamõeldist, fiktsiooni. Kui tragöödiad otsisid elutõde, siis komöödiad aitasid põgeneda elu reaalsusest. Komöödiad olid ka tollaegsete konventsioonide kohaselt ropud, kahemõttelised, põhinesid juhusel, fantaasial ja koomilistel eksimustel. Kreeka sõna *kōmos* tähendab otseselt purjus pidutsemist. Tragöödia teenis tõsiseid eesmärke, samal ajal kui komöödia oli puhas meelelahutus.

Kui Aristoteles hindas teatrikunsti üldiselt kõrgelt, siis **Platon** (429–347 e.m.a) suhtus teatrikunsti kui tühisesse ja isegi kahjulikku kunstiliiki. Platoni filosoofias oli elu ise ideemaailma jäljendus, teater ehk *mimēsis* seega jäljenduste jäljendus. Ideaalmaailma esimene koopia on elu ise ja kõik, mis kopeerib koopiat, on pelgalt varjude vari.

Platoni järgi on poeetilisel kõnel kaks vormi: ühe puhul räägib luuletaja omal häälel, teise, *mimēsis*'e puhul ta peidab end, jäljendades tegelase häält („Politeia“, 393a–c). Kui mängida näidendis kellegi rolli, muututakse ka päriselus selle tegelase sarnaseks. Et ideaalse kogukonna liikmetel, eriti selle valvuritel, peab elus olema ainult üks õilistav roll, siis on parem, kui näidendite mängimist piiratakse. Platon möönab, et *mimēsis*'e tegijad (tänapäeval näitlejad) on teravmeelsed ja mitmekülgsed, aga selliseid inimesi ideaalne riik ei salli. Valvurid peaksid kasutama *mimēsis*'t nii vähe kui võimalik ning mängima ainult õilsaid, ennast valitsevaid ja vooruslikke tegelasi.

Ka hariduse vaates oli Platon ideaalse inimese kujundamise eestkõneleja. Ehkki ta hindas muu luulekunsti mõju kasvavale põlvkonnale kõrgelt, leidis ta, et kasvatuslikel eesmärkidel tuleb kunsti tsenseerida ja reguleerida nõnda, et see mõjuks tervislikult ning püüdleks mõistuse, ilu, sõpruse ja harmoonia poole. Platoni moraaliõpetus ja dialoogiline

hariduse käsitus on ajas olnud väga väärtuslikud, kuid tema seisukohad draama halba eeskuju andva mõju kohta said kahjuks sajandite jooksul draamahariduse vastu kõnelejate argumentideks.

Platon vaatleb kunsti osa hariduses oma teoses „Politeia“ 2. ja 3. raamatus:

„Haridus peab kujundama iseloomu, eriti neil, kellest saavad Platoni kujutatud õiglase linna heaolu eest vastutavad „valvurid“. Et kunst avaldab noortele hingedele suurt mõju, tuleb kunsti reguleerida nii, et see mõjuks tervislikult ja viiks nad sarnasuse, sõpruse ja harmooniani mõistuse iluga (401c–d). Platon eeldab, et väljamõeldud lugudel ja poeetilistel kujutustel on hariduses valdav roll. „Protagorases“ (325–326a) on juttu sellest, kuidas lastel tuleb õppida pähe heade luuletajate teoseid, kus on palju manitsusi ja vana aja heade meeste hingestatud kirjeldusi, nii et lastel tuleb tahtmine nende sarnaseks saada. Ent kuigi Platon peab Homerost heaks luuletajaks, paneb ta „Politeias“ ette tema teoseid halastamatult tsenseerida, sest jumalaid ja kangelasi ei tohi kirjeldada argadena, meelt heitvatena, petvatena, himude juhitudena ega kurjategijatena. Hea fiktsioon kujutab reaalsust õigesti ja kujundab publikul hea iseloomu. Platonit ei paista häirivat mõte, et inimeste käitumise tõetruu kirjeldamine sõjas ja armastuses ei kasvata parimat iseloomu. Kas eelistada tuleb tõetruudust või mõju iseloomule? Platon kaldub viimase poole: mõned vägivaldsed müüdid on väärad ja neid ei tohiks noortele jutustada isegi siis, kui need oleks tõesed („Politeia“, 378a).“
Wikipedia andmetel link https://et.wikipedia.org/wiki/Platon#Õpetus_riigist

Antiigist alates saab teatrit käsitada kui demokraatlikku foorumit, avaliku elu olulist osa – **teater kui peegel**, mis jälgendab, peegeldab ning väljendab inimeste probleeme ja mõtteid, omavahelisi suhteid ja ühiskondlikku toimetulekut. Teatris panustatakse ühiskondlikku debatti, esitatakse olulisi küsimusi, otsitakse vastuseid sotsiaalsetele kitsaskohtadele ja elu vasturääkivustele.

Teatrikunsti allakäik Rooma riigi ajal

Vana-Rooma võttis kreeka teatripärandi üle formaalselt, sisuliselt neil sellele midagi olulist lisada polnud. Rooma riik oli vaatamängu ühiskond ja kaubaks läks kõik, mis lihtrahvast haarata võis, esteetilisi ja eetilisi piire ei seatud. Rooma riigi ajal vallutasid teatrilava farsilaadsed jandid e atellaanid, mis olid *commedia dell'arte* eelkäijad. Soosituimaks draamavormiks sai **pantomiim**, mille sisuks olid kreeka müüdid ning kus

kasutati miimikat, žeste ja liikumist, aga mitte sõnu. Atellaanidest arenes **miimikunst**, ka naised mängisid laval ja pantomiimist sai rafineeritud erootiline teatriliik. Teatril oli halb maine, mis kandus üle näitlejatele, neid hakati häbimärgistama. Rooma kodanikke, eriti noorust, hoiatati teatri eest.

Rooma teatril polnud inimese harimises mingit osa, välja arvatud kreeka pärandina kaasa saadud retoorikaõpetus. Rooma koolis õppisid ainult rikaste pojad ja 16–17aastastena tuli neil õppida palju kõnekunsti. Oraator Cicero ja retoorik Quintilianus küll soosisid teatrit, aga tõesid samas, et kuigi **retoorikal** ja teatril on palju ühist, tuleb ennast eemale hoida tantsust ja tantsimisest.

Varakristlus ütles teatrist otsustavalt lahti. Püha Augustinus (354–430) kirjutas, et teatrid on hukatuslikud, solgiämbriid ja liiderlikkuse pesad: „Miks nad hukutavad? Sellepärast et ajad on muutunud, need kõlvatud ja mittepühad toimingud, mille tarvis teatrid ehitati, on otsas.“ (Østern 2001: 31) Varakristlik kirik ei soosinud teatrit ega ka kujutatavat kunsti. Rituaalsesse repertuaari jäid alles liturgilised tantsud (inglite tantsud) ja muusika. Kristlusele omase dualistliku filosoofia esiletõus, vaimu ja keha vastandamine – üllas vaim *contra* patune keha – ei soosinud teatrikunsti.

Rooma riigi vallutasid, rüüstasid ja hävitasid vandaalid. U 500 aastat ei toimunud teatrid ega koolid. Nende funktsiooni võtsid üle religioossed draamamängud. Antiikteatri traditsioonid kandusid aga keskaega tänu rändnäitlejatele, veiderdajatele, mustkunstnikele ja akrobaatidele. Alles renessanss äratas antiiktragöödia ja -komöödia taas ellu ning seda eelkõige hariduse kontekstis.

Allikad

Neelands, J. ja Dobson, W. (2000). *Drama and Theatre Studies at AS/A level*. London: Hodder & Stoughton.

Østern, A.-L. (2001). Teatteri merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. P. Korhonen, A.-L. Østern (toim-d), *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus* (lk 15–45). Jyväskylä: Atena Kustannus OY.

Loe lisaks draamateooria kohta

Aristoteles (2024). *Luulekunstist (Poeetika)*. Tallinn: Postimehe Kirjastus.

Epner, L. (1992). *Draamateooria probleeme. I*. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/3725>

Epner, L. (1994). *Draamateooria probleeme. II*. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/3726>

Lill, A. (2004). *Tragöödialeksikon*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Arutlusteemad

1. Kuidas selgitada draama või teatri mõistet, nii et see oleks arusaadav eri vanuses ja erineva võimekusega inimestele?
2. Milline koht on Aristotelese dramaturgial kaasaegses teatris või kinos? Analüüsige mõnd näidendit või lavastust: kuidas väljenduvad laval dramaturgilised printsiibid – kangelane, antikangelane, karakter, äratundmine ja katarsis – valitud näidendis või nähtud etenduses?
3. Kuidas mõista katarsist? Milline osa on katarsisel rakendusteatri või -draama vormides, näiteks foorumteatris, luguteatris, draamamängudes?
4. Millistes õppetegevustes on õpetajal vaja näitekirjaniku, dramaturgi ja näitejuhi oskusi?

KESKAJA KRISTLIK KOGUKONNATEATER

Draamal on inimkonna ajaloos olnud orgaaniline osa rituaalides, karnevali-rongkäikudes, pidustustel ja kõikvõimalikel sündmustel, kus inimesed midagi tähistasid. Ent draama sekkub ja häiriv olemus muuta ohutus kauguses sündmus käegakatsutavalt lähedaseks, siin ja praegu toimuvaks, kajastub omadussõnades, millega draamat on iseloomustatud: maagiline, jumalavallatu, pühadust teotav või sündsusetu, milles teisi kunste ei ole süüdistatud. Selline ambivalentne, mitmetähenduslik loomus muutis draama inimestele ligitõmbavaks – piirid, millal on tegu mängu, millal päriseluga, on nihutatavad ja ähmased. Võib-olla sellepärast pisendati draama tähendust keskajal, nimetades seda *ludus*'eks, mänguks. (Bolton 1984: 77)

Kirikudraama žanrite – **müsteeriumide, miraaklite ja moraliteede** – funktsioon oli tutvustada harimatule lihtrahvale piiblitlugu, pühakuid ja voorusi. Selleks kasutati nii etendamist kui ka osalust. Juba 9. sajandist on pärit üksikasjalikud näidendid, mis põhinevad dialoogidel, ja nende etendamine oli pühalik toiming, rituaalne tegevus. Algul mängisid pühakute rolle preestrid ise, tegevus toimus kirikus ja kirikuruum jagunes eri tegevuspaikadeks. Kogudusest kujunes etenduse mõtteline osa, tegu oli tänapäeva mõistes osalusteatriga.

Kirikudraama pakkus harivat keskkonda, kus olid koos palve, piiblitlugu ja meelelahutus. Didaktiline eesmärk oli selge ning teater puudutas ühtaegu lapsi, täiskasvanuid ja noori, kõik olid esindatud nii etendajate kui ka pealtvaatajate hulgas. Poisid ja mehed mängisid algul kõiki rolle, naised tulid lavale alles renessansi ajal.

Keskaja religioosse draama teemad olid eksistentsiaalsed ja vastandamisele üles ehitatud: jumal ja saatan, paradiis ja põrgu, voorus ja pahe, kiriklik õnnistus ja needus jne. Rahva moraal toetus abstraktsele kurja kartusele, kurjuse sümboliks oli nähtamatu ja müstiline saatan, kes vargsi inimhingi jahtis, pattudele õhutas ja hukatusse ajas. Draamas oli kurat aga enamasti intriigi käivitaja ja ta tuli hävitada. Sageli palgati kuradeid mängima rändnäitlejad, miimid ja akrobaadid, lavale neid ei lastud, aga nad tembutasid ja kiusasid linnarahvast lava ees ja pealtvaatajate hulgas. Värvikates grotesksetes kostüümides ja maskis näitlejate kehastuses pakkusid kuradid publikule meelikõitvaid elamusi, kurjus sai inimliku näo ja tema üle oli võimalik naerda. Pikas perspektiivis võiski draama võime balansseerida oskuslikult tõsiduse ja mängu, rituaali ja meelelahutuse, pühaduse ja labasuse piirimail saada kirikudraamale saatuslikuks.

Hiljem kandus tegevus kiriku ette ja linnaruumi, ehitati üles suured simultaanlavad, millel esitati pilte Jeesuse ja pühakute elulugudest. Publik liikus kas ümber piltide või ehitati lavapildid vankritele, mis liikusid üksteise järel publiku silme eest läbi. Vankrilavastuste eest vastutasid käsitöölise gildid.

Suuri religioosseid pühi, näiteks lihavõttepidustusi, tähistati mitu päeva järjepanu kõikvõimalike teatrielementidega, sh etendati Kristuse kannatusi, pühakute elulugusid ning etendused ühendati rituaalsete protsessioonide ja mänguliste vahepaladega (ld *interludium*).

Kirikudraamast on kirjutanud Hillar Palamets raamatus „Vaatemängud läbi aegade“:

„Varakeskajal, I aastatuhande 2. poolel ei toimunud Lääne-Euroopas teatrietendusi ega korraldatud suuremaid vaatemänge. Küll ilmus II aastatuhande alguses pidulikesse jumalateenistustesse ehk missadesse näitemängu elemente. Kuna jumalateenistusi nimetati kreekakeelse sõnaga liturgiatega, siis said need kirikus toimunud etendused **liturgilise draama** nime.

Tegemist oli episoodidega Jeesus Kristuse elust. Neid esitati dialoogina ladina keeles ja ainult vaimulike poolt. Tegevuse keskkohaks oli altar. Sellest paremale jäi paradiis, vasakule põrgu. Maapealsed sündmused toimusid kiriku keskkäigus. Mõlemale poole keskkäiku jäid sellised Uuest Testamendist tuntud kohad nagu Õlimägi, Kolgata ja Kristuse kaljuhaud. Kõik mängupaigad olid kirikus seisvale rahvale hästi nähtavad.

Jõulu- ja ülestõusmispühade missal pakuti kogudusele piiblistseene. Nii avanesid sobival hetkel kiriku välisused ja sisse ratsutasid kolm idamaa tarka, et kummardada vastündinud Jeesuslast. Ülestõusmispühade etendus algas kolme naise – tegelikult kooripoiisi – otsinguga: kus on Kristuse haud? Inglise kujutav valges pikas rüüs preester küsis mehelt: „Keda otsite?!“ – „Kristust,“ vastasid naised. „Teda pole enam siin. Ta on üles tõusnud, nagu ta ennustas. Minge ja kuulutage rahvale, et Kristus on surnust üles tõusnud.“ Seepeale alustas preester koos kooripoiistega rõõmsat pühadehümni. Ajapikku hakati liturgilisele draamale lisama ilmalikku ja rahvakeelset (st prantsus-, inglise- või saksakeelset) teksti. Nii kujunes poolliturgiline näidend.

Näitleja astus oma esinemise ajaks ühisest rivist sammu ettepoole. Kuigi tegevus pidi toimuma enam kui tuhat aastat tagasi Palestiinas, kandsid osalised keskaegset riietust ja käitusid keskaegsete inimestena. Liturgiline draama muutus järjest rahvalikumaks. Üheks tähtsaks osaliseks sai kurjade jõudude esindaja põrguvürst ehk kurat koos oma sulastega. Kuradi jube lõust ja tema saba ning sarvedega kaaslaste ülemealikud tembud tekitasid vaatajate hulgas rõõmsat elevust. Vaimulikud ei pidanud aga sobivaks näidata põrgulisi kirikumüüride vahel. Nad nõudsid, et sellised etendused toimuksid väljaspool pühakoda – kiriku ees oleval avaral trepil. Sealt oli tegevus väljakul seisvale inimhulgale hästi nähtav.“ (Palamets 2006: 61–62)

Rahvadraama ja karnevalikultuur

Kirikudraama kõrval toimis keskajal ilmalik rahvadraama: laatadel jm rahvakogunemistel mängiti rahvalikke farsse, nukuteatrit, tänavatel esinesid akrobaadid, tänavalaulikud, loomataltsutajad, illusionistid jne. Rahvadraama oli valdavalt improvisatsiooniline ning selle varal kujunesid välja elukutselised etendajad, rändnäitlejad (ld *iokulatores*) – tänavalaulikud, jutuvestjad, tantsijad, žonglöörid, miimid, kellest moodustusid

renessansi ajal *commedia dell'arte* püsitrupid. Nemad kandsid läbi sajandite edasi antiikteatri komöödiatraditsiooni.

Kuigi pealtnäha olid kirikudraama ja rahvadraama teineteisest kaugel, parodeeriti ka pühade käigus kirikutseremooniaid ja rituaale, neid etendus kutsuti narrietendusteks. Narri tegelaskuju oli meeliköitev: pooleldi kloun, pooleldi irooniline tarkmees, kellel on voli välja öelda lubamatut. Inglismaalt on teada, et krahvide lossides ja kabelites etendati mitmepäevaseid lihavõttepühade näitemänge, kus kooripoisid mängisid lapsipiiskoppe, parodeerides jumalateenistusi.

Kogu ühiskonda ühendas keskajal karnevalikultuur ja huumor. Karnevaliaeg pakkus kõigile võrdse võimaluse rollivahetusteks ja kostümeerimiseks, võimaldas ületada oma seisuslikud kohustused ja konventsioonid ning lõbutseda kellegi teise nahas. Huumor oli tol ajal groteskne ja räme, keelt vürtsitati roppuste ja vandesõnadega. Noored, eriti õpipoisid, aga ka lapsed, osalesid karnevalikultuuris ning nii mõnestki neist sai kas rändlaulik (vagant), kelle repertuaar oli valdavalt naiste- ja viinateemaline, või paremal juhul õukonnalaulik, trubaduur, kes laulis rüütliideaalidest ja ideaalnisest.

Keskaja kooliharidus koosnes seitsmest aimest – *artes liberales* (vabad kunstid): ühelt poolt keeleõpe, dialektika ja retoorika ning teisalt geometria, aritmeetika, astronoomia ja muusika. Keeleõppe olulisim aine oli ladina keel ja seda õpiti suuliselt just ladinakeelsete draamadialoogide kaudu. Kloostrikoolid pakkusid haridusvõimalusi tüdrukutele ja ka nunnakloostrites etendati kirikudraamasid. (Østern 2001: 31–32)

HUMANISTLIK KOOLITEATER 14.–17. SAJANDIL

Renessansi huvi antiigi ideede vastu viis uue inimesekäsitluse – humanismini tekkeni. Kui keskajal tiirles maailm jumala ümber, siis nüüd sai inimesest mõtte ja teo, vaimu ja mateeria keskpunkt. Aristotelese „Poetica“ taasavastamine tähendas dramaturgiliste teadmiste kasvu, neid hakati akadeemilistes ringides usinalt kasutama ja edasi arendama. Itaalias eristusid *commedia erudita* (erudeeritud ehk õpetatud komöödia) ja *commedia dell'arte* (kutseline ehk oskuslik komöödia). Esimene, õpetatud komöödia, kehtestas lavategevuse kaanonid ja konventsioonid,

oli akadeemiliste vaidluste keskpunktis ning sellest arenesid välja teatri kõrgvormid: värsivormiline klassitsistlik dramaturgia ja ooperikunst. Itaalias ehitati esimesed teatrimajad.

Commedia dell'arte oli rämedavõitu improvisatsiooniteater, mille juured olid Rooma miimides ja Vana-Kreeka komöödia traditsioonis – see põhines tüüpilistel poolmaskides ja karikeeritud kostüümides karakteritel, kasutati trikke, akrobaatikat, tantsu ja groteskset mängustiili. Igal näitlejal oli kindel roll, mille ta lavategevuse jooksul eredaks karakteritüübiks arendas. *Commedia dell'arte* truppidest kujunesid kutselised näitetrupid, kes liikusid linnast linna, mängisid rahvalikke, lühikesi ja tempokaid lugusid, mis põhinesid lühistseenidel, põimides etendustesse kohalikke uudiseid, lugusid ja keelepeksu. Publikuhuvi kütsid üles näitlejate parodeerivas ja groteskses vormis loodud lavakarakterid, poolmaskides äratuntavad sotsiaalsed tüübid, maagilised nipid, akrobaatilised trikid ning muidugi žanri poliitiliselt aktiivne hoiak ja teravad sotsiaalsete suhete peegeldused. Renessanss pani aluse professionaalse teatri kujunemisele Euroopas, sestpeale eristusid selgelt kõrgklassi teater ja rahvaliku teatri žanrid.

Draama ja teater kui õppevahend ja relv

Renessansi ja usupuhastuse ajal, 15.–16. sajandil tõusid draama hariduslikud reitingud – kool kiitis draama heaks ja kasutas seda oma huvides, eriti Itaalias, aga ka mujal Euroopas. Inglismaal algas Shakespeare'i aja järk. Shakespeare'i dramaturgia peegeldaski tollaseid õukonnaintriige ja mõjukate perekondade omavahelist võimuvõitlust ning sekkus sellega üksjagu poliitikasse. Näidendis „Nagu teile meeldib“ sõnastas Shakespeare tollal levinud *theatrum mundi* deviisi, et maailm on kõik üks suur teater ja teater on ühiskonna peegel: „Maailm on lava ja mehed-naised kõik vaid näitlejad. Nad ilmuvad ja kaovad. Inimlapsel on elus palju osi; vaatusteks on seitse eluiga“ (Shakespeare 1960: 209). Hamleti suu läbi laseb autor kuulutada, et näitekunsti ülesanne „oli ja on hoida loodusel nagu peeglit silmade ees, näidata voorusele ta õiget nägu, lollusele ta õiget pilti ning ajajärgu kehastusele ta kuju ja jäljendit“ (Shakespeare 1966: 336).

Renessansiaegse kooliteatri sisuks oli õppimine teatritegemise kaudu. Kuna hariduskeel oli ladina keel, kasutati keeleõppes antiikaja näidendi-tekste. Õpetaja toimis kui lavastaja, õpilased näitlesid – tegutseti etendava teatri laadis. Peamine siht oli rikastada keele ja kirjanduse õpetust. (Heikkinen 2017: 22) Samast perioodist on teada esimene kooliteatri etendus Eestis, mis toimus 1529. aasta vastlaõhtul Tallinna raesaaalis: Tallinna Linnakooli õpilased esitasid ladina keeles Vana-Rooma näitekirjaniku Terentiuse komöödia „Androslannad“. Juhendajaks oli Saksa-maal hariduse saanud koolmeister. (Epner jt 2006: 10)

Lisaks ladinakeelsetele etteastetele mängiti emakeelseid religioosseid näitemänge. Esimene saksakeelne piibel ilmus 1534. aastal. Luther kirjutas: „Mul ei ole midagi selle vastu, et ma võiksin näha koolis Kristuse tegude auväärset ja moonutamata esitamist ladina ja saksa keeles“ (Braanaas 2001: 145). Draamat käsitleti luterlikus koolihariduses didaktilise ja pedagoogilise vahendina ainete õppimisel, aga ka tõhusa pilkerelvana korrumpeerunud katoliikluse vastu. Komöödia žanr andis võimaluse efektiivselt paljastada ja sarjata inimlikke pahesid vaimulike hulgas – valevagadust, valskust, ahnust, laiskust ja rumalust – ning õpetajatel oli voli õppuritega ka koomilises võtmes etendada.

Usupuhastusele järgnenud vastureformatsioonis 16. sajandi teisel poolel püüdis katoliku kirik usku puhastada liigsest teatraalsusest, teater pandi kohati kirikuvande alla ja tõrjuti kirikust välja. Katoliiklus varjus seevastu ketserluse eest jesuiidikoolidesse, mis kandsid keskaja didaktilist teatripärandit jõudsalt edasi. Alates 1600. aastate algusest õitses kooliteater edasi jesuiidikoolides üle Euroopa, neid oli kogu Euroopas üle 300, sh Poolas ja Liivimaal, ka Tartus. Jesuiitide õppekava eeldas vaimulike näidendite õppimist ja esitamist. Repertuaari kuulusid lavalised dialoogid ja suuremad lavastused – draamad. Jesuiitide kasvandike avalikud esinemised pidasid eelkõige silmas avaldada mõju linnakodanike haritumale kihile. Teadaolevalt esitati Tartus 1. juunil 1600 draama „De corpore Christi“ ja ühe rongkäigu ajal „Dialogus angelorum“.

Teatrikunsti rakendamisest ususõja teenistusse kirjutab Evald Kampus artiklis „Kooliteater Tartus 16.–17. sajandil“:

„Puuduvad teated, et Tartus ja üldse Eestis oleks harrastatud liturgilist draamat ja Lääne-Euroopas nii tavalisi rahvateatri mitmesuguseid vorme. Kuid kooliteatrit on siingi tehtud.

Protestantlik kooliteatritegevus luteri usu maades sai erilise hoo just reformatioonivõitluse aastail. Oma senises võimsuses enesega rahulolev ja korrumpeerunud katoliku kirik oli esiotsa üsna abitu löökide vastu, mida talle teatri vormis hakati jagama.

1554 a. asutatud jesuiitide ordu aga arendas oma kooliteatri varsti seninägematult kõrgele tasemele ning läks vastureformatsiooni käigus omakorda ise üle rünnakule protestantide vastu. Kui protestantlik teater nagu luteri uskki apelleeris eelkõige mõistusele ja kasutas peamiselt sõna jõudu, siis jesuiitide teater püüdis, eriti rikkamates kolleegiumides, nii keeruka lavatehnika, rikkalike dekoratsioonide, luksuslike kostüümide, tulevärgi kui muusika, laulu ja tantsuga mõjuda kõikidele meeltele.“ (Kampus 1979: 3–4)

Humanistliku kooliteatri pedagoogiline siht oli kasvatada noortes mees-tes kristlikku meelt ja anda teadmisi, ent sama tähtis oli veetlus, oskus luulet vahendada, kaunilt kõneleda. Jesuiitluse vaimus kool andis tarkust ja ärgitas huvi kunstide vastu. Kooliteater ei olnud antiikteatri pelk taasesitamine ega ka meelelahutus, vaid inimese põhjalik arendamine draamategevuse ja vaimuharimise kaudu.

Keskajale ja renessansile omane usu, hariduse ja teatrikunsti koostöö katkes 18. sajandil, mil võimule pääsesid pietism ja puritaanlus. Sel ajal pandi Euroopas alus rahvakoolile, loodi kooliseadused. Koolid orienteerusid massiharidusele, mis valmistas lapsi ette majanduslikuks toimetulekuks ja tööeluks. Tähtis oli osata lugeda, kirjutada ja arvutada. Teater visati kirikust ja kasvatuses välja kui jumalavallatu ja siivutu kunst.

Teatrielu Euroopas oli samal ajal vilgas, väga erineva taseme ja repertuaariga rändtrupid liikusid ringi, mängides õukondades, härrastemajades, laatadel ja kõikvõimalikes etendamiseks kohandatud ruumides. Kutselistes teatritruppides mängisid ka lapsed, naiste rolle sageli noored poisid. Rändteatrid mängisid õukondades, eramajade saalides või väljaspool linna piiri selleks kokku klopsitud sarades. Näitlejad olid sageli lindpriid ja linna piirides etendusi anda ei tohtinud. Teatrid pidid linnades etendamiseks luba taotlema, mida alati ei antud, ja oli linnu, kus kehtestati ka teatrikeeld, näiteks Tartus.

Samal ajal oli teatrivaimustus suur ja polnud harvad juhtumid, kus üliõpilased loobusid õpingutest ja ühinesid teatritruppidega. Näiteks Vene keiser Paul I keelas 19. sajandi künnisel ülikoolilinnades teatri-tegevuse, mis jõustus küll ainult Tartus ja kehtis kuni 1867. aastani. 19. sajandil süvenes ühiskonnas arusaam teatrist kui moraali madaldavast kunstist, aga samal pandi Põhja- ja Baltimaades rändtruppide mõjul alus rahvusliku teatri sünnile ja teatrikunst elas edasi asjaarmastajateatri ehk teatriharrastuse kujul.

Teatrivaenulikkust 18. sajandi lõpu ja 19. sajandi alguse Liivimaal on põhjalikult uurinud Tiina-Erika Friedenthal:

„16. ja 17. sajandil oli teater luterlikel aladel käinud pea lahutamatu kooli ja ülikooli juurde – humanistlik draama kuulus õppekavasse ja ülikoole avati lõbusate tudengikomöödiatega. Kooliteatri hääbumine ja vastumeelsus teatritruppide suhtes 18. sajandi Saksamaa protestantliku taustaga koolides ja ülikoolides oli seotud üldisemate muudatustega inimese ja ühiskonna mõistmises. Ühelt poolt muutus ühiskondlik moraalitytu konfessioonist olenemata kogu Euroopas tunduvalt õrnatundelisemaks ja sellega seoses ka mõõdupuu, mille järgi kasvatus ja hariduse eest vastutavad jõud otsustasid lastele ja noortele sobiva lektüüri ja meelelahutuse üle. Teiselt poolt oli juba 17. sajandil hakatud muutma haridust praktilisemaks ja rakenduslikumaks ning humanistlik haridus oli üha vähem kooskõlas esilekerkiva valgustusliku eesmärgiga tõsta võimalikult efektiivselt inimühiskonna vaimset ja moraalset taset ning parandada rahva materiaalselt elujärge. Riigi suunav mõju ülikoolidele kasvas (.....) humanistlik rõhuasetus teoloogiale ja kaunitele kunstidele taandus ja kõige tähtsamateks valdkondadeks muutusid õigusteadus ja kameralistika.“ (Friedenthal 2020: 302–315)

Allikad

- Heikkinen, H. (2017). *Ajattelle toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: Draamatyö.
- Østern, A.-L. (2001). Teatteri merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. P. Korhonen, A.-L. Østern (toim-d), *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus* (lk 30–33). Jyväskylä: Atena Kustannus OY.
- Shakespeare, W. (1960). *Komöödiad. 2*. Tlk G. Meri. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Shakespeare, W. (1966). *Tragöödiad. 1*. Tlk G. Meri. Tallinn: Eesti Raamat.

Loe lisaks renessansiaegse kooliteatri ja -draama kohta

Friedenthal, T.-E. (2020). *Võitlus ja väitlus teatri üle Eesti- ja Liivimaal 18. sajandi lõpus ja 19. sajandi alguses*. Doktoritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/67086>

Kampus, E. (1979). Kooliteater Tartus XVI–XVII sajandil. K. Siilivask jt (toim), *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi. VII* (lk 3–16). Tartu: Tartu Riiklik Ülikool.

Rähesoo, J. (2011). *Eesti teater. 1*. Tallinn: Eesti Teatriliit.

Arutlusteemad

1. Milles seisneb teatrikunstis ambivalentsus, kahemõttelisus? Kuidas võib see olla mõjutanud teatri ja draama käekäiku ja suhteid haridusega lähiajaloo ja tänapäeval? Miks draama- ja teatriõpetusel ei ole hariduses siiani võrdset staatust muusika- ja kunstiõpetusega?
2. Humanistliku kooliteatri ülesandeid keeleõppe ja kirjanduse tundmise kõrval oli käitumis- ja kombeõpetus. Millised võimalused on draamaõpetusel või kooliteatril samas funktsioonis?
3. Mil määral ja kuidas peegeldavad kaasaegsed (kooliteatri)lavastused ajastu kombeid, tavasid ja mõttesuundi? Vaadake mõnd etendust ja analüüsige.

UUS LAPSEPÕLVEKÄSITLUS JA PROGRESSIIVNE PEDAGOOGIKA

Teatri ja hariduse suhteid mõjutas tugevasti uus arusaam lapsest ja lapsepõlvest, mis sai Euroopas valdavaks valgustusajastul 18. sajandil, Põhjamaadesse jõudis see ligi 200 aastat hiljem. Enne seda puudus lapsepõlve kontseptsioon, 5–7aastast last ei peetud veel inimeseks, sejärel hakkasid lapsed toimetama kohe täiskasvanumaailmas, nad töötasid ja osalesid sotsiaalses elus. Muutus toimus siis, kui väikelastesse hakati suhtuma kui omaette isiksustesse, kes vajavad kasvamiseks tundeid ja hellust. Sündisid uued kasvatusviisid ja kujunes uudne noorsookäsitus. Need protsessid toimusid kooskõlas elatustaseme paranemise ja laste suremuse vähenemisega.

Tšehhi haridusuuendaja, pedagoog ja filosoof **Johan Amos Comenius** (1592–1670), kes oli ise jesuiidikoolis õppinud nagu Molière’gi, nahutas jesuiidikoole antiiktekstide jälgendamise ja professionaalse teatri poole pürgimise eest, sest ta pidas etendavat kooliteatrit meelelahutuseks ja ajaraiskamiseks. Comenius koostas kooliteatrile esimesena ulatusliku ja selge suunaga draamaõpiku „**Scola ludus**“ (1654, ‘mängiv kool’), mis on dialoogivormis tekstikogumik keele, loogika, metafüüsika ja eetika õpetamiseks näitlemise kaudu. (Østern 2001: 34)

Need koolidraamad ei olnud kirjutatud publikule etendamiseks, vaid eelkõige õpilastele harjutamiseks. Õpilastel tuli „elu näitelava“ jaoks õppida kõnet ja käitumist. Nad pidid õppima ennast lühidalt ja täpselt väljendama, käituma vastavalt olukorrale, kasutama oma keha ja hääle võimalusi, st oskust ennast talitseda ja teiste pilkude all sundimatult esineda. (Heikkinen 2017: 23)

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) kirjutab oma raamatus „Émile“ loomupärasest kasvamisest. Ta kasutab *kindergarten*’i (‘lasteaed’) väljendit ning temalt pärineb pedagoogiline metafoor lapsest kui taimest ja kasvatajast kui aednikust, kes hoolitseb, kaitseb ja väetab taime nii, et lapse sisemised kasvuvõimalused saaksid areneda.

Friedrich Schiller (1759–1805) kujundas 1795. aastal oma kirjades esteetilisest haridusest („Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in eine Reihe von Briefen“, „On the aesthetic education of man in a series of letters“) välja kunstikasvatuse haridusfilosoofia. Schilleri järgi ei ole kunsti võimel inimese hinge mõjutada ja arendada piire. Inimesele on omane mänguvajadus, *Spieltrieb*, mis on aluseks kunstile. Schillerilt pärineb ütlus, et inimene mängib vaid siis, kui ta on täisväärtuslik, ja inimene on täisväärtuslik vaid siis, kui ta mängib.

Valgustusajastu lapsepõlvkäsitus sillutas teed **progressiivsele hariduskäsitlusele, reformpedagoogikale**, rõhutamaks lapse individuaalsust ja loovust ning keskendumaks õppimisele kui protsessile, mitte kui tulemusele. Need jooned on 20. sajandi alguses tärganud draamapedagoogilisele mõtlemisele algusest peale omased olnud.

19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses oli kool nii Euroopas kui ka Ameerikas peamiselt akadeemilise suunaga asutus, kus rõhuti teadmistele. Progressiivse hariduse perspektiiv oli arendada tulevaste kodanike kriitilist

mõtlemist ja empiirilist ratsionaalsust, et mõista ja lahendada sotsiaalseid probleeme. Ideaal oli kasvatada kultuurseid ja moraalseid kodanikke, kes suudavad ühiskonda ka üksikisikuna arendada. Tänu progressiivsele hariduskäsitlusele ja reformpedagoogikale pääses draama 20. sajandil kasvatusse, nüüd juba inimese ja ühiskonna arendamise promootorina.

Rootsis andis **Ellen Key** 1900. aastal välja raamatu „Barnets århundrade“ ('laste sajand'), milles hariduse keskmesse asetatakse laps ning tema vaba areng vaimses ja rikastavas õpikeskkonnas, kus tal on endal võimalik valikuid teha. Euroopas ja USAs tärganud reformpedagoogika rõhutas elulähedast haridust, et laste võimete ja psühholoogiliste vajaduste arvestamisel on abiks spontaansus ja iseseisev tegevus.

1910. aastatel sündis kunstikasvatuse käsitus. Sakslane **Rudolf Steiner** (1861–1925) nägi, et kunstiline eneseväljendus edendab ja soodustab laste kognitiivset arengut. Tema soovitas haridusele lugude vestmist, etlemist, teatrit ja tantsu (eurütmiat). Itaallanna **Maria Montessori** (1870–1925) rakendas aktiivsuspedagoogikat, kus ta rõhutas tajukogemuste osa kasvatuses.

Ameeriklane ja pragmaatilise õppe teoreetik **John Dewey** (1859–1952) avaldas 1934. aastal raamatu „Art as experience“ („Kunst kui kogemus“, 2019), kus ta rõhutab kogemise ja tegevuse olulisust teadmiste omandamisel. Pragmatismis usutakse, et inimene on eelkõige tegutsev olend, inimese mõtlemine ja tema intellektuaalsed ressursid teenivad tegelikult tema tegutsemist. Uus teadmine sünnib uute kogemuste ja vanade teadmiste kordamise kombinatsioonis. Õppimine on inimese arenguprotsessi konstrueerimine, mille osised on õppimine tegevuse kaudu (*learning by doing*), õpiprotsessi ruumiline korraldus (*spacial organization*) ja sotsiaalne dünaamika (*social dynamics of learning*).

Dewey väärtustas oma pedagoogilises filosoofias kunstipraktikat mitte selleks, et arendada laste artistioskusi, vaid et arendada nende tunnetusvõimet. Kunstitegemine kui **esteetiline kogemus** on aktiivne, tajupõhine ja kehaline praktika. Esteetiline kogemus seob ühte inimese mõtte, tunde ja tegevuse. Kunstiobjekti ja pealtvaataja vahel on interaktiivne suhe – kunstiobjekt ei ole asi iseeneses ja jääb tähenduseta, kui kogeja ei anna sellele tähendust. Kunsti vastuvõtt ei ole passiivne, vaid kunste tajutakse aktiivselt ja emotsionaalselt. (Dewey 1934: 52)

Esteetilises teoorias sidus Dewey sisemised tunded välismaailma objektidega. Raamatu „Kunst kui kogemus“ viimases peatükis väljendab Dewey seisukohta, et kunstikogemus võimaldab mitte üksnes inimestevahelist empaatiat, vaid kunst on moraalsem kui moraal ise, sest kunstikogemuses on koos looja vabadus, vastutus ja eneseareng ning ta jagab neid väärtusi vahetult edasi. (Nicholson 2011: 43)

Dewey kogemuspäädagogika mõju draamahariduse teooriatele on olnud tugev, eriti USA draamahariduse diskursuses. Draamaõpetajad on läbi saajandi põhjendanud oma tegevust õpime-tegutsedes-kontseptsiooni kaudu (*learning by doing*) ja Dewey ise on USA erialakirjanduses lausa draamapioneeride hulgas. (Walter, McAvoy ja Hunt 2015) Oluline on ka see, et Dewey nägi hariduses sotsiaalsete muutuste instrumenti. Tema esteetilise kogemuse käsitus on transformatiivne ja siiaaani aktuaalne, annab kunstidele selge sotsiaalse osa ning tema kogemusõppe (*experiential learning*) meetodika julgustab koostööd tegema, arusaamu ja vaimustust jagama ehk õhinapõhiselt õppima.

John Dewey küsib raamatus „Kunst kui kogemus“, kas on võimalik mõista kõrgkunsti eraldi, tavakogemusi eirates, ja vastab, et argitegevuste ja sündmuste ning peene kunstikogemuse vahel on sild – selleks, et jõuda esteetikani, tuleb alustada argielu sündmustest ja stseenidest:

„Võrrelda kunstiteoste sündimist tavakogemusest toormaterjali rafineerimisega vääristooteks võib tunduda kõlvatuse, et mitte öelda katsena taandada kunst sisuliselt ärilistel eesmärkidel toodetud kaubaks. Iva on aga selles, et ükskõik kui ekstaatiline kiidulaul valmis kunstiteoste ei aita kuidagi kaasa ei nende tööde mõistmisele ega loomisele. Lilledest tunneb rõõmu ka inimene, kes ei tea midagi mulla, õhu, niiskuse ja õisi andnud seemnete koostoimest. Et lilledest aga aru saada, tuleb koostoimega arvestada – ja teooria on arusaamise küsimus. Teooria seisneb kunstiteose loomise ja selle tajumise rõõmu allika avastamises. Kuidas võtab millegi igapäevane tegemine sellise kuju, et sünnib ehe kunst? Kuidas saab meie kunst kui kogemus igapäevasest heameelest vaatepiltide ja olukordade üle see eriline rahuldus, mis käib kaasas selgelt esteetilise kogemusega? Need on küsimused, millele teooria peab vastama. Vastuse leiab aga siis, kui näha algeid ja juuri kogemustes, mida praegu esteetiliselt ei peeta. Kui need viljakad seemned on avastatud, saab jälgida ka nende kasvamist rafineeritud kunsti kõige kõrgemate vormide avalduseks.“ (Dewey 2019: 19)

SOTSIAALNE REFORM JA KULTUURHARIDUS 19. SAJANDIL

19. sajandi Euroopas ja Ameerikas kujunes teatrist eelkõige kõrgklassi meelelahutus. Esmatähtsad olid teatrikülastuse etikett ja kombestik: riie- tus, käitumine, suhtlemine. On teada, et inimesed varastasid, et lunas- tada teatripileteid ja muretseda vastavaid kostüüme. 19. sajandil eristusid lääne kultuuris kõrg- ja massikultuur, kõrgklassi publikule mõeldud eliit- teatrid mängisid klassikalist repertuaari, aga ka melodraama oli sajandi lemmikžanr. Töölisklass ja alamkeskklass külastasid populaarseid meele- lahutusvorme, nagu rahvalikud melodraamad, tummnäidendid, *tableaux vivants*¹, vulgaarsed etteasted ja laulud, *amateur-nights*-talendisõud jne. See tegi sotsiaalreformistid murelikuks – rahva harimise asemel teater pigem madaldas moraali, ahvatles kriminaaltegudele. Teatrite heideti ette, et see põhjustavat isegi vaimuhaigusi. (Nicholson 2011: 20)

Ühiskonna moraalse arengu eest seisvad reformistid leidsid, et rahva moraalset tervist saab parandada vaid siis, kui tasakaalustada majandus- likke huve kultuuris õppimisega, ehk **kultuurharidusega**.

Mõte kunsti harivast mõjust kerkis üles sajandi keskel koos **Matthew Arnoldi** (1822–1888) ja tema raamatuga „Culture and anarchy“ (1860). Arnold oli inglise luuletaja, koolide inspektor, riigi toega üldhariduse eestvõitleja, kes valutab südant sellepärast, et kooliharidus valmistab noori ette vaid raha teenimiseks ja rikkuste tagaajamiseks. Tema pakkus merkantiilsetest huvidest lähtuva hariduse kõrvale vastukaaluks idee parandada inimeste moraali vaimuhariduse kaudu. Arnold suhtus krii- tiliselt keskklassi konsumerismi, eneseimetlusse ja jõukusekultusse, vas- tandades tarbijamentaliteedi ning tulevikule orienteeritud ja esteetiliselt haritud keskklassi idee. Ent sellist liberaaldemokraatlikku ideed sai ellu viia vaid kõigi klasside koostoimes, kui kogu ühiskond pöördub suu- remate eesmärkide poole ja arendab oma emotsionaalset pagasit ehk vaimu. Vaimuharimine tähendab harmoonilise ja üldise perfektsionismi omandamist. Perfektsionismina tuleb siin mõista hoiakut, et millegi oma- misest on olulisem püüe täiustuda, saada kellekski endast paremaks.

¹ Levinud lavastusvõtte 19. sajandil: etenduse lõpus tardusid tegelased maaliliseks grupi- pildiks, kuni eesriie langes. <https://artmuseumteaching.com/2012/12/06/tableaux-vivant-history-and-practice/> <https://www.dailyartmagazine.com/tableaux-vivants/>

Arnold nägi parema inimese loomise protsessina eelkõige haridust, milleks pakkusid tsiviliseeriva ja õilistava keskkonna kaunid kunstid. Kultuuril on võime ühendada inimese sisemine vaimuelu ja tundlikkus suuremate hingeliste väärtustega – humaansuse, armastuse, siiruse, aususe, alandlikkusega. Kultuuris õppimise mõte on ühiskondliku harmoonia poole liikuda, klassivastuolud ületada, aga ka rahvustunnet kasvatada ja identiteet kinnitada.

Arnoldi usk kunsti tsiviliseerivasse jõusse toetus tollal valitsevale tõdemusele esteetilise kogemuse ainulaadsusest, kaunitest kunstidest kui sümboolsest maailmast, mis seisab teistest ühiskonna ja kultuurikogemustest kõrgemal. Tema kultuurhariduslikul mõttel oli suur mõju kunstide ligipääsetavusele, kunstile kui hariva vabaajategevuse kontseptsioonile, harrastuskultuuri tekkele ja ka formaalse hariduse reformimisele. (Nicholson 2011: 24–25)

Loovad kogukonnad ja argielukunstid

Sotsialist, kunstnik ja poliitikavaatleja **William Morris** (1834–1896) lisas Matthew Arnoldi liberalismile teise dimensiooni, nähes üldises loovas praktikas – rahvakunstis – võimalust alternatiivse ja õiglasema ühiskonna käivitamiseks. Morrise utopia panustas käsitöölise ühiskonnale, kes teenivad oma elatist ilusat ja praktilist luues. Niikaua kui inimene on lahutatud oma töö tulemusest, pole tal eneseteadvust ega väärikust. Oma teoses „Useful work versus useless toil“ (1886) väidab Morris, et vastuseks rahvamassile peale surutud viletsale elule võiks arendada rahvuslikku käsitööd, mis loob mitmekesisust ja mõtet, annab loomerõõmu ja tekitab tegijatele vajalikkuse tunde. Morrise esteetika nägi kunste eelkõige avalikes huvides kui sotsiaalset ja ühendavat jõudu, mitte kui individualistlikku vaatepunkti (Nicholson 2011: 26). Morrise kunstikäsitlus oli pigem seotud inimeste igapäevapraktikatega, kunsti hariduslik eesmärk peitus tema arvates tööõõmus ja esteetilise vormi nautimises, mitte kunsti emantsipeerivas mõjus. Ta alahindas kunsti sümboolset jõudu, ignoreerides kujutluse (*imagination*) sotsiaalset tähtsust, kunstnike kui ühiskonna kriitikute osa ja kunsti ideoloogilist ülesannet – võimet muuta inimesi, ühiskonda tervikuna ja inimkonna ajalugu.

Nii Arnold kui ka Morris seostasid kunstihariduse sotsiaalse võrd-
suse ja isikliku täiustamisega. 1890. aastatel korjasid nende ideed üles
radikaalsemad haridustegelased ja sotsiaalsete reformide eestkõnelejad.
Sinnamaani sai teatri- ja draamakunstist rääkida kui vahendist õppe-
ainete omandamisel, kuid arenev kultuurhariduslik liikumine tõstis esile
kunstiharrastuse vabastava, kasvatava ja ühiskonda liitva mõjuvõime.

Lühida ülevaate teatriharrastusest Eestis saab liri Saare magistritööst:

„Lisaks Tartule ja Tallinnale anti esimesed emakeelsed teatrietendused ka
1873. a. Viljandi Koidus, 1874. a. Narva Ilmarises, 1875. a. Pärnu Endlas ja 1882. a.
Kuressaares. Oma loomult toona küll pigem linnaliku kunstina kandus teater edasi
ka alevitesse ja küladesse. Erilist õhinat ilmutati 1880. aastate algupoolel ning
Eestis loetleti sel ajajärgul kokku sadakond kohta, kus harvemini või tihedamini
näidendeid lavastati.

Kuna uue külakultuuri eesotsas olid tavaliselt koolmeistrid, mängiti peami-
selt koolitubades, aga ka küünides ja rehealustes („külabüüne“). Taluperemeeste
hulgas oli entusiaste, kes ehitasid omal kulul teatrimaju (Toilas, Ligustes jm). Uusi
seltsimaju ehitati suuremate saalide ja lavadega.

(...) Uue sajandi alguses hakkas eestlaste majanduslik ja hariduslik edenemine
andma taas elavnemise märke. See puudutas nii vanemaid laulu- ja mänguseltse
kui ka uemaid karskusühinguid, mille liikmeteks oli peamiselt lihtrahvas. Kindlaid
andmeid kõigist näitemängu harrastanud ringidest ei ole kellelgi, kuid umbkaudu
hinnatakse nende arvu sajandivahetusel umbes kaheksajale (Rähesoo 2011). (Saar
2013: ?)

Allikad

- Heikkinen, H. (2017). *Ajattelle toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: Draamatyö.
- Kulbok-Lattik, E., Paulus, K. ja Suurmaa, L. (2023). *Igal vallaal oma ooper*. Eesti rahvamajade lugu. Tallinn: MTÜ Eesti Rahvamajade Ühing.
- Neelands, J. ja Dobson, W. (2000). *Drama and Theatre Studies at AS/A level*. London: Hodder & Stoughton.
- Østern, A.-L. (2001). Teatteri merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. P. Korhonen, A.-L. Østern (toim-d), *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus* (lk 34–45). Jyväskylä: Atena Kustannus OY.

Loe lisaks

Saar, I. (2013). *Täiskasvanute teatriharrastus Eestis. Harrastusteatri teoime-mehhanismid ja probleemid*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/33647>

Arutlusteemad

1. Kultuurhariduslik diskursus on pikka aega kujundanud Eesti harrastusteatri, näitejuhtimise erialaoskusi on omandanud mitu põlvkonda Tallinna Pedagoogilise Instituudi ja Viljandi kultuurikooli tudengeid. Nüüdseks on kultuurharidusliku õppe võimalused Eesti haridusväljalt kadunud. Milles võivad olla põhjused ja mis on tulnud asemele?
2. Mida sisaldab isiklik kunstikogemus, milles seisneb kunstide vabastav toime? Mida annab kunstiharrastus inimeseks olemisele?

2. TEATRI JA TEATRIHARIDUSE ARENG 20. SAJANDIL

Draamaharidusliku diskursuse sisuline ja vormiline küpsemine on sügavalt kontekstuaalne, seotud oma ajastu teatrikunsti, teatripedagoogika ning ka laiemalt ajastu filosoofilise, pedagoogilise, psühholoogilise ja ühiskondliku mõtte arenguga. Sestap jätkame teatrikunsti 20. sajandi arengulooga, fookusega teatripedagoogilisel arengul ja draamahariduse kui distsipliini kujunemisel. Peatükis käsitletakse 20. sajandi teatri ja teatriõppe olulisemaid suundi ja praktikaid, kokkuvõtlikult on kirjeldatud Konstantin Stanislavski süsteemi, kuidas töötada lavastustervikuga, ja selle vastandina esitatud Bertolt Brechti teatri võõritustehnikat. Siin on juttu ka Moreno spontaansusteatri, improvisatsioonilise draama ja teatri vormidest, teatriuendusest ning noore vaataja teatrist Põhjamaades. Kõik need suundumused on täiendanud ja mõjutanud draamaõpetajate meetodeid ning kujundanud tööviise ja -võtteid.

20. sajandi etenduskunsteid, sh teatri puhul eristatakse ingliskeelses teatrikirjanduses kaht läbivat strateegiat – reaalsust **kujutavat ehk representeerivat teatrit** (*representative theatre*) ja reaalsust **etendavat ehk presenteerivat teatrit** (*presentative theatre*). See liigitus on tinglik ning seotud paljuski teatri ja publiku omavahelise suhtega: kas publikule representeeritakse reaalsust kunstilise tervikuna ja pealtvaataja on passiivne vastuvõtja või on etendus kui reaalne kunstiakt, mis sekkub inimeste igapäevaellu ja üritab seda muuta.

Lavastused, mis loovad illusiooni justkui muust aegruumist, omaette lavailma, fiktsiooni, kus väljamõeldud tegelased tegutsevad tinglikult justkui teises ajas ja kohas, kujutavad ehk representeerivad tõelust. Pealtvaatajate ja esinejate vahel on justkui **neljas sein**. Paralleelreaalsuses kulgev draama hargneb vaataja silme all ja vaataja ei saa seda kuidagi mõjutada, publiku ülesanne on kaasa elada. Kujutav ehk representeeriv strateegia on lääne kultuuriruumis saanud peavoolu staatuse, eri maade mõtteviisides nimetatakse sedalaadi teatrit formaalseks (USA), konventsionaalseks (UK) või traditsiooniliseks (sh Eestis, kus kõnepruugis kasutatakse ka nimetust „tavateater“).

Etendav teater (*presentative theatre*) sekkub pärisellu, loob vaatajaga siin ja praegu otsekontakti. Nii etendajad kui ka pealtvaatajad kohtuvad reaalses ajas ja ruumis ning etendajad pakuvad pealtvaatajatele võimalikult ehedat kogemust, mis võib ulatuda naerutamisest või ärritavast elamusest kuni etenduses osalemisseni. Etendava teatri vormid on välja kasvanud antiikkomöödiast, laadateatrist, akrobaatide ja üksikesinejate traditsioonist, nagu jutustajateater, žonglöörid,

tsirkus, *tableaux vivants* ehk pildi- ja nukuteater, burlesk, klounid, aga ka igasugused rituaalsel osalusel põhinevad etendused jne. Tänapäevased žanrid on näiteks *stand-up*/püstijalateater, nüüdistsirkus, tänavateater, *performance*'i-teater, kõikvõimalikud kunstilised sekkumised/aktsioonid, aga ka näiteks päriselu tekstetendav *verbatim*-teater või kogukonnateater.

Nõukogude perioodil oli Ida-Euroopas ja Venemaal etendava teatri laadis esinemine maha surutud, kui mitte isegi keelatud, võib-olla sellepärast, et etendavat teatrit ei saa tsenseerida, see põhineb improvisatsioonil, hetkeelamustel ja osasaamise fenomenil. Poliitilist meelsust sai Nõukogude aja teatris avaldada ainult kaude, alltekstina ja kujutava, traditsioonilise teatri vormis.

Üldjoontes liikus 20. sajandi teater läänemaailmas, ka meil, esimesel kolmel veerandil kujutava teatri kui kunstidistsipliini arendamise ja süvendamise suunas. Oluline kriteerium oli seejuures lavastuse kunstiline kvaliteet ja uudsus ning arengu promootoriks oli uus dramaturgia. Sajandi teisel poolel, läänes alates 1960. aastatest, Ida-Euroopas mõninga hilinemisega, muutus teatripilt poliitilisemaks ja publiku poole pöördui üha rohkem etendava teatri strateegiatega. Etenduskunstide koondnimetuse all tõsteti esile teatri ja draama sotsiaalsed, hariduslikud ja tervendavad funktsioonid. Kunstiharidus demokratiseerus ning ülikoolid üle maailma hakkasid etenduskunstide õppekavades klassikaliste teatrierialade (näitlejad, lavastajad, dramaturgid jne) kõrval pakkuma erineva profiiliga õppimisvõimalusi, näiteks teatriuurijatele, teatri- ja draama-pedagoogidele, rakendusteatri praktikutele jne.

Lavastajateater

Lavastaja kui lavafiktsiooni looja ja lavateose autori profession kujunes välja 20. sajandiks. Enne seda toimis lavastaja pigem dramaturgi, õpetaja, etteütleva, tehnilise juhi või näitejuhi kujul. Lavastaja elukutse kujunemine on seotud realistliku näitlemisstiili ja ansambliteatri maksvusele pääsuga 19. sajandi lõpul. Traditsiooniliselt etendati teatris lugusid jumalatest, kuningatest, kangelastest ning seda tehti vaatamänguliselt, ühendades draama, muusika, laulu ja tantsu. Teatrikülastus oli seltskondlik akt ja publikul oli vaatamängus oma osa – ta sai oma seisust, jõukust ja kostüüme esitleda, etendustel end aktiivselt välja elada ja oma arvamust häälekalt väljendada.

19. sajandil sai kogu maailmas hoo sisse teatrimajade ehitusbuum, mis jätkus 20. sajandil – iga endast lugu pidav linn rajas endale suure teatrimaja. Elektri kasutuselevõtt võimaldas lava korralikult välja valgustada. Teatrikunst koondus teatrimajadesse, mille arhitektuur ja ruumipaigutus – valgustatud lavaruum, kus luuakse illusioon muust maailmast, ja pimeduses istuv publik – määrasid pealtvaatajale passiivse rolli, dikteerisid inimeste käitumise etendustel ning kinnistasid teatrikülastuse tavad ja kombes. Teatrikunst ise liikus üha ehedama reaalsuse illusiooni loomise poole. Lavakujunduses hakati kasutama päris asju ja esemeid, imiteeriti päriselu ruume ja keskkondi. Näitlemises hakati nõutama elutruud, tõepärast mängustiili, mis põhines argielu käitumisel. Realistlik teater lõi lavale illusiooni päriselust ja tõstis ühtlasi valgusvihku uue kangelase – tavalise inimese meie keskelt, kelle ellu võis publik nähtamatu neljanda seinaga kaudu pilgu heita. Publikki ei tohtinud enam illusiooni lõhkuda ja oli sunnitud teatrisaalis vagusi istuma.

Uute lavastajatüüpide kujunemisega tekkis vajadus ka professionaalse näitlejakoolituse järele. Enne 20. sajandit tähendas näitlejakoolitus enamasti spetsiifiliste artistlike oskuste – lavakõne, žestikeele, tantsu- ja lauluoskuse – omandamist meistrilt-õpipoisile-meetodil. Suuremates metropolides tegutsesid küll harvad riiklikud või erakoolid, aga näitlejate väljaõpe toimus paljuski teatritruppide või eraõpetajate juures. Selline näitlejaharidus ei rahuldanud enam eriilmelise poetikaga lavastajaid, kes löid omanõulisi lavailmu ning nõudsid näitlejatelt pühendumist kutsetööle, mängulist autentsust (usutavust) ja ansamblitöö oskust. 20. sajandi esimest poolt iseloomustab teatrihariduse levik kõrgemates koolides, stuudiotel või kursustel, mille eesotsas olid üldjuhul suured lavastajad, karismaatilised pedagoogid või tippnäitlejad, kes arendasid välja oma näitlemiskoolkonnad: **Konstantin Stanislavski, Vsevolod Meierhold, Jacques Copeau, Bertolt Brecht jt.**

Neist koolkondadest on meid enim mõjutanud vene näitlejakool, mis seostub ennekõike **Stanislavski süsteemiga**, aga mida on kujundanud ka hoopis teistsuguse teatrikeelega lavastajad/näitlejad, nagu **Jevgeni Vahtangov, Vsevolod Meierhold, Mihhail Tšehhov** ja nende õpilased. Vene teatrikooli tugevus on praktiline haridus, mille keskmes on näitlejatöö ning kus peetakse võrdselt tähtsaks humanitaarharidust

kui kunstniku isiksuse ja kutseoskuste arendamist. Eestisse jõudis Stanislavski süsteem Venemaa riiklikus teatrikunstiinstituudis ehk GITISes Stanislavski õpilaste käe all õppinud **Voldemar Panso** kaudu.

Kui lääne teatrikoolile on omane näitlejate žanripõhine väljaõpe (draama, muusikateater, miim, komöödia, nukuteater, etenduskunstitid jne), siis Ida-Euroopa traditsioonis on pikka aega valitsenud Stanislavski süsteemil põhinev psühholoogilise teatri väljaõpe. Ingo Normet, ka GITISes õppinud lavastaja ja EMTA lavakunstikooli kauaaegne professor, on nentunud, et suurem osa teatriteoreetilistest teadmistest jõudis 50 okupatsiooniaastal Eestisse vene keele ja kultuuri vahendusel. See andis tervetele põlvkondadele sõnavara ja süsteemi, millest juhitud, aga põhjustas ja põhjustab siiani arusaamatusi ning liigseid emotsioone, kui pörkuvad läänelikud ja idaeuroopalikud teatriteooriad (Normet 2019). Panso koolkond toob siiani Eesti teatrimaastikule tugevaid ja eriilmelisi teatripraktikuid, kellel on suur kunstiline saavutusvajadus, kõrged standardid, tugev iseseisva kunstniku identiteet ning tõsine ja distsiplineeritud hoiak teatrikunsti suhtes. Panso kooli mõju Eestis on olnud nii tugev, et see on kandunud ka teatriharrastusse ja kooliteatrisse. Harrastusteatri festivalidel näiteks väärtustatakse kujutava teatri laadis etendusi, hinnatakse lavastuse kunstilist kvaliteeti ja näitlejatöid. Eestis saab hetkel (2024) kõrgemat teatriharidust omandada EMTA lavakunstikoolis, Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemias, Tartu Ülikoolis (teatriteadus) ja Eesti Kunstiakadeemias (stsenograafia). Samas väljastpoolt tulijatele – pedagoogidele, noorsootöötajatele, sotsiaal- ja tervisetöötajatele – meil jätkusuutlikku teatri- ja draamahariduse omandamise võimalust veel ei pakuta. Eriilmelistel koolitustel ja harrastusteatri žüriides tegutsevad valdavalt professionaalse teatritaustaga koolitajad. Sellest johtuvalt võib tajuda kääre meie regiooni teatriõpetuse ja lääneliku draamaharidusliku diskursuse mõistmisel, sest meil puudub ühine traditsioon. Aga Stanislavski süsteemist mööda minna ei saa, sest tema praktiline õpetus on tänu tema õpilastele, maailmakuulsatele teatripedagoogidele, kandunud nii ida kui lääne teatri- ja draamahariduse väljale.

Stanislavski õpilased ja nende näitlemiskoolid

Stanislavski stuudiotest tuli väljapaistvaid õpilasi, kes on kujundanud erinevaid näitlemiskoolkondi. Lavastaja **Vsevolod Meierhold** vastandus Moskva Kunstiteatri elulähedasele näitlemissüüliile ja arendas füüsilise teatri stiili, mida ta kutsus bio-mehhaanikaks. Meierholdi liikumisharjutuste süsteem integreeris keskaegset näitlemiskunsti – bufonaadi, *commedia dell'arte*'t, miimi – ning väärtustas näitleja keha plastilisust ja väljendusrikkust. Meierholdi lavastuste ekspressiivsusel ja rütmilisusel põhinev näitlemissüüliil tõi psühholoogiasse kaldunud teatrikunsti tagasi tinglikkuse ja artistlikkuse, tänapäeva mõistes **füüsilise teatri** juurde.

Meierholdi teatripõhimõtetest saab lugeda artiklikogumikust „**Teine teater. XX sajandi alguse režiieksperiment kommentaaride ja järelsõnaga**“ (1999) ning Loomingu Raamatukogu väljaandest „**Meierhold meierholdluse vastu**“ (1979).

Näitleja **Mihhail Tšehhov** töötas välja mitu tajudel, kujutlusel ja improvisatsioonil põhinevat proovimeetodit: tähelepanu ja kujutlusvõime harjutused, **atmosfääri** harjutused, **emotsionaalse värvinguga** tegevusülesanded ja **psühholoogiliste žestide** meetod lavalise väljenduse leidmiseks. Kehastamise, karakterikujunduse ja improvisatsiooni kaudu sünnivad rollid, mis sulanduvad lavastuse kompositsiooni. Tšehhovi näitlemisharjutused leiab raamatust „**Näitlejatehnika**“ (2008).

Aastail 1922–1924 viibis Stanislavski Moskva Kunstiteatriga ringreisil Pariisis ja USAs, kus tema teatri psühholoogiline mängustiil saavutas suure kõlapinna. Pärast Stanislavski naasmist Venemaale 1924. aastal jäid New Yorki maha näitlejad Maria Uspenskaja (Ouspenskaya) ja Ryszard Bolesławski (Richard Boleslawski), kes asutasid stuudioteatrit American Laboratory Theatre ja hakkasid Stanislavski meetodil näitlejaid koolitama. Nende õpilased omakorda, lavastaja ja pedagoog **Lee Strasberg** ning tema õpilane **Stella Adler**, töötasid USAs Stanislavski süsteemi põhjal välja **meetodnäitlemise**, mille keskmes on vahetute ja ehtsate emotsioonide rakendamine näitlemise ja karakteriloo teenistusse. Meetodnäitlemine põhineb printsiibil, kuidas aistingulise ja afektiivse mälu abil esile kutsuda sarnaseid (*as if*, justkui) situatsioone, millele näitleja reageerib instinktiivselt, käitudes olukorrale kohaselt. Meetodnäitlemine on omakorda mõjutanud USA loovdraama, improvisatsiooniteatri, väiketeatrite ja psühhodraama tehnikate arengut.

STANISLAVSKI SÜSTEEM JA SELLE MÕJU

Moskva Kunstiteatri asutaja, lavastaja, näitleja ja teatripedagoog **Konstantin Stanislavski** (1863–1938) otsis ja katsetas kogu elu universaalset õppemetoodikat, mis tagaks näitleja eheda, loova ja eesmärgipärase tegutsemise laval. Stanislavski väärtustas esimesena näitlejate prooviperioodi kui katsetuslikku ja uurimuslikku keskkonda, mis annab ainst inimese loovuse ja käitumise uurimiseks kujuteldavas situatsioonis (*as if, если бы*), meie teatripedagoogikas kasutatakse ka väljendit „antud olukorras“.

Stanislavski pärandi suurim väärtus on põlvest põlve ja käest kätte edasi antud improvisatsiooniline ja enesearenguline näitlejatreening, selle eetilised printsiibid ja meetodid, kuidas äratada näitlejas loovust, arendada tundlikkust ja süvendada teadlikkust. Lisaks tema kujutluse, kontsentratsiooni, lödvestuse, emotsioonide äratamise, kontakti, liikumise ja kõne harjutused, mida teatri- ja draamapedagoogid on kohandanud ja vormivad tänapäevani oma hariduslikele eesmärkidele vastavaks.

Stanislavski elutööd lavastaja, näitleja ja pedagoogina võib käsitada kui elukestvat tegevusuuringut, ta oli praktik, kes uuris näitlejatööd süvitsi. Temast jäi maha tohutu hulk proovimärkmeid, kaks meetodilist raamatut ning on olemas tema õpilaste ja assistentide proovipäevikud. Tagantjärele tundub, et Stanislavskile ei olnudki niivõrd tähtis formeerida üheselt mõistetav süsteem, kuivõrd olla inimese ja loojana pidevalt transformeeruvas kollektiivses loomeprotsessis, kus teater ja näitlemiskunst olid vahendid inimese (jumaliku) loovuse lahtimõtestamisel. Teatri- ja draamahariduses kasutatakse Stanislavski-põhiseid baasharjutusi ja proovistrateegiaid kui didaktilisi elemente, mida pedagoogid vastavalt gruppidele ja õppe-eesmärkidele kohandavad ja muudavad.

Stanislavski süsteemi lähteprintsiibid on järgmised:

1. Lavastaja ja näitlejad loovad draamateksti põhjal kunstilise tervikteose, näitlejate ansamblimäng on allutatud lavastustervikule. Stanislavski toetus Aristotelese draamateooriale: lavastusel peab olema **sõnum** (pealisülesanne), **tegevusloogika** (tegevuste ja vastutegevuste dünaamika), **emotsionaalne partituur** (läbiv emotsioon) ning seda kõike ühendab **dramaturgiline tervik** (algus ja lõpp on seotud).
2. Näitlemine on **ümberkehastumine**, milles sulavad kokku etendaja ja tema roll. Näitlemine on ka ansamblitöö, kus iga roll on justkui ainulaadne instrument orkestris. Näitleja instrument on tema enda isik kui psühhofüüsiline tervik ning seda tuleb nii nagu pilli töökorras hoida, oma vaimu ja keha tuleb pidevalt timmida. See nõuab väga head ametieetikat, distsipliini enese ja teiste vastu, enesearendust, katsetamist ja eneseanalüüsi.
3. Prooviprotsess on väärtus isenesest, see on õppimise ja uurimise keskkond. Stanislavski teeneks on **tegevusliku analüüsi meetodi** väljatöötamine, mille keskne idee on samastumine rolliga – näitleja

ei esita tegelaskuju, vaid on laval olles justkui keegi teine. Sedasorti näitlemist kutsutakse **läbielamisteatriks** (läbielamine on vene k *переживание*, ingl k *experiencing*).

Stanislavski harjutuste süsteemis on kolm etappi ning selle eesmärk on jõuda teadlikult, karakteri- ja tekstianalüüsi kasutades siira ja usutava mänguni, mina-olen-seisundini laval. Siin on ära toodud tema metoodika olulisemad märksõnad, mida saab rakendada näidendi ja lavastuse analüüsis. Lähemalt saab süsteemi kohta lugeda inglise teatripedagoogi ja Stanislavski uurija **Jean Benedetti** raamatust „**Stanislavski ja näitleja**“ (2017), kust leiab ka näiteid rakenduste kohta.

I etapis tuleb leida näidend ja selle tegelased minus.

- 1. Näidendi kui terviku lugemine.** Näidendi tegevuskäik moodustab mõttelis-tundelise terviku, mida tuleb kogeda ja tunnetada kõigepealt tervikuna.
- 2. Antud olukordade tuvastamine.** Seejärel tuleb määrata näidendi sündmused: mis näidendis juhtub, milline on sündmuste areng, millistel tingimustel või asjaoludel sündmused juhtuvad/toimuvad? Antud olukorrad käivitavad näidendi tegevuse.
- 3. Mis juhtus enne ja mis juhtub pärast näidendi lõppu?** Iga näitetrupi liige peaks olema võimeline tegema näidendist lühikese, kokkuvõtliku ülevaate, esitama seda loona.
- 4. Pealisülesande** peab trupp määratlema prooviprotsessi alguses, pealisülesanne on näidendi lavastusprotsessi hüpoteetiline eesmärk, tulevase lavastuse eeldatav sõnum.
- 5. Sündmused ja faktid.** Kui pealisülesanne on määratud, on näidendi tervik paigas, tuleb tekst liigendada ja määrata iga väiksema üksuse, stseeni sündmused. Sündmuste põhjal saab määrata faktid: mis toimub näidendi igal hetkel, kuidas keegi sündmustele reageerib.
- 6. Tegevused ja ülesanded.** Kui stseenid on läbi töötatud ja sündmused selitatud, saab antud olukordadele ja faktidele toetudes anda näitlejatele improviseerimiseks tegevuslikud ülesanded. Näitlejad lähenevad usutavuse saavutamiseks rollile enesekohaselt: kuidas mina antud olukorras, siin ja praegu, käituksin? Fiktsioon muutetakse faktiks/

reaalsuseks arutelude ja **improvisatsiooniliste etüüdide** abil. **Läbiva tegevusega** kontrollitakse tegelaskujude käitumisloogikat.

7. Rollidele sisemonoloogi ja kujutluspiltide loomisega formeerub tege-
laste siseelu: millised on näitleja mõttetegevus ja kujutluspildid tege-
vuse kontekstis igal ajahetkel? Sellele tuleb vastata esmalt iseendana,
kuidas mina antud olukorras käituksin. Isiklikku **emotsionaalset**
mälu kasutatakse tegelaskuju reaktsioonide ja tundmuste süvendami-
seks. Sisemonoloogide, kujutluspiltide ja näitleja emotsionaalse mälu
abil kujuneb rolli **alltekst**, mis toimub tegelaskuju psüühikas näidendi
tegevuse vältel. Alltekst dikteerib omakorda tegelaskuju käitumist.
Lavategevuses kogetavad emotsioonid ja tunded loovad ühtse emot-
sioonide partituuri, **läbiva emotsiooni**, mis harmoniseerub läbiva
tegevusloogikaga ja kujundab terviku – lavastuse visuaali ja helipildi.

Kui see iseendast läbilaskmise protsess metoodiliselt läbida, haarab tege-
vustik näitleja kaasa, ta hakkab mõtlema ja käituma nagu tegelaskuju,
jõuab mina-olen-seisundisse ning avaldub tema loominguline spontaan-
sus. Alateadvus võtab juhtimise üle. Näitleja käitub sama vahenditult kui
elus, aga ta käitumine on põhjendatud, kujundatud, esteetiline ja selge.
Esimeses etapis näidendi tegelaste dialoog ja liikumine improviseeritakse
etüüdidenä. Esimeses etapis sünnib minakeskne rollikuju.

Etüüd on Stanislavski süsteemis harjutus lavaterviku tajumiseks, iseseisev terviklik
episood või mininäidend, millest võib saada lavastuse osa. Etüüdides improvi-
seerivad näitlejad mõnd antud olukorda (etüüdi teemad), otsides situatsioonile
kohast käitumist ja rollilooikat. Usutava tegutsemise saavutamiseks on abiks
kuus võtmeküsimust, millele vastamine loob rolli tegevusele **perspektiivi**.

- Kust ma tulen?
- Kus ma olen?
- Mida ma teen?
- Miks ma seda teen?
- Millal sündmus toimub (kellaaeg, kuu, aasta)?
- Kuhu ma edasi lähen?

II etapis tuleb leida minu-ettekujutuse ja näidendi erinevused. Selles
etapis sünnib näitlejal karakter ja on hea, kui see toimub seestpoolt
väljapoole.

1. Selleks tuleb analüüsida näidendi struktuuri ja stiili, leida tegelaskuju-
de **väline karakter**. Näitleja sisemisele ettekujutusele karakterist tuleb
anda väline vorm: millised on tegelaskuju käitumismaneerid, ajastu
kombed, väärtused ja uskumused. Tuleb määrata tegelaskuju vanus,
füüsiline seisund ja välimus, tema vaimse ja füüsilise maailmaga tut-
vuda. **Ümberkehastumine** areneb proovist proovi vastavalt sellele,
kuidas partneritega suheldes ettekujutused olukordadest ja tegelas-
kujust kokku kasvavad.
2. **Temporütm on hea vahend tegevuse liigendamisel**. Igal tegevusel,
mõttel, tundel on oma temporütm, kiirus, see tuleb kindlaks määrata,
kuna mõjutab nii tegelast kui ka tegevuse üldist tonaalsust.

III etapis tuleb naasta lavastusterviku juurde.

Selles etapis tuleb kinnitada **lavastuse perspektiiv**. Alguses määrati
näidendi hüpoteetiline pealisülesanne ja näidend jaotati väikesteks osa-
deks, nüüd tuleb see uuesti kokku panna ja anda talle kunstiline vorm.
Viimases etapis kohandatakse loodud karakterid lavastustervikule, kont-
rollitakse, kas lavategevus on loogiline, kas näitlejate ülesanded on selged,
mis peab tõusma esiplaanile, kas üldine temporütm on õige, kas näidendi
emotsionaalne kaar on esile toodud.

Stanislavski metoodika loodi terviknäidendite lavastamiseks ja vähe-
malt pooleaastaseks prooviperioodiks. Seetõttu on selle tähttäheleline
järgimine olnud repertuaariteatris võimatu, rääkimata projektiteatrist
või rakendusteatrist. Küll aga puutub iga lavastaja, kas siis kutselise,
kooli- või harrastusteatri väljalt, terviku loomisel kokku ühe või teise
Stanislavski leiutatud töövahendiga.

Läbielamisteatri mõju on jõudnud draamahariduse uuendajateni.
Näiteks ameerika kirjandusõpetaja Winifred Ward, kes otsis võimalusi
lasteteatri uuenduseks, innustus **Stanislavski loova draama seisundi**
(*creative dramatic state*) kontseptsioonist sedavõrd, et hakkas oma tun-
dides kasutama improvisatsiooni ja draamategevusi. Wardi käsituses
loovdraama (*creative dramatics*) ja lasteteater täiendasid teineteist: ühelt
poolt said lapsed loovdraama kaudu ennast väljendada ja teisalt mõju-
tasid õpilaste arengut teatri kunstilised impulsid. (Heikkinen 2001: 39)

Stanislavski näitlemiskooli alusel arendatud meetodnäitlemine on olnud inspiratsiooniallikas ka Viola Spolini arendatud improvisatsiooniteatrile, millest tuleb lähemalt juttu järgmistes peatükkides. Inglise draama-pioneer Dorothy Heathcote kasutas klassiruumis lastega läbielamisteatri meetodit („Man in a mess“). Ka meie harrastus- ja kooliteater kasutavad Stanislavski süsteemi põhist sõnavara ja metoodikat.

Allikad

- Benedetti, J. (2017). *Stanislavski ja näitleja. Stanislavski viimased näitlejameisterlikkuse tunnid 1935–1938*. Tallinn: Eesti Teatriliit, Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.
- Saro, A. (2014). Reaalsuse re/presenteerimise strateegiad etenduskunstides. *Methis*, 11(14), 55–71. <https://doi.org/10.7592/methis.v11i14.3693>

Loe lisaks Stanislavski süsteemi kohta

- Normet, I. (2011). *Ujuda selles jões. Teatrikooli aabits*. Tallinn: Eesti Teatriliit, Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Kuula

- Eesti Rahvusringhääling (2021). *Anu Lamp „Stanislavski – suur tundmatu“* [Ööülikooli loengusari]. <https://jupiter.err.ee/1608370740/anu-lamp-stanislavski-suur-tundmatu>

BRECHTI EEPILINE TEATER

Dramaturg ja lavastaja **Bertolt Brecht** (1898–1956) arendas poliitilist ja sekkuvat teatrit, otsis dialoogi publikuga ja taotles oma näidenditega õpetuslikku mõju. Oma teatriteoreetilised otsingud koondas ta **eepilise teatri** märksõna alla. Kui dramaatilise teatri terviklik dramaturgia, lineaarne tegevustik ja individuaalsed karakterid pidid publikus esile kutsuma empaatilist kaasaelamist, samastumist karakteritega ja passiivset allumist etenduse mõjuväljale, siis eepilises teatris taotles Brecht publiku **distantseerimist**. Selleks esitles ta sündmusi nimme demonstratsioonina, *justkui* elust juhuslikult välja tõstetud **tänavastseenidena**, mis pidid

olema pigem ühiskonnakriitilise ja poliitilise arutelu ärgitajad kui kaa-saelamise objektid. Brecht'i teatri poeetikas segatakse julgelt teatrižan-reid, näiteks tragöödiat klounaadi ja burleskiga, melodramaatilisi stseene vaheldumisi küüniliste ja poliitiliselt teravate laulu- ja tantsunumbritega. Lühistseenide montaažil või kollaažil põhinev draamatehnika suhestub vaid keskse teemaga ning tegelasi kujutati laval mitte individuaalsete karakterite, vaid värvikate tüüpidenä, võimuühiskonna produktide või mängukannidenä. Teatraalses vormis ja ekspressiivses mängustiilis lavale toodud stseenid avasid olukordade ja sündmuste sotsiaalset ja poliitilist tausta nii, et vaatajal oli võimalus distantseeruda ja neid kõrvalt vaadata. Seda tehnikat nimetas Brecht **võõritusefektiks (v-efekt)**.

Brecht'i käsitluses oli eepiline teater ühtaegu hariv ja meelelahutuslik. Üht oma eepilise teatri stiili kutsus ta **õpetusnäidenditeks** (*Lehrstück*), mis olid sihitud klassiühiskonna valupunktidele: nafta, inflatsioon, sõda, sotsiaalne ebaõiglus, perekond, religioon, tapamajad jne. Brecht taotles publiku aktiveerimist ja ärgitas oma peaga mõtlema. Selleks kasutas ta tinglikku ja märgilist teatrikeelt. Nii nagu Vana-Kreeka teatris, kasutas ta koori võtet, et kabareelikus vormis, laulude ja tantsudega, vahendada ühiskondlikke hoiakuid ja hinnanguid või mille abil sekkuti aeg-ajalt tegevusse. Koor avas vaatajale sündmuste tagapõhja. Laval kasutati lisaks infotahvleid, projektsiooni, dokumentaalseid tekste, statistilisi fakte ja tsitaate – kõike selleks, et esile kutsuda kriitilist mõtlemist ja õhutada publikus maailmaparandamise soovi. Näitlejatelt eeldas Brecht kõrvalpilku oma rollile, ühiskondlikku hoiakut ja teadmisi. Näitleja esitas oma tegelast distantsiga, paisutatult ning oli valmis igal hetkel rollist välja astuma ja oma tegelast kommenteerima.

Brecht'i võõritusefektid

1. **Eepiline struktuur** – narratiiv on katkendlik, draamateksti üksikud episoodid on kokku sõlmitud nii, et kleepekohad on selgelt näha, mis annab ruumi järele mõelda, et paljastada üksikisikut rõhuva sotsiaalse surve loomus ja toime.

2. **Tegelased on pigem sotsiaalselt äratuntavad tüübid kui psühholoogiliselt realistlikud karakterid.** Kui Stanislavski empaatial põhinev teater panustab indiviidile ja tema psühholoogilistele iseärasustele, siis Brechti fookus on suunatud ajaloolisele ja sotsiaalsele survele, mis vormib inimese käitumist. Kui Stanislavski teater kujutas sügavalt individuaalseid karaktereid, siis Brechti teater näitas universaalseid inimtüüpe, et nende suhtumiste ja käitumiste kaudu avada ja hinnata ajaloolist või ühiskondlikku konteksti.
3. **Jutustajad, muusika ja lauljad on võõritusefekti käsutuses.** Muusika ja laulu funktsioon lavastuses ei ole tegevust arendada ega emotsionaalseid kõrghetki vahendada, vaid laulutekstid informeerivad, irriteerivad ja kommenteerivad lavategevust, hoiatavad või õpetavad publikut. Ka jutustajal on sama ülesanne – ta pöördub otse publikusse, kommenteerib tegevust, pöörab publiku tähelepanu detailidele või väljendab vastasseisukohti. Samuti esitab ta pealtvaatajatele küsimusi, mille üle nad peaks järele mõtlema.

Brechti teatri poeetika ja tehnikad on mõjutanud rõhutute teatri meetodite loojat Augusto Boali, kes lisas pealtvaataja aktiveerimisele osalemise ehk publiku kaasamise lavalisse tegevusse. Ka osalusel põhinevas protsessdraamas kasutatakse brechtlikku lähenemist – foorumteatris kui protsessdraamas etendatakse lühikesi stseene, vahetatakse pidevalt rolle, improviseeritud stseenid katkestatakse kavandamiste ja aruteludega. Osalejad kujutavad pigem tüüprolle kui individuaalseid karaktereid. Ühte karakterisse süvitsi sisseelamise asemel on olulisem esteetiline kogemus, justkui-olukordade analüüs, sündmuste sotsiaalse ja ajaloolise tausta avamine ning elunähtuste mõtestamine.

Loe lisaks

Brecht, B. (1972). Vaseost. Tallinn: Eesti Raamat.

Pesti, M. (2016). *Poliitiline teater ja selle strateegiad Eesti ja lääne kultuuris*. Doktoritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/7370528e-0151-425a-8591-89746e0a1fcb>

Arutlusteemad

1. Lavastajateatri esiletõus on seotud guru teemaga – nii teatritrupp kui ka publik eeldavad lavastajast guru mõõtu vaimset juhti, kelle vaimu-maailmale alludes avaneb loominguline protsess. Samasuguseid ootusi võidakse üle kanda ka teatriõpetajatele. Mida head või halba võib kaasa tuua gurust loomeprotsessi juht?
2. Lastele on draamamäng ehk näitlemine loomupärane. Lastele meeldib mängida, et nad on keegi teine või miski muu, neile meeldib ka üksteisele ja lähikonnale esineda ning draamategevusi pealt vaadata. Neil pole mängulise rollivahetusega probleeme. Aga täiskasvanud, sh näitlejad, läbivad pika analüüsi- ja prooviperioodi, et jõuda autentse, orgaanilise mänguni laval. Millest see johtub? Mis läheb inimesel kasvades kaduma?
3. Millistel puhkudel, milliseid lugusid või ainet käsitledes võiksid võõritusvõtted olla lausa vajalikud? Seda nii esineja kui ka pealtvaataja perspektiivist – millised olukorrad nõuavad distantseerumist?
4. Miks mõjub representeeriv teater – omaette lavailma loovad lavastused – vaatajatele tihti nii maagiliselt? Milles peitub teatrimaagia?

MORENO SPONTAANSUSTEATER

Jacob Levy Moreno (1889–1974) oli Viini psühhiaater, kes jätkas Sigmund Freudi psühhoanalüütilist uurimust teatri vormis ning töötas välja loovusel ja grupitööl põhinevad tervendavad draamameetodid. Moreno hakkas esimesena tegema psühhoteraapilist tööd autentses keskkonnas ehk kohtadel (*work in situ*) – Viini parkides tegi ta lastega loovdraamat (1908), hiljem töötas ta tulemuslikult Viini prostituutide (1913) ja Mittendorfi sõjapõgenike grupiga (1915–1917). 1909. aastal asutas ta Viinis koos Café Museumi teatritrupiga oma improvisatsioonilise teatri nimega **Stegreiftheater** ('spontaansusteater'). Sellega sündis esimene improvisatsiooniteatri vorm, milles näitlejad ja lavastajad löid spontaanselt kohapeal lavadraamat ning kutsusid publikut oma ideedega narratiivi täiendama.

Moreno spontaansusteatrist kujunes ajapikku laboratoorium, lavast katsetamise koht – publik rääkis lugusid päriselust ja näitlejad etendasid neid kohapeal. Uurimisobjektiks oli inimese spontaansus ja loovus ning selle tervendav võime. Tulemuste põhjal arendas Moreno välja loova spontaansuse teooria ja lõi samm-sammult psühhodraama meetodi, mille kaudu inimesed saavad teadvustada oma probleeme ja uurida neid improvisatsioonilise lavadraama kujul, justkui oleks tegu stseenidega lõpetamata näidendist.

Moreno esimene avastus oli, et inimese loovuse avamise aluseks on spontaansus. Teiseks, et spontaansuse ja improvisatsiooni ilmumine vajab turvalist keskkonda, mistõttu sellised ärevuse vähendamise tegurid, nagu mängukontekst ja usalduse suurendamine grupis, on loovamate lahenduste leidmisel suure tähtsusega. Kolmandaks, tuginedes tollastele kogemusõppe teooriatele, et tegutsemine on parim viis õppida. Tegevuslikkuse käivitamiseks on vaja soojendust, eriti täiskasvanute gruppide puhul, kes erinevalt lastest tunnevad loovalt tegutsedes sisemisi takistusi, blokke. Lastele seevastu on tegevuslikkus ja draama loomupäraseks õppimisviisid. (Blatner 2007: 154)

Teoorias toetus Moreno inimese võimele omaks võtta erinevad rollid, määratleda end rollide kaudu ning nõnda tehes kujundada oma individuaalset teekonda, maailma enda ümber ja iseennast. Moreno hüpotees oli, et inimese terviklik mobiliseerimine julgustab eneseväljendust, eneseuurimist ja võimaldab ennast muuta. Teater annab võimaluse sõnade juurest kohe tegude juurde asuda. Kuigi sõnad on olulised, haarab tegutsemine inimorganismi tervikuna – tema **meelt, mõtet ja keha**.

Psühhodraama meetodi keskne mõte on pealtnäha lihtne – loo stseen ja mängi see grupis improviseeritud draamana ette. Kui seda rakendada keerukamate juhtumite ja situatsioonide puhul, nagu vaimne tervis või traumaatilised kogemused, peavad protsessi juhtima treenitud professionaalid. Lugu kantakse ette sümboolsel laval kas peategelase enda või valitud protagonistis esituses ning lavastaja ülesanne on aidata stseeni vormida, psühholoogilist ja grupipõhist dünaamikat analüüsida, tuge ja vajaduse korral teraapilisi lahendusi pakkuda. Psühhodraama efekt on rollivahetuses – inimene (teraapilises kontekstis klient) saab oma probleemist draamatehnikate abil (rollimäng, peegeldamine, sisehääled,

katkestused, kordused ja tuleviku kujutamine) **distantseeruda**, seda kõrvalt või teisest perspektiivist vaadata, ümber hinnata ja lahendusvariante katsetada.

1925. aastal liikus Moreno edasi New Yorki USAsse, kuhu ta jäi 30 aastaks, ja tänu talle avastasid paljud terapeutid oma töös enda jaoks draamameetodid. Tänu teadmistele sotsiaalpsühhiaatriast, filosoofiast ja sotsioloogiast identifitseeris Moreno inimese arengu keskse elemendina **interaktsiooni** (*the relation-action synthesis*) – sotsiaalse elu aluseks on vastasmõjuline suhtlus ja tegutsemine, võimalikult autentne kohtumine inimeste vahel. Sellelt seisukohalt arendas Moreno **sotsiodraama** meetodi, mis keskendub inimese sotsiaalsetele rollidele ja rollisuhetele. Sotsiodraama abil, milles kasutatakse psühhodraama baastehnikaid, saab küsida olulisi küsimusi, mis meid inimestena ühendavad ja lahutavad, anda tegevuslikke vastuseid ning teadvustada kultuurilisi ja sotsiaalseid tegureid, mis meie hoiakuid ja käitumisi dikteerivad ning suhteid vormivad. Moreno käsitluse järgi on inimese arengus grupil alati tugevam mõju kui üksikisikul endal.

USAs formeeris Moreno **sotsiomeetria** kui suhtevõrgustiku graafilise kujutamise ja analüüsimise metoodika ning grupijuhtimise metoodika nimega **tegevuslikud meetodid**. Mõlemat metoodikat ja Moreno rollimängulist viisi on lisaks teraapiaavaldkonnale kasutatud laialdaselt draamahariduses, organisatsiooniarenduses, grupipõhises õppimises ja ka näitlejaõppes, näiteks USA meetodnäitlemise koolkonda on mõjutanud kokkupuuted Moreno meetodite ja praktikatega.

Sotsiomeetria on antud hetkel mingis grupis eksisteerivate sotsiaalsete ja emotsionaalsete suhete visualiseerimise ja analüüsi metoodika. Sotsiomeetriliste harjutustega on võimalik grupi või meeskonna dünaamikat uurida ja mõista, neid on hea kasutada soojenduseks, draamaprotsessi reflekteerimiseks ja analüüsiks. Grupi liikmete vahelised suhted on sageli varjatud, inimestevahelisi ühendusi ja nende puudumist on võimalik sotsiomeetriliste harjutustega eksponeerida – nõnda saab mistahes organisatsiooni sisemist struktuuri, selle varjatud „süsteemi“ avada. (Garcet 2012)

Tegevuslikud meetodid (*action methods*) seisnevad visuaalses ja rollipõhises treeningu- ja õpetamisviisis, tegevuslikus grupijuhtimises ja meeskonnakoolituses. Eesmärk on ühelt poolt stimuleerida teadlikkust ja teadmiste lõimumist (kuidas transformeerida õpitavat oskusteks), teisalt, kuidas toetada grupiprotsesse

ja neid jõustada. Erinevaid võimeid arendatakse draamatehnikatega, mis üksiti viivad sügavama arusaamiseni käsitletavatest teemadest. Need võivad olla seotud refleksiooniga (abstraktsioonid, mõisted), tegevusega (igapäevatööga seotud käitumised ja konkreetset protsessid) või suhetega (interaktsioonid, grupi või meeskonna dünaamika).

Loe lisaks

Simmermann, A. (2018). *Rakendusteatri praktikad MTÜ Laste ja Noorte Kriisi-programmi leinatoetuslaagrites aastatel 1995–2017*. Doktoritöö. Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia. <https://ema.edu.ee/wp-content/uploads/2018/10/Aivar-Simmermann.-Doktorito%CC%88o%CC%88-.pdf>

IMPROVISATSIOONILINE TEATER

Improviseeritud meelelahutuse eelkäijad on šamaanid ja klounid. Nad oskasid kumbki omas laadis kohapeal, siin ja praegu, luua teistsuguse ruumi, kujutlusel põhineva reaalsuse ja nende etendamisstiil on läbi aegade olnud mänguline. Need tüüprollid elasid edasi Itaalia *commedia dell'arte* žanris, keskaegsetes müsteeriumides ja elavad tänapäevani eri rahvaste karnevalidel, pidustustel, rituaalides ning muidugi suurtel ja väikestel teatrilavadel.

1910. aastatel tõstis improviseeritud etendamise taas kilbile **Vsevolod Meierhold** (1874–1940) Venemaal ja 1920. aastatel **Jacques Copeau** (1879–1949) Prantsusmaal. Mõlema teatriuuendus algas *commedia dell'arte* stiili taaselustamisest, mille tulemusel kujunesid neist improvisatsioonilise treeningmeetodi laialt tuntud arendajad. Meierholdi treeningmeetodit tuntakse biomehhaanikana, mis kujutab endast kinesteeetilise, ruumilise ja suhestuva kehateadlikkuse treeningut. Copeau lisas füüsilisele treeningule mängud, miimi- ja maskitöö. Neist esialgu vaid etenduseks valmistumise harjutustest sai progressiivse näitlejatreeningu normaalsus ning sealt kandusid harjutused ka draamaharidusse ja teistesse valdkondadesse.

Improviseerilise teatri teke

20. sajandi alguses hakkasid teispoole maakera, tuntud teatrilinnas Chicagos puhuma uued tuuled. 1912. aastal asutasid Maurice Brown ja Ellen Van Volkenburg **Chicago Little Theatre'i**, millega algas Ameerikas väiketeatrite liikumine. Samal ajal tegutses Chicagos legendaarne haridustegelane **Neva L. Boyd**, kes lõi 1911. aastal esimesed sotsiaaltöötajate ja mängujuhtide treeningkursused „Chicago training school for playground workers“. 1914. aastal sai Boydist Chicago tsiviilühiskonna ja filantroopia-kooli rekreatsiooniosakonna juht. Boydi filosoofia ja praktika ühtisid tema kaasaegse, inglase Henry Caldwell Cooki mängulise õppimise kontseptsiooniga (vt 5. ptk, lk 132) – ta innustas õpetajaid, sotsiaaltöötajaid ja vabatahtlikke kasutama laste- ja täiskasvanuhariduses mängu. Boydi enda koolitused olid täis füüsilisi mängu, jutuvestmist, rahvatantsu ja draamategevusi.

Tema õpilane **Viola Spolin**, ameerika teatriimproviseerimise koolkonna looja, teoreetik, praktik ja pedagoog, arendas oma õpetaja Neva Boydi filosoofiat ja praktikat teatrimängude meetodi all edasi ning laiendas nende kasutusala, näiteks õpetas teatrimängu kogukonnatöötajatele. Spolin pakkus esimesena idee luua publiku soovil etendusmaterjali, rajades nõnda teed improviseerilisele teatrile. Selle stiiliga ühines ka Chicago Little Theatre ning ammu enne seda, kui ilmus improviseerimise käsiraamat „Improvisation for the theater“ (1963), levisid tema improviseerimistehnikad haridussüsteemi ja draamakursustele.

Kolm improviseerimise koolkonda

1. Pedagoogiline teatrimängude koolkond

1963. aastal ilmus Viola Spolinilt metoodiline käsiraamat „Improvisation for the theater“ (‘teatriimproviseerimine’). 1986. aastal järgnes sellele laiendusena „Theater games for the classroom“ (‘teatrimängud klassiruumi’). Koos oma poja Paul Sillsiga asutas Spolin esimese improteatri **Second City Company**, kus spetsialiseeruti komöödiaks. Varsti pärast seda loodi improviseeriline satiiriteater **San Francisco Mime Troupe**, kus viljeleti 1960.–1970. aastatel varjamatut poliitilist aktivismi. (O’Toole jt 2010:103)

Viola Spolin kasutas improvisatsiooni eelkõige pedagoogilistel eesmärkidel. Tema jaoks algas improviseerimine mängust ja mängimisest, et jõuda seeläbi samm-sammult autentse näitlemiseni. Ta töötas aastaid ka Hollywoodis, õpetades filmiproduksioonidesse lapsnäitlejaid. Spolini järeltulijad arendasid välja improvisatsiooniteatri ameerikalikud komöödiavormid: pikad ja lühikesed improvormid, sketšid, püstijala-teatri jm. Ameerika koolid võtsid need vormid avasüli vastu ja lõimisid draamaharidusega, aga nii mõneski koolis taandus Spolini pedagoogiline suunitlus sketšide treimisele koos kõige sellega kaasnevaga – naljarebimise, sõnaosavuse ja eriti publiku naerupahvakute väljateenimisega. (Vt Viola Spolini teatrimängude metoodika kohta 5. ptk, lk 137)

2. Eneseotsinguline meetodnäitlemine

Teistlaadi huvi improviseerimise vastu tekkis koos Stanislavski trupi ja näitlejaõppe jõudmisega Ameerikasse 1924. aastal, mil New Yorgis asutati Stanislavski õpilase Maria Uspenskaja eestvõttel **American Laboratory Theatre**. Improvisatsiooni käsitati selles teatris kui füüsilist treeningmeetodit, mille kaudu otsiti personaalset ja ehedat näitlemiskogemust ning vormi realistlikule lavakarakterile. Ameerika teatripedagoog **Lee Strasberg** aretas selle põhjal välja meetodnäitlemise (*method acting*), mis kujutab endast iseendaga kohtumist ja psühholoogiliste blokkide maha võtmist. Samal ajal jõudis Ameerikasse psühhiaater ja psühhodraama looja **Jacob Moreno**, kes väärtustas loovat draamaprotsessi kui inimese arengumootorit (vt 4. ptk, Tervendav draama ja teater, lk 106). Psühhodraama teooriale ja praktikale toetudes segunes professionaalne näitlejatreening teraapiaga, täienes hiljem ka isiksuse arenguteooriatega (Carl Rodgers 1961, Abraham Maslow 1954). Paljudele lavastajatele ja koolides töötavatele draamaõpetajatele seostus improvisatsioon sestpeale autentse mina otsingutega ning paljudes koolides omandas draamatöö eneseotsingulise ja teraapilise maigu. (Vt ka 3. ptk, USA informaalne draama, lk 79 ja 5. ptk, Brian Way ja loovdraama, lk 154)

3. Meelelahutuslik ja radikaalne improteater

Näitlejaõppele ja klassiruumidraamale on kohandatud ka kolmandat suunda – **improteatrit**. Selle rajas inglane **Keith Johnstone**, kes alustas

oma karjääri koolis õpetajana ja liitus hiljem uue dramaturgia labori näitlejatega **Royal Court Theatre'i** juures. Tema printsiip oli vabastada inimese kujutlusvõime kultuurilistest normidest ja improviseerida „hüsteeriliselt naljakaid“ etteasteid, mis osutusid loovuse vabastamisel üliedukaks vahendiks. Johnstone korraldas Londoni kolledžites oma metoodika avalikke demonstratsioone, millest kujunes välja tema esimene improtrupp **The Theatre Machine** (1967), kes omakorda kogus suurt kuulsust Euroopas ja Põhja-Ameerikas ringi tuuritades. Sestpeale korraldasid paljud keskkoolid draamaõpetuse tundides kujutlusvõimet avardavaid, „hüsteeriliselt naljakaid“ improtöötube ja võistlusi.

Keith Johnstone kolis hiljem Kanadasse, asutas Calgarys **Loose Moose Theatre Company** ja lõpetas 1995. aastal Calgary ülikoolis oma pika akadeemilise karjääri. 1998. aastal lõi ta rahvusvahelise teatrispordi instituudi (International Theatresports Institute), millesarnaseid tekkis seejärel kogu Ameerikas. **Teatrisport** on võistlusel ja sõnaosavusel põhinev komöödiamudel, meelelahutuslik improteater, kus publik kistakse spordivõistlustele omasesse käitumismaneeri koos võistluslikkuse ja väljaelamisega. Kohapeal moodustatud žürii hindab siin ja praegu sündivaid nalju ja paneb hindeid ning publik osaleb koomikute poolt ja maha karjumises. Johnstone'i loodud impromudeleid (teatrisport, Gorilla, Maestro, Life Games jt) on rakendatud aktiivselt ka koolides, nii klassiruumidraamas kui ka kooliteatris.

1960. AASTATE ALTERNATIIVTEATER JA TEATRIEKSPERIMENDID

1960. aastateks oli Lääne-Euroopa peavooluks kujunenud kujutav ehk representeeriv teater, mis suurte lavade ja naturalistlikku mängulaadi kalduvate lavastustega hakkas jõudma teatud stagnatsiooni. Kulisside ja pehmete toolidega peavooluteatril oli kindel, peamiselt keskklassi publik, välja kujunenud organisatsiooniline hierarhia ja töökorraldus – kõigepealt näidend *alias* näitekirjanik, siis lavastus *alias* lavastaja, seejärel produktsioon ehk etenduste müük ja korraldus. Teatritegijad, kes olid demokraatlikult meelestatud, tihti vasakpoolse orientatsiooniga, polnud

sellise juhtimisstiiliga rahul ja hakkasid sootsiumiga aktiivsemat kontakti otsima, et ühiskondlikes muutustes ja poliitikas rohkem kaasa lüüa.

Läänemaailmas muutus teatripilt 1960. aastatel avatumaks ja poliitilisemaks, kasutusele tuli alternatiivteatri mõiste. Repertuaariteatris domineeriva lavastaja-näitekirjaniku autoritaarse tandemi kõrvale tekkisid maailmavaatel põhinevad vabatrupid. Teemasid, mida publikuga jagada, ammutati otse elust, kogukonnast ja poliitikast ning draamatekste hakati looma koosloome meetodil. Dramaturgias liiguti postdramaatilise teatri poole, loobuti kunstilise terviku taotlusest, võeti kasutusele autentseid juhutekste päriselust, omaloomingust, segati julgelt kõrg- ja massikultuuri. Klassikuid ja kirjandustekste interpreteeriti vabameelselt, neid omavahel kompileerides, kontekste muutes ja parafraseerides.

Alternatiivteater otsis uusi kunstilisi vahendeid ja taotles teatriuuenlust. Brechti **Berliner Ensemble**'i etendused Euroopas ja USA meetodnäitlemise otsingud andsid tugeva tõuke teatrilaboratooriumide sünniks (Jerzy Grotowski, Peter Brook, Ariane Mnouchkine jt). Arvukates töötubades, õpikodades ja stuudiotest hakati uurima näitlejatöö fenomeni, katsetama võimeid ja piire, otsima teatrikunsti juuri ja kultuuridevahelisi seoseid. Üleüldise globaliseerumisega laienes teatrikunsti geograafiline haare, erinevate traditsioonide segunemine ja üksteiselt õppimine – Idamaade, Aasia ja Aafrika etendamiskäitumise ja traditsioonide loomine lääne teatrikunstiga ja vastupidi (kultuuridevaheline teater). Teisalt algas eri aegade etendamiskultuuri, pärimusteatri uurimine ja ka taaselustamine (transkultuuriline teater).

Teatriharidust Lääne- ja ka Ida-Euroopas mõjutasid tugevalt **Jerzy Grotowski** näitlemise olemuse ja rituaali elustamise otsingud ning **Peter Brooki** kultuuridevahelise teatri katsetused. Prooviperioodid pikenesid, harjutati ilma tekstideta, alustati näiteks draamatehnikate treeningust, mitte valmis näidendist. Lavakujundus (nii palju, kui seda oli), heli ja valgus loodi rühmapõhiselt – autoritaarse lavastajateatri kõrvale tekkis **koosloome teater** (*devising theatre*).

Kirjumaks muutusid etendamislaadid ja näitlemisstiilid, psühholoogiliselt põhjendatud ja tervikliku karakteri kujutamise kõrvale tekkis ulatuslikum etendamise kontseptsioon, mille keskmes on inimkogemuse jagamine ja eneseväljendus – isiklikust kogemusest avaliku kunstini.

Teater ise muutus mängulisemaks, interaktiivsemaks, sihtgrupi-põhisemaks, otsides uusi vaatajaskondi. Teatrit võis teha igal pool, mitte ainult teatrimajades, vaid ka tänaval, kogukondades, mahajäetud hoonetes, koolides ja haiglates. Realistliku teatri kõrval pääsesid suurtele lavadele erinevad teatrilaadid: füüsiline teater, objektiteater, tantsuteater, jutuvestmisteater, klouniteater ja kõikvõimalikud improvisatsioonilised vormid (improteater, *performance*, *happening*, *stand-up*, tänavateater jne).

Teatri poliitilisus väljendus uutes publikusuhetes ja ühiskonda sekkuvas hoiakus. Lääne teatripilti hakkasid 1970.–1980. aastatel jõudma interaktiivsed ja kaasavad **teatrivormid**, pärit haridusliku, teraapilise ja sotsiaalteatri pärusmaalt, sh psühhodraama, rõhutute teatri meetodid ja protsessdraama. (Vt 4. ptk, Rakendusteater, lk 106)

Hariduses liiguti UKs 1960. aastatel progressiivse, lapsekeskse pedagoogika suunas ning see soodustas haridusteatri (*theatre in education*) teket ja draamahariduse (*drama in education*) arengut, mis said eeskujuks kogu maailmale. Draamaõpetus kinnistus kooliprogrammi ning õpetajatel oli võimalus valida aine sisu ja vorm. Et kogu ühiskonnas distsipliinid segunesid, täienes draamaõpetajate tööriistakott töövõtete ja tehnikatega, mis olid pärit teistest kunstidest, psühholoogiast, pedagoogikast, idamaistest võitluskunstidest, *gestalt*- ja grupiteraapiast jm. (Vt 3. ptk, Briti klassiruumidraama, lk 82)

Lisaks uuenevale klassiruumidraamale tekkisid UKs esimesed näitlejatest-õpetajatest koosnevad haridusteatritrupid, kes löid kooliprogrammi harivaid lavastusi ja töötube. Edumeelne laste- ja noorsooteater koondu maailmaorganisatsiooni **ASSITEJ** (Association internationale du théâtre pour l'enfance et la jeunesse) alla, kes asus laste ja noorte teatrihariduse kvaliteedi ja mitmekesisuse eest võitlema, nüüdseks on see tuntud kui **noore vaataja teatri liikumine**.

Ka peavooluteater arenes Lääne- ja Ida-Euroopa repertuaariteatrites alates 1960. aastatest uuenduslikus suunas, teatrikeel mitmekesisust, kaasati uusi autoreid, sihtgrupe ja mitmekesistati publikustrateegiaid. Sealjuures väärtustati üha enam noort vaatajat ning teatrid hakkasid haridus- ja kultuuriasutustega **teatripedagoogilist** koostööd arendama, mis omakorda andis avaramad võimalused draamaharidusele.

NOORE VAATAJA TEATRI UUENDUS PÕHJAMAADES

Demokraatlik pööre Põhjamaade lasteteatris toimus sünkroonis etenduskunstide arenguga 1970. aastatel. Traditsioonilist lasteteatrit, mille moodustasid valdavalt suure lava etendused, jõululavastused ja nukuteater, kammitsevad klišeed:

- 1) stambid ja alalhoidlikkus (repertuaaris domineerisid muinasjutud ja klassikaline lastekirjandus);
- 2) pelk meelelahutuslikkus (lõbule orienteeritud, eksalteeritud, värviline, laulude ja tantsudega pikitud mängustiil);
- 3) täiskasvanulik hoiak (lapsi ei tohi kurvastada, on teemasid, mida pole vaja lastega puudutada jne);
- 4) liigne õpetlikkus (pese-hambaid-stiilis lavastused).

Professionaalses teatris hakati muret tundma tulevase põlve teatrihariduse pärast. Erinevalt kiiresti arenevast täiskasvanuteatrist ei olnud lasteteater dialoogis oma publiku kui võrdõigusliku subjektiga ega ka last ümbritseva päriseluga. Lasteteatri näitlejad tundsid end kunstimaailmas teisejärgulistena vähenõudliku repertuaari teenistuses ja tunnustamata artistidena.

Rootsi lasteteatri uuendaja, lavastaja **Suzanne Osten** (1944–2024) koos dramaturg Margareta Garpega algatas oma loominguga Põhjamaades laste- ja noorteteatri uuendusliikumise, mille sisuks oli laste õigus osa saada ausast ja kaasaegsest teatrikunstist, suhtudes lapsedesse kui võrdväärsele dialoogipartnerisse. See langes kokku 1970. aastate sotsiaaldemokraatliku pöördega Rootsi ühiskonnas, mil edumeelsed artistid tulid tavateatri seinte vahelt välja, moodustasid ringreisitruppe ja läksid etendustega nende juurde, kellel puudus teatrile ligipääs – koolidesse, lasteaedadesse, kogukonnakeskustesse, haiglatesse jne. Samal ajal arenesid väiketeatrid, kultiveeriti ehedat ja kõnetavat teatrikeelt, mille kaudu murti lasteteatri väljakujunenud stampe ja ühiskondlikke tabusid. Briti haridusteater (*theatre in education* – TIE) oli siingi suunanäitaja, aga erinevalt kooliprogrammi sulanduvast TIEst jäi Põhjamaade noore vaataja teater etenduskunstidekeskseks, tõi vaatajateni terviklavastusi ja arendas teatripedagoogilisi publikuga suhtlemise vorme.

1960. aastate lõpus moodustas Suzanne Osten oma esimese väikse vabatrupi **Fickteatern** ('taskuteater'), kes alustas tõusva feminismi lainel. Tema esimesed lavastused puudutasid tüdrukute elu ja probleeme, nende allaheitlikkust ja surutust meeste juhitud maailmas. Laste teemadesse süüvides hakkas Osten võitlema laste õiguste eest ning temast sai uue poliitilise lasteteatri pioneer. Osten viitas, et lastesse suhtutakse ühiskonnas võimu perspektiivist, neile vaadatakse ülalt alla nagu armsatele kutsikatele ja neid ei võeta täisväärtuslikuna. Lapsed sõltuvad alati täiskasvanutest, sest viimaste käes on tegelik võim, ometi elatakse koos ühte ja sama elu. Lastega suheldes on täiskasvanuil, eriti lapsevanematel, käibel hulk kivistunud hoiakuid ning mingid teemad on tabud, millest kokkuleppeliselt ei räägita. Teatri ülesanne oli rääkida noore vaatajaga silmast silma, avameelselt elust ja inimestest meie ümber ning ka nendest probleemidest, mida ühiskonnas peetakse tabuks – surmast, vägivallast, alkoholismist, vaimsest tervisest ja seksuaalsusest. Osteni elutööks on topeltstandarditeta ja laste võrdõiguslikkusele rajatud etenduskunsti edendamine, seejuures on tema käekiri lai – Osten on teinud ka filme, lavastanud oopereid ja beebiteatrit.

Stockholmi linnateater võttis 1971. aastal Suzanne Osteni oma koosseisu, kus ta 1975. aastal asutas enda ümber koondunud uuendusmeelse trupiga **Unga Klara** teatri. Sellest sai noore vaataja teatri laboratoorium, kus lavastuse loomist alustati teema uurimise, aktualiseerimise või lahtimängimisega, mõne ealise sihtgrupi uurimisega või koostööga teatud eas sihtgrupiga. Näiteks viidi mõne Stockholmi klassi või grupiga läbi töötubade sari, milles teatri loominguiline trupp koos dramaturgiga tutvus noorte elujärje ja neid kõnetavate teemadega. Näidendi kirjutamisse ja lavastuse prooviprotsessi kaasati noori eri kombel – küll kaasautorite, tagasisidestajate või nõustajatena – ning loomegrupp eesotsas lavastaja ja dramaturgiga vormistas kogutud ainese kaasaegsesse teatrikeelesse.

Suzanne Ostenit inspireerisid Keith Johnstone'i improvisatsiooniteater, maskid ja pöörased teatrivormid. Unga Klara lavastused rääkisid ühtaegu poeetilises, eredas ja ekspressiivses teatrikeeles näiteks lapsevanemate lahutusest („Medea lapsed“, 1975), vääriti kasvamisest („Hitlers barndom“, 1984, 'Hitleri lapsepõlv'), kooselust vaimsel tasakaalutu lapse-

vanemaga („Flickan, mamman och soporna“, 1998, ‘tüdruk, ema ja prügi’), laste elust kärghperes („Konnaakvaarium“) jne.

Oli lavastusi, mille puhul Osten ei lasknud lapsevanemaid koos publikuga saali, et rääkida lastega segamatult tabuteemadel, mis puudutasid ka täiskasvanuid. Osteni pedagoogitöö tulemusel Stockholmi teatriinstituudis kasvas mitu põlvkonda teatrikunstnikke, kes suhtusid lasteteatrisse tõsiselt, ja dramaturge noore vaataja teatrisse.

1970. aastate noore vaataja teatri uuenduses rääkis tugevalt kaasa ka Taani teater. Taani väiketeatrite liikumise vedruks olid sageli radikaalselt mõtlevad õpetajad, kes ei olnud rahul traditsioonilise õpetamisega ja nägid teatrikunstis tõhusamat vahendit õppimiseks. Nad ühinesid väikestesse ringreisitruppidesse ja tuuritasid koolides, samal ajal ennast teatri valdkonnas ise koolitades. Selle tulemusel loodi noore vaataja teatri organisatsioon ja koolituskeskused ning uued publikustrateegiad. Alates 1980.–1990. aastatest iseloomustab Põhjamaade noore vaataja teatrit etendamine pedagoogilises kontekstis, millele on omane dialoog publikuga, interaktiivsus, arutelud ja ühised töötoad pärast etendusi. Taanis tegutseb tänapäeval ligi 250 lastele ja noortele mängivat teatritruppi ning õpetajatele korraldatakse ülevaatefestivali, kus nad saavad valida olulisemaid lavastusi oma õpilastele.

Noore vaataja teatri uuenduse tulemuseks on olnud järgmine:

- 1) uued publikustrateegiad (tehniliselt kvaliteetsed lavastused koolisailides, väiksearvuline publik ühel etendusel, trupi personaalne kontakt noore vaatajaga, etenduse eel- ja järeltegevused, arutelud ning koostöö haridusasutustega);
- 2) uued teatrivormid ja etendamislaidid (jutuvestmisteater, klassiruumiteater, visuaalne ja objektiteater, klouniteater, tantsuteater, *performance*), viimasena sündis 1990. aastate lõpus ka **beebiteater**.

Beebiteatri teke on mõtteliselt seotud ka lapse õiguste konventsiooni vastuvõtmisega 1990. aastal, mille 31. artikkel rõhutab kõigi laste õigust osa saada täisväärtuslikust kultuurielust. Vormilist mitmekesisust ja teatri kättesaadavust igas eas vaatajale on toetanud vastava kultuuri- ja hariduspoliitika kujundamine Euroopas. Eriti edumeelsed on olnud Põhjamaad,

kus väikses vormis ja kõnetavat teatrit on viidud kõige väiksemate vaatajateni ning publikule on etendused tasuta. Kultuuripoliitiliselt suhtutakse teatrisse kui noore inimese hariduse täieõiguslikku ossa ning teatrist saab laps, nagu haridusestki, osa riigi ja omavalitsuste kulul.

Vaata lisaks

Suzanne Osten (2016). *Suzanne Osten – Director*. <https://www.youtube.com/watch?v=xEbXHab-x2o>

Flickan Mamman och Demonerna. (2015). *Babydrama*. https://www.youtube.com/watch?v=bSw0EA_PD_c

Lapse õiguste konventsioon

ÜRO võttis lapse õiguste konventsiooni vastu 1989. aastal ja see jõustus 2. septembril 1990. Lapse õiguste konventsioon kehtib kõigi alla 18 aasta vanuste laste kohta, kes elavad konventsiooniga ühinenud riikides – ja seda on teinud peaaegu kõik maailma riigid. Üksnes Ameerika Ühendriigid ja Somaalia ei ole konventsiooni ratifitseerinud. Eestis vastu võetud 26.09.1991.

Artikkel 31

1. Osalisriigid tunnustavad lapse õigust puhkusele ja jõudeajale, mida ta saab kasutada mänguks ja meelelahutuslikuks tegevuseks vastavalt eale ning vabaks osavõtuks kultuuri- ja kunstielust.
2. Osalisriigid austavad ja arendavad lapse õigust täiel määral osaleda kultuuri- ja kunstielus ning soodustavad vastavate võrdsete võimaluste pakkumist kultuuri-, kunsti-, meelelahutus- ja jõudeajategevuseks.

Arutlusteemad

1. Kuidas hinnata Eesti noore vaataja teatri skeenet laste võrdõiguslikkuse vaatenurgast? Millist tüüpi teatrit lastele ja noortele valdavalt pakutakse? Milline on žanriline mitmekesisus ja oluliste teemade käsitlemine? Millised on teatrite ja publiku suhtlus, teatrite ja haridusasutuste suhtlemine ning vaikivad kokkulepped?
2. Kes valivad noore vaataja eest, milliseid lavastusi külastatakse, milliseid mitte? Millised võiksid olla teatrikülastuste valikukriteeriumid haridusasutuste, õpetajate ja lastevanemate vaates?

3. DRAAMAHARIDUSE JÕUJONED

20. SAJANDIL

Selle peatüki keskmes on peamiselt angloameerika draamahariduse suunad ja praktikad, aga üldjoontes kajastatakse ka Saksamaa ja Põhjamaade trende. Draamaõpet on üldhariduses rakendatud viimased sadakond aastat. Alates 20. sajandi algusest on juhtivad regioonid olnud USA ja Ühendkuningriigid, kust uued mõtteviisid ja praktikad on kandunud üle maailma: Kanadasse, Austraaliasse, Uus-Meremaale, Kesk-Euroopasse jm. Eelkõige väsimatute briti rändõpetajate kaudu, kelle hulgas on ka siinmail tuntud Chesteri ülikooli draamaprofessor Allan Owens. USA ülikoolide mõjul on draamahariduslik mõte jõudnud tänapäevaks Aiasse, Aafrikasse ja Lõuna-Ameerikasse.

Spetsiaalne draamaõpetajate väljaõpe algas 20. sajandi alguses, kui Inglismaal loodi kõne- ja draamakoolid ning USA ülikoolides asutati draamaosakonnad. 1930. aastatel loodi UKs erialaorganisatsioonid, mis koondasid draamaõpetajaid, ja käivitus arenguline tegevus – jõudsalt areneva harrastusteatri liikumise taustal organiseeriti festivale ja korraldati konverentse. Draamaõpetust anti Briti impeeriumis emakeele (inglise keele) kursustel ja peamiselt näitemängu harrastuse vormis. Sajandi teine pool tõi aga eelkõige UK draamaharidusse uued tuuled, mis tekitas draamaõpetajate hulgas pikaajalise lahkeli ning sõnasõja näitemängul põhineva traditsioonilise ja improvisatsioonil põhineva humanistliku lähenemise vahel.

Tuleme korraks draama ja teatri mõiste kasutamise juurde. Kui meie teatriterminoloogias on sõna „draama“ valdavalt tekstilise ja žanrilise tähendusega (vt <https://teater.ee/teatriinfo/terminoloogia/#char-D>), siis inglise keeles vastandust ei teki, sest sõnal „draama“ on tegevuse tähendus ja valdkondlikult nimetatakse koolis toimuvaid draamakursusi klassiruumidraamaks. On maid, kus eelistatakse üht väljendit teisele, aga mõnes teises on mõlemad variandid käibel, näiteks Saksamaal kasutatakse nii teatripedagoogika kui ka draamahariduse mõistet (*Theater Pedagogik* ja *Drama Bildung*), Põhjamaades on õpetajahariduse kontekstis

käibel „draamapedagoogika“ (*dramapædagogik = drama education*) ja „pedagoogiline draama“ (rootsi *pedagogiskt drama*), õppeaine nimetusena „draamaõpetus“ (*drama teaching*). Soomes eristatakse klassikalist teatriõpetust ja draamakasvatust (*teatteriopetus* ja *draamakasvatus*). Prantsusmaal, kus õpetaja toimetab klassiruumis koos näitlejaga, kes teatraliseerib õppeprotsessi, on käibel termin „teatrikasvatus“ (*l'education théâtrale*). Draamategevused moodustavad ainete põhisisu nimetustega nagu „draama“ (Põhjamaades), „draamaõpetus“, „väljenduskunst“ (*l'art expressive*, sm *ilmaisutaito*), „esteetiline kasvatus“, „loovtegevus“ (*luova toiminta*) jne. Eestis kasutatakse väljendit „kooliteater“, teatri- ja draamaõpetust ei pruugita eristada, ent draamaõppe tehnikaid kasutatakse siingi eneseväljenduse, sõna- ja kõnekunsti, aktiivõppe ja näiteringi tundides. Euroopa draama- ja teatrihariduse organisatsioonide (AITA ja IDEA) konverentsidel on aastakümneid peetud kirglikke debatte selle üle, kumb on olulisem – kas teater või draama, kunst või pedagoogika, produkt või protsess, etendus või kogemus, kunstiaine või meetod jne. Eesti on nendest aruteludest kahetsusväärselt kõrvale jäänud. Neid põnevaid mõttevoole ja arengut draamaõppe väljal vahendabki see peatükk.

USA INFORMAALNE DRAAMA

USA draama arengule andsid 20. sajandi alguses tausta kultuuride ja keeltepaabel, mis suure sisserändajate vooga kaasas käis, uusasunduste ja kogukonnakeskused, vajadus kohandada ja harida erineva taustaga inimesi, luua nii lastele kui ka täiskasvanutele uut industriaalset ühiskonda edendav ühtluskool. Draama ja teater polnud mitte üksnes igast maailmanurgast saabuvate inimeste sisemine kutsumus, vaid sotsiaalpedagoogiline vahend sidususe ja koostöö saavutamiseks, kiiresti kasvava ühiskonna pakiline vajadus. Aluse selleks löid sajandivahetusel Ameerika ülikoolides avatud teatri ja draama õppetoolid ning sinna juurde loodud üliõpilasteatri organisatsioonid – erinevalt vanast Euroopast pääses teater Ameerikas kõrghariduse seinte vahele.

Mõni fakt. Ameerika teatris olid rahva lemmikžanrid sajandi alguses melodraama ja vodevillid. Samal ajal käis ühiskonnas võitlus laste

ekspluateerimise vastu teatris, mis Ameerikas oli sajandivahetusel tava-pärane – andekad lapsed pandi teatrilavadele raha teenima ja perekonda toitma. 1903. aastat võib pidada ameerika haridusliku lasteteatri sünni-aastaks, kui **Alice Minnie Herts** rajas esimese lasteteatri **Children Educational Theatre**, selleks et tuhandetest sisserännanud lastest kasvatada paremad ja targemad kodanikud, et harida ja kasvatada nende iseloomu, et pakkuda sisukamat ajaviidet, et leevendada üürimajade vaesuse ja tehasetöö nüriduse laastavat mõju noorsoo kasvamisele. Paar aastat varem oli **Mary Harrimani** initsiatiivil loodud New Yorgis noorte kogukonnahariduse keskused (liikumine Junior League), millesarnaseid kerkis kogu riigis sadu.

Winifred Ward (1884–1975) koolitas välja mitu põlvkonda draama-õpetajaid. Wardi tuntakse USAs eelkõige lasteteatri liikumise (Children Theatre) algatajana, eriti hinnatakse teda aga **loovdraama** (*creative dramatics*) meetodi loojana. Eesti keeles võiks Wardi meetodi tõlkida ka loovdramatiseerimiseks, kuna selle sisu oli lugude dramatiseerimine ja etendamine, et mitte segamini ajada samanimelise harjutustel ja improvisatsioonil põhineva loovdraamaga (*creative drama*), mida 1960.–1970. aastatel arendas legendaarne briti teatripedagoog Brian Way (vt 5. ptk, lk 154).

Ward liitus noore õpetajana 1918. aastal Northwesterni ülikooliga, mille laboratooriumkooli õpilastega koostöös sündis loovdraama. See ei olnud eraldi õppeaine, vaid kirjanduse osa ja vahend, mille abil liikuda formaalse teatri ehk teatriõpetuse poole. Wardi arusaamas oli loovdraama keskmes lugu, mida klass asus dramatiseerima. Tunnikavad tuginesid selgetele ehitusblokkidele ehk lineaarsetele tegevusridadele. Iga draamaoskus pidi olema omandatud enne järgmise oskuse juurde asumist. Kulmineeruvaks kogemuseks sai loo etendamine – osalejad mängisid lugusid isekeskis või kutsutud vaatajatele. Selleks et omandada oskus lugusid läbi mängida, pidid osalejad läbima enne neli kategooriat loovdraama tegevusi:

- liikumine ehk pantomiim
- tunnetusharjutused
- karakterilooime
- dialoog

Töö kirjandusega, tugev fookus karakteriloomel ja protsessi tipnemine etendamisega – see oli lineaarse draama kvaliteedimärk. (van de Water jt 2010: 22–23)

Haridusliku teatri ja draama kinnistas Ameerika ühiskonda progressiivne pedagoogika, mille lipukirjaks oli, et haridus on ühiskondliku progressi tööriist. Teatri- ja draamaharrastajad nägid **John Dewey** haridusfilosoofias (*learning by doing*) avanevaid võimalusi, et esteetilised kogemused on õppimises eriti viljakad, sest need aktiveerivad õppija vaimu, emotsioonid ja keha, annavad talle otsustusõiguse ja vastutuse oma õppimise eest. Tänu progressiivsetele haridusteadlastele (Dewey, Parker, Kirkpatrick, Mearns) hakati USAs draama ja teatri valdkonda formaliseerima ning Ameerika erialakirjanduses kohtab kaheti jaotust: formaalne draama (teatrikunst) ja informaalne draama (draamamäng, loovdraama, varajane lasteteater). Loovdraamast kujunes progressiivse pedagoogika käsiraamatutes aegapidi üks enam mainitud ja hinnatumaid pedagoogilisi meetodeid.

Wardi tööd jätkas Washingtoni ülikooli teatri ja draama osakonnas Seattle'is **Geraldine Siks** (1912–2005). Siksi huvitas eelkõige draama hariduslik dimensioon ja ta on kaasaegse **lineaarse draama** prototüübi looja. Kuigi ka tema õpetas ülikoolis teatrit, pidas ta protsessipõhist informaalset draamat kunstivormiks, mis sobib igale sihtgrupile, eale ja ettevalmistusele. Kui õpilased töötavad draamaprotsessis, õpivad nad samal ajal ka teatritegemist ja mõistavad selle tähtsust enda kujunemisteel. Siksi protsessipõhine mudel tõstis esile õpilaste draamamängu ning väärtustas draamat kui meetodit teemaarendusteks ja informaalsete tegevuste kujundamiseks. (van de Water jt 2010: 30)

USA draamahariduslikus diskursuses eristatakse **informaalset draamat** (protsessipõhine loovdramaatiline töömeetod) ja **formaalset teatrit** (draamakunstid, kooli-, harrastus- ja kutseline teater, kus väljundiks on etendamine). Informaalse draama alla liigituvad **draamamängud ja loovdraama**, aga ka **varajane lasteteater**, mille kaudu liigutakse formaalse teatrikunsti poole. Tänapäeva informaalse draama väljal kasutatakse valdavalt kahte põhimeetodit: Wardi-põhist **lineaarset draamat** ja **protsessi(põhist) draamat**, mille juured on UKs välja töötatud rollimängulises klassiruumidraamas.

Lineaarset draamat planeeritakse kindla alguse, keskpaiga ja lõpuga, kindlate eesmärkide ja sihtide saavutamiseks vajalike meetodite abil. Meetod sisaldab harjutusi ja tegevusi, millest kujuneb tunni, bloki või kursuse raskuspunkt. Tegevused ja harjutused on jagatud laiematesse kategooriatesse draama- ja teatrioskuste järgi, mis sisaldavad kontsentratsiooni, tunnetust ja taju, kujutlust, karakteriarendust ja juhitud või vabaimprovisatsiooni. Õpetaja või juhendaja teeb tunni kavandi ja viib selle läbi, tal on selge ettekujutus, kuhu ta tahab jõuda. Ta seletab lahti kontsepteid, oskused ja terminid ning juhivad draamategevusi väljaspool draamasituatsiooni. Näiteks õpetab ta mingi tegevuste seeria kaudu partneriga improviseerima. Ta ei sekku tegevustesse seestpoolt, st rollis, nagu on omane protsessdraamale. (van de Water jt 2010: 29)

BRITI KLASSIRUUMIDRAAMA

Briti impeeriumile omane kõne- ja draamaõpetus (*speech and drama*) sai hoo sisse 20. sajandi tulekuga, kuigi sellenimelisi kursusi anti juba 19. sajandi lõpus. Ulatuslikuks liikumiseks kujunes see aga Inglismaal tänu suurepärasele õpetajale **Elsie Fogertyle** (1865–1945). Fogerty alustas 1890. aastatel Royal Albert Hallis traditsioonilise hääle- ja diktsiooni-kooliga, mille eesmärk oli sõnaline osavus saavutada. Fogerty lõi häälekooli liikumise ja žestidega ning keskendus lavakõnele. Tema meetodika sai esialgu tuntuks „hääle ja kehana“. Tiivustatuna menukatest kursustest, käivitas ta 1906. aastal Londonis esimese kõne- ja draamakunsti kooli **Central School of Speech and Drama**. Kuigi see oli algul mõeldud näitlemisõppeks, olid kursustele oodatud ka teised tudengid, et „koolitada laiemalt vastavaid spetsialiste kogukondade jaoks ... kes valdavad mitut vokaalse ja dramaatilise väljenduse süsteemi“. (O’Toole 2010) Kolme aasta jooksul töötas Fogerty välja õpetajakoolituse programmi ja 1923. aastal õnnestus tal avada Londoni ülikoolis draamakunsti diplomiõpe (Dramatic Art Diploma).

Fogerty koolitas välja terve koolkonna kõne- ja draamaõpetajaid, kelle juhtimisel asutati Inglismaal hulk kolledžeid, nagu Trinity, Guildhall, Royal Academy of Music and Drama, ning kelle kaudu jõudis kõne- ja draamaõpetus kogu Briti impeeriumisse, Austraaliast Lõuna-Aafrikani ning otsapidi üldhariduskooli. 1930. aastateks oldi nii kaugel, et Inglismaal loodi erialaliit **Association of Teachers of Speech and**

Drama, korraldati konverentse ja anti välja erialakirjandust. Sellest sai alguse draamaõpetajate kutsekoolitus ja vastava hariduse said ka hilisemad draamahariduse uuendajad **Peter Slade** ja **Gavin Bolton**.

Kõne- ja draamaõpetus kätkes järgmist:

- kõneõpetus draama kaudu
- kõneõpetus draama tarvis
- dramaatilise kõne õpetus
- draamavahendid kõnearenduses
- draama kui kõne õppemeetod

Kirjanduslikel alustekstidel põhineval kõne- ja draamaõpetusel oli kahe maailmasõja vahelisel ajal ühiskondlik tellimus, sest n-ö õige keele valdamine avas ühiskonna madalamate klasside järeltulijatele parema ligipääsu haridusele ja tööturule. Liikumine formeerus korrektse inglise standardkeele omandamise ümber, millel Inglismaa kontekstis oli tugev klassiühiskondlik väljund ning mis tähendas kõrgema keskklassi keele, *King's English*'i, ja suhtluse omandamist. Seetõttu leidis kõne- ja draamaõpetus enne teist maailmasõda nii emamaal kui ka Briti kolooniates kindla koha eliitkoolides. Sellega kaasnes ühtaegu laialdane ja masse haarav harrastusteatri liikumine (*community theatre*), populaarne sõnakunsti-harrastus koos festivalide ja konkurssidega, millesarnaseid protsesse võime täheldada samal ajal ka Eestimaal.

Klassiruumidraama Inglismaal enne II maailmasõda

Tänu Shakespeare'ile ja teistele maailmakuulsatele briti näitekirjanikele on draama olnud Inglismaal emakeele- ja kõneõppe enesestmõistetav, isegi privilegeeritud osa. Seetõttu on nn **klassiruumidraama** olnud pikka aega ka haridusliku järelevalve objekt. 1930. aastate klassiruumidraama kujutas endast näitemänguharrastust, millele eelnes näitlemisoskuste treening, rõhuga ilmekuse arendamisel, karakteriloomel, miimikunstil ja – uue puhanguna – improvisatsioonil. Viimases suunas liikusid oma mänguliste õppimisviisidega draamaõpetuse eelkäijad: kogukonnakooli õpetaja **Harriet Finlay-Johnson** ja kirjandusprofessor **Henry Caldwell Cook**. (Vt 5. ptk, lk 129)

Näitlemisõppe alamkategoriateks loeti järgmine:

- 1) klassiruumis lavastatud lühistseenid,
- 2) õpilastega tehtud lavastuse avalikud etendused,
- 3) õpilaste külastused sobiva repertuaariga teatrite etendustele.

Algul tekstikeskset klassiruumidraamat mõjutasid 20. sajandi esimeses pooles kehakultuur, massvõimlemine ja vabatants. Muusikaliste žestide keele väljaarendaja **Émile Jaques-Dalcroze'i** raamatu „Rhythm, music and education“ (1921) mõjul võeti mitme kooli kavva eurütmiat. Eurütmiat on sõnakunsti ja liikumist ühendav loovmeetod, mida waldorfkoolides kasutatakse siiani. Koreograaf ja tantsuteoreetik **Rudolf Laban** emigreerus 1937. aastal Inglismaale ja korraldas Londonis vabahariduskoolis nädalavahetustel moderntantsu koolitusi. Nõnda jõudsid draamatundidesse loomuliku liikumise elemendid (kõnd, jooks, keks, hüppamine, suhestumine ruumiga, rütmiteemad) ning draamatunde viidi koolisaalides või võimlates läbi liikuvamalt kui varem. Selles tuules sündis **Peter Slade'i** draamamängulise tunni kontseptsioon. Tema raamat „Child drama“ muutis draamaharidust radikaalselt, põhjustades aastakümneteks lahkeli Briti koolkonna kõne- ja draamaspetsialistide ning uuema aja holistilise suunaga draamapraktikute vahel. (Loe rohkem Slade'i kohta 5. ptk Peter Slade ja draamamäng, lk 148)

DRAAMA JA TEATER

Enne II maailmasõda rakendati UKs draamaõpetust ennekõike eksperimenteerivates koolides. Seejärel sõjajärgne vasakpoolne leiboristlik valitsus liberaliseeris hariduse ja võttis suuna lapsekesksele lähenemisele. Kunstid tõsteti kooli õppekava keskmesse kui eneseväljendust arendav õppimisviis. Kuna UK koolides töötas palju teatriharrastajaid, muutusid laste näitlemis-, kõne- ja pantomiimitreeningud klassiruumidraama orgaaniliseks osaks. Aga kui enne sõda olid õpetajad ise lastega rõõmsalt ja pretensioonitult tundides teatrit teinud, siis nüüd loobusid nad oma tegevusest ja andsid selle üle draamaõpetajatele-asjatundjatele, keda riiklik Drama Board oli alates 1950. aastatest litsentseerinud. (Bolton 1984: 18–19)

Ka kõne- ja draamaspetsialistidel jätkus pärast sõda tööd ja leiba ning nende peamised meediumid olid kõnetreening, sõnakunst ja näitlemisõpe, väljundid aga etendamine ja esinemine. Koolilavadel mängiti õpilaste jaoks kohandatud suure lava näidendeid ning kopeeriti päris teatrit ja näitlejaid. Õpetajad üritasid klassiruumis jõuda tollal teatrilavadel valitsenud naturalistliku näitlemisstiilini, elutruu näitlemiseni, mis valdavalt keskpärasest praktikas kukkus paraku välja igati muudmoodi kui tõepäraselt.

Ka ameerikalik draamaharidus, mis enne II maailmasõda joondus Winifred Wardi loovdraama meetodi järgi, liikus pärast sõda pigem teatrikunsti poole. USA suure lava olid selleks ajaks vallutanud muusikalid ning nii steppisid ja laulsid õpilased arvukates **koolimuusikalides**.

Teksti- ja kõneharjutuste sisu jäi tagaplaanile ning näitlemine oli see, mida tähtsustati. Õpetati liikumist, žeste ja lavakõnet, mille väljenduslikkust lihviti individuaalselt, ning hinnati sooritust. Selline õpetamine suubus pahatihti lavaliste klišeede ja kõnestiilide omandamisse, mille mittevaldamist hindasid draamaekspertid tavapäraseks laste banaalseks suhtlemiseks. (Bolton 1984: 26)

Sealjuures pidasid briti kõne- ja draamaõpetajad end progressiivse lapsekeskse ja kogemusliku hariduse kandjateks. „Draama on tegutsemine ... see on aktiiv- ja kogemusõpe, mitte omandatud teadmised ja ladustatud faktid“, nagu väitsid teatrikunsti misjonärid, kelle eesmärk oli tuua draamakunst lasteni. Ja mõnes mõttes oli neil õigus, sest parimad kooliteatri lavastused rääkisid enda eest. Kahjuks on kooliteatri traditsioon Inglismaal nüüdseks alternatiivsetele filosoofiatele lõivu maksnud. (Bolton 1984: 23)

Iseenesestmõistetavalt pidasid kõne- ja draamaõpetajad end algusaegadest alates progressiivse ja lapsekeskse hariduse eestkõnelejateks, kuni Bonningtoni hotellis astus järjekordsel üleriigilisel draamakongressil kõnepulti lasteteatri innovaator **Peter Slade**. Slade oli aastakese töötanud äsja asutatud riikliku draamanõuniku ametis (*drama adviser*), kelle ülesanne oli inspekteerida ja nõustada draama- ja kõneõpetajaid ning kes oli seetõttu kursis inglise klassiruumidraama praktikatega. Tema etteaste 1948. aastal põhjustas tormi inglise teatri- ja draamahariduses, hilisemad uurijad nimetavad seda konfliktiks draamaõpetajate vahel. Slade'i seisukohad vallandasid Inglismaal kirgliku debati teemal „draama

või teater“, mille tulemuseks oli uuendusliku, mängudel, improvisatsioonil ja osalusel põhineva draamaõppe metoodika juurutamine. (Bolton, O’Toole, Heikkinen jt) Nimelt heitis Slade kõne- ja draamaõpetajate kapsaaeda kivi, väites, et liiga varajased kõne- ja näitlemistreeningud ning etendamisnõuded lämmatavad laste loomupärase draamaande. See kutsus esile tormilise vastureaktsiooni kõne- ja draamaspetsialistidelt, ent Slade oli oma eelneva arendustegevusega kogunud enda ümber juba hulga särasilmseid draamapraktikuid. Sestpeale haakis UK draamaõpetus end teatrist lahti ja liikus edasi iseõigusliku kunstivormi suunas, luues ja lõimides uusi koosloomelisi ja improvisatsioonilisi draamavorme. Eneselegi ootamatult oli Peter Slade’ist saanud teatrikunsti oponent, kuigi see ei olnud tema soov. Tema ja ta õpilaste teeneks oli siiski klassiruuminäitlemise radikaalne muutmine lapsekeskseks jutuvestmist, liikumist ja mängu põimivaks **draamamänguks** (*dramatic play*).

1970.–1990. aastaid peetakse maailmas draamaõpetuse õitseajaks, inglaste eeskujul pääses draamaõpetus paljudes maades riiklikku õppekavva ja eraldi õppeainena üldhariduskooli. Aine metoodika ja võttestik laienesid kõikvõimalike loovliikumise, loovtantsu, loovteraapiate ja osalusteatri tehnikatega. Haridusteatri algataja **Brian Way** kujundas Slade’i draamamängulist suunda veel enam sotsiaalsete oskuste ehk eluoskuste arendamise poole, draamast sai personaalse arengu mootor. Way meetodit on iseloomustatud kui harjutusdraamat, laiemalt tuntakse seda **loovdraamana** (*creative drama*). Loovdraama tõstis kilbile draamas osalemise, mis on juba loomult enesearenguline õpiprotsess ega vaja eneseõigustuseks lugusid ega teatri vormi. (Vt 5. ptk, Brian Way ja loovdraama, lk 154)

Slade ja Way olid need, kes tõid improvisatsiooni klassiruumi, ning sestpeale märkis **draamaõpe** (*educational drama, drama in education – DIE*) improvisatsiooni- ja protsessipõhist õppimist vastandina õppele, mille keskmes on traditsiooniline teatritegemine. Tagantjärele on ette heidetud, et 1960.–1970. aastate klassiruumidraama kannatas lõpuks kõikvõimalike improvisatsioonitehnikate ja -vormide piiritu rakendamise all ning õppest kadus hariduslik sisu. (Bolton, O’Toole jt 2010) Hilisemad draamapraktikad (Heathcote, Bolton jt) tõestavad, et süüdi ei olnud arutu improviseerimine, vaid küsimus oli metoodikas, kuidas ja millistel eesmärkidel improvisatsiooni rakendati.

Improviseerimisele on siiani kaasaegse draamaõppe täieõiguslik läbiv strateegia ja valdav tehnika, mis tagab loova ja autentse näitlemise, annab võimaluse ennast avastada, maailma uurida ja sotsiaalseid oskusi omandada. (Loe lisaks Slade'i ja Way kohta 5. ptk, Draamapioneerid ja nende meetodikad, lk 148 ja 154)

DRAAMAÕPE JA HARIDUSTEATER

Draamahariduse uuendaja ja eestkõneleja **Peter Slade** alustas 1930. aastal Inglismaal oma teatriteed lasteteatri näitlejana. Töö traditsioonilises lasteteatris teda siiski ei rahuldanud, Slade otsis tähenduslikumat teatrit, mida vähenõudliku repertuaariga ja lõbustav teater tollal lastele ei pakkunud. Vähesed professionaalid huvitusid lasteteatritööst ja 1934. aastal alustas Slade omaenda trupi koolitamisega, et trennida amatööridest, professionaalidest ja tudengitest koosnevat truppi uudsel moel esinema. Slade oli laste ja noorukite omapäi toimetamist tänavatel pikka aega jälginud ning mõistis, et lastele loomuomane teater toimib ringis, omavahel etendades (*theatre in the round*), vastandina esinemisele publikule laval. Kui Slade selle oma trupile **Parable Players** välja käis, oli see mõte nii radikaalne, et pooled näitlejatest loobusid eksperimentis osalemast. Trupp tegutses kuni 1938. aastani. Seejärel sai Slade'ist mentor esimesele pärast sõda loodud professionaalsele lasteteatritrupile **Pear Tree Players** (1945–1947), mis pühenduski draama uuendamisele ja tuuritas sel eesmärgil koolides ringi. Selle trupiga koos asutas Slade esimese draamaõppe organisatsiooni – **Educational Drama Training Association**.

1960. aastatel hakkas hariduslikke teatrivorme arendama Slade'i innukas õpilane ja assistent, dramaturg, lavastaja ja draamaõpetaja **Brian Way**, kelle asutatud **Theatre Centre** (1953) Londonis saavutas juba laiema tunnuse. Way aktiveeris publikut etendustes osalema, näiteks lülitas vanemad õpilased massistseenidesse või pani nooremad vaatajad stseenile helitaustu looma. Tema loodud **Belgram Theatre** katsetas samuti edukalt publiku kaasamisega ja sama malli järgisid sestpeale paljud teatritrupid, keda rahastasid haridusfondid. Koolidele orienteeritud trupid löid

lavastusi väikestele gruppidele, mängiti klassitäiele lastele, ja näitlejatest said näitlejad-õpetajad. Teatriliik sai nimeks **haridusteater** (*theatre in education* – TIE), mida iseloomustas teatrikunsti vahendite ja draamaõppe tehnikate segamine ning interaktiivsus.

Briti haridusteatri etendused ei kujutanud endast terviklavastusi, mida etendatakse publikule vaid korra. TIE tähendas teatri ja õpilaste ühist õppimist, mis võis kesta pool või kogu õppepäeva, või kohtumissarja teatud ajavahemiku jooksul. See oli teatri poolt hoolikalt kooskõlastatud, kavandatud ja kujundatud töötuba, milles käsitleti mõnda õppekavalist teemat või laste enda elu. Teema mängiti teatrivahenditega õpilastele ette, aga etenduse eel- ja järeltegevustes said õpilased võimaluse lavastuse situatsioone ise kogeda, probleeme lahendada, aga ka ise kaasa mängida ja olukordi muuta.

Haridusteater seadis lasteteatrile uued eesmärgid ja andis haridusele uusi õppevorme, näiteks etendustele järgnevad töötoad, teemaarutelud ja ühistegevused teatriga. Teater rakendas draamaõppe filosoofiat ja TIE praktikas töötati välja hilisemad võtmetehnikad, näiteks **rollis õpetaja**, kuigi seda võtet – ühineda draamamängus lastega ja õpetada matemaatikat poodi mängides, nagu seda oli teinud võrratu Harriet Finlay-Johnson 20. sajandi alguses – on lasteaiaõpetajad spontaanselt läbi aegade kasutanud. (Loe Finlay-Johnsonist lähemalt 5. ptk, Draamapioneerid ja nende meetodikad, lk 129)

Briti haridusteater oli 1970.–1980. aastatel küllaltki radikaalne nähtus. Mõjutatuna II maailmasõja järgsest teatrist, Brechti ja Boali marksistlikust poetikast ning taotledes draama kaudu poliitilisi muutusi, sekkus mõni teatritrupp isegi liialt võimustritesse ja neid esindavasse haridussüsteemi. See oli põhjus, miks haridust rahastavad organisatsioonid Inglismaal keeldusid mõnda truppi toetamast, sest need olid liiga valusasti toitvat kätt hammustanud ja pidid seetõttu tegevuse lõpetama. TIE liikumine on jäänud peamiselt Inglismaa-keskseks praktikaks, küll aga on nende kaasavad ja osalevad meetodid tugevasti mõjutanud kaas-aegset noore vaataja teatri skeenet.

DRAAMA KUI ÕPPEMEETOD

Uue pöörde draamaharidusse tõi briti legendaarne draamaõpetaja **Dorothy Heathcote** (1926–2011), keda on võrreldud keeristormiga draamahariduse väljal. (O’Toole jt 2010: 101) Heathcote tõi draamaõppesse tagasi õppesisu, st ei tegeletud pelgalt enesearendusega, vaid edaspidi uuriti koos õpetajaga mõnda teemat, ainekst või elunähtust.

Heathcote’i draamapraktika aluseks on **humanistlik** arusaam loovast ja vaimsele kasvule pürgivast inimesest. Humanistliku käsitluse järgi on inimese tegevuse keskne pürgimus realiseerida igale inimesele omast kasvu- ja arengupotentsiaali. Nagu ütleb Paulo Freire: „Õpetaja on isik, keda ennast õpetatakse dialoogis õppijatega.“ (Loe lähemalt Freire’i kohta 4. ptk, Boali rõhutute teater, lk 113)

Humanistlik õpikäsitlus

Igaühel on teatud põhiõigused, ennekõike õigus individuaalsusele, isiklikule vabale kasvule ja arengule. Õppimine on õppija enda tegevuse tulek ehk tegevus lähtub sisemisest aktiivsusest. Oluline on õppima õppimine, pidev avatus oma kogemustele ja muutustele ning teadmine sünnib inimestevahelises suhtlemises ja inimlikus tegevuses.

Väljastpoolt antud hinnang õppimisprotsessile on teisejärgulise tähtsusega. Teadmine on isiklik, kogemuslik, suhtlemise kaudu arenev ja süvenev. Seda uut mõistmist katsetatakse, analüüsitakse, hinnatakse ning see areneb tegevuses edasi. Õppimine on protsess, kus teadmisi luuakse kogemuste muutuste kaudu. Humanistlik lähenemisviis eeldab õppija teadlikkust endast kui enesearengu subjektist ja õpetaja humanistliku õppimiskäsituse omaksvõttu. (<https://andragoogika.weebly.com/humanistlik-perspektiiv-humanist-perspective.html>)

Heathcote’i õpetamisfilosoofia ja praktika löid aluse uue haridusliku draamažanri sünnile – protsessdraamale, mis kujunes 1970.–1990. aastatel välja suuresti tänu Heathcote’i enda silmapaistvalt artistlikule õpetajatööle. Heathcote’i praktikat käidi Durhami ülikoolis vaatlemas üle kogu maailma ning ta reisis ise ka maailmas ringi ja õpetas õpetajaid. Heathcote kasutas klassiruumis rollimängu ja läbielamist, et käsitleda ja uurida ajaloolisi, kirjanduslikke või sotsiaalseid draamasid, kaasaegse ühiskonna teemasid, dilemmasid ning pingeid. Rõhk ei olnud seejuures sündmuste kujutamisel, vaid tundetasandil erinevate rollide kogemisel

ja katsetamisel, kuidas olukorrad inimeste arusaamu, hoiakuid ja käitumist kujundavad ja muudavad. Protsessist saadud draamakogemused said omakorda hoolika refleksiooni ja õppimise aineseks. Oma meetodit kutsus Heathcote **läbielamisteatriks** (*living through theatre*), kirjanduses ka **man-in-a-mess-stiilis** teatriks ('kimpus inimese').

Uued draamavormid ja pedagoogilised võtted, mille Heathcote haridusse tõi, olid järgmised:

- 1) **Eksperdirüü** – õpilased koguvad teadmisi ise, kui võtavad asjatundja rolli, et lahendada probleem, mida dikteerib draamapinge. Näiteks etendavad õpilased teadlasi, arheolooge, ajakirjanikke, kroonikuid, preestreid jne. Selline tööviis eeldab kollektiivset nõusolekut siseneda fiktsionaalsesse maailma, mida kohapeal koos luuakse ja juhitakse. Õppimise ajaks peab grupp loobuma argielu loogikast ja usaldama end fiktsiooni hoolde ning tavaklassist saab keskaegne loss, direktori kabinet, kosmoselaev, sõjapõld või tulevikulinn.
- 2) **Rollis õpetaja** struktureerib draamat sekkumistega rollis, tuues draamategevusse kontraste, süstides pinget ja aidates leida olukordadele tähendust. Heathcote'ile ei piisanud sellest, et õpetaja üksnes juhendab draamategevust, vaid õpetaja on draamaprotsessis aktiivselt kaasas ja sekkub tegevustesse rollis. Kui õpetaja valdab rollimängu, saab ta esitada lastele mängulisi ülesandeid, suunata fookust, arendada tegevusliine ja süvendada teemasid.
- 3) **Rollimänguline klassiruumidraama**, hiljem nimetatud **protsessdraamaks**, on koosloomeline osalusdraama vorm, kuhu kaasatakse kogu õppegrupp, kes liigub kolme funktsionaalse rolli vahel. Draamas osalejad on ühtlasi
 - a. draamaloo loojad ja kavandajad,
 - b. etendajad ja näitlejad,
 - c. reflekteerijad ja analüüsijad.

Protsessi juhib ja liigendab õpetaja, kes võib seda ka rollis teha. Keskmes on draamakogemus, mille kaudu õpilased hakkavad inimestevahelisi interaktsioone mõistma, teistele inimestele kaasa tundma ja erinevaid vaatepunkte katsetama. Protsessdraama loob võimaluse kasutada draamat kui õppekavaülest meetodit sügava, holistilise ja kogemusliku õppimise nimel. (O'Toole jt 2010: 105; Wagner 1998: 5; Bolton 1984: 148)

Kõik kolm nimetatud draamavormi lõhuvad haridussüsteemi tavapäraseid võimusuhteid, annavad õppijale võimaluse oma õppimist kujundada ja juhtida, revideerida oma arusaamu ja hoiakuid ning lõpptulemuseks on õppija isiklik areng ja mõtlemise muutumine.

Heathcote'i filosoofia ja draamapraktika ei tekkinud tühjale kohale, selleks olid teed sillutanud Slade'i ja Wardi praktikad, edumeelne õpetajakoolitus, Jacob Moreno arendatud improvisatsiooniline draama,

Stanislavski improvisatsioonilised proovimeetodid ja Brechti õpetusteatri ideed. Brecht oma võõritus- ja raamistustehnikatega mõjutas Heathcote'i eriti tugevalt. (O'Toole 2010: 102)

Dorothy Heathcote oli eelkõige särav praktik-uuriija, kelle õpetamisest on õnneks säilinud salvestisi, kelle juurde tuldi õppima ja keda käidi üle maailma vaatlemas. Tema draamaõpet on iseloomustatud kui nii uuenduslikku ja meisterlikku, et see võis tavaõpetajad segadusse ajada ja ära hirmutada. Heathcote tõi klassiruumi sügava draamakogemuse, läbielamisteatri ja õppimise olulisima vahendi – refleksiooni. (Loe Heathcote'ist põhjalikumalt 5. ptk, Dorothy Heathcote ja läbielamisdraama, lk 163)

Kuna eespool nimetatud pioneerid eesotsas Dorothy Heathcote'iga olid varmad draamaõpetust Briti kolooniates tutvustama, levis nende pedagoogiline mõte ja praktika jõudsalt maailma, sh Kanadasse, Austraalsisse ja Uus-Meremaale. Kanada haridusteadlane ja samavõrd paeluv õpetaja **David Booth**, kes keskendus struktuuridele ja tehnikatele, rikastas draamategevustega õppekavalist narratiivi- ja jutuvestmisõpet ning lõi **jutudraama** (*story drama*) meetodi. Jutudraama on narratiivil põhinev improvisatsiooniline mäng, mis on rajatud kahele fiktsionaalsele maailmale – ühte vahendab jutustuse tekst ja teist loovad osalejad selle loo kontekstis. Sild fiktsiooni ja tegeliku elu, õpilaste elukogemuste ja loo vahel, selle kokkupuutepind luuakse erinevate draamastrateegiate ja tehnikate kaudu ning on osalejatele kättesaadav ainult siis, kui kogu klass seda kogeb, jagab ja selle omaks võtab.

Heathcote'i järeltulijaist võiks veel märkida **Norah Morgani** ja **Juliana Saxtoni** läbinisti teoreetilist käsitlust õpetajatele – „Teaching drama: A mind of many wonders“ (1987) –, mis põhineb Tasmaania suuremahulisel keeleõppeprojektil. Nemad muutsid tuntavalt õppekavalist meetodit, mis põhineb õpilaste küsitlemisel. Vastava raamatu pealkiri on „Teaching, questioning and learning“ (1991, 1994), hiljem „Asking better questions“. Need pealkirjad meelitasid meetodiga tutvuma ka õpetajaid, keda sõna „draama“ võis pigem eemale peletada. (O'Toole 2010: 104)

PROTSESSDRAAMA HARIDUSES

1990. aastatel liikus draamahariduslik diskursus **rakendusteatri** poole, töötati sotsiaalse või personaalse muutuse hüvanguks, näiteks hoiakute ja arusaamade avardamine, grupikäitumise muutmine jne. Draamahariduse väljal astus esile uus, n-ö teine põlvkond tegijaid, kelle tegevuse taustal toimusid globaliseerumise ja kultuuridevahelise segunemise protsessid. Esile tõusis rahvusvaheline seltskond teoreetikuid-praktikuid, nagu **John O'Toole** (Austraalia), **Cecily O'Neill** (UK), **Mike Fleming** (UK), **Jonathan Neelands** (UK) jt, kes on nüüd seotud juba ülikoolide ja uurimisega. Uudse draamavormina sai tuule tiibadesse osalusteatri meetodil toimiv **protsessdraama**.

Protsessdraama on rakendusteatri žanr, milles osalejad koos juhendajaga moodustavad ajutise teatriansambli ja tegutsevad draamas selleks, et otsida koos tähendusi. See on improvisatsiooniline žanr, mis vormub osalejate tegevuste (*actions*), vastutegevuste (*reaction*) ja interaktsioonide tulemusel. Protsessdraamas on osalejad vaheldumisi nii käimasoleva loo kavandajad, läbimängijad kui ka pealtvaatajad. Rollist rolli käies vaatlevad nad käsilolevat lugu või teemat mitmest perspektiivist ja avardavad oma arusaamu teemast, probleemist või elunähtustest.

Žanr on välja kujunenud haridusliku draama kontekstis, kus õppijad koos õpetajaga loovad draamaloo, et mõnd nähtust või teemat uurida, läbi mängida ja sellest õppida. Protsessdraamas muutuvad õppijad koos õpetajaga kaasautoriteks, etendajateks ja pealtvaatajateks, stseenide läbimängimine võimaldab osalejatel kogeda uuritavat fenomeni eri külgedest, asetada iseennast fiktsionaalsetesse olukordadesse ja näha seal teisi ning saada seeläbi teadlikumaks iseendast ja maailmast enda ümber. See on teatrižanr, kus on kesksel kohal üldinimlik vajadus ning tahe oma elukogemusi sümboolselt esitada, uurida ja mõtestada.

Žanri viljelemisel on olulisim **õpetaja-kunstniku** loominguiline ja artistlik osa koosloome protsessis, mis võimaldab ühtaegu teatrikunsti õppida ja draamategevuse kaudu elunähtusi mõtestada. Õpetaja rakendab protsessdraamas oma teatrioskusi, draamaprotsessis on tal nii **dramaturgi, lavastaja, näitleja** kui ka **pedagoogi** osa.

Näitekirjaniku osa draamaõppes eeldab mõtlemist, kuidas aidata lastel narratiiv luua, et improviseeritav lugu annaks võimalusi süvitsi õppida. Lavastajasilm suunab laste õppimist parima võimaliku etendamisvormi või tehnika poole. Näitlemisoskused on õpetajale vajalikud selleks, et etendada protsessis mõnd tegelast, et lapsi kohapeal paremini kaasata ja draamategevustesse juhtida. Rollimängu kaudu toetab õpetaja rühma improvisatsioone ja meelitab osalejaid enam panustama. Pedagoogilised teadmised ja konteksti tundmine hoiavad koos tervikut, annavad draamategevustele eesmärgi ning peavad silmas kõiki rolliperspektiive: lapsi, klassiruumi, kooli, kogukonda, kultuurikonteksti ja õppekava.

Loe lisaks

- Bowell, P. ja Heap, B. (2005). Drama on the run: A prelude to mapping the practice of process drama. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 58–69.
- Owens, A. ja Barber, K. (2014). *Draamakompass. Protsessdraama käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikool. <https://core.ac.uk/download/pdf/154745764.pdf>
- O'Toole, J. (2010). *Protsessdraamast ja õppekavast*. (Vt lisalugemist, lk 176)
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as learning medium*. Washington: National Education association. <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED130362.pdf>

ESTEETILISE TRADITSIOONI TAASTULEK

1998. aastal ilmus Ühendkuningriigis **David Hornbrooki** raamat „Education and dramatic art“, kus autor vaidlustab draamapedagoogilist suunda ja analüüsib pikemalt teatrikunsti väärtust. Hornbrook vaatleb kriitiliselt senist draamahariduslikku arengut, kunstlikku konflikti, mis on loodud teatri kui tulemuse ja draama kui protsessi vahelise vaidlusega. Hornbrook väidab, et ei ole võimalik eristada lapse ja näitleja näitlemist – näitlemine on **etendamine** (*performing*) ning eristada saab vaid kvaliteeti, näitlemisstiili ja spontaansust.

2000. aastad tähistavad **esteetilise traditsiooni** taastulekut. Nüüdseks on teater ise uuenenud, kaasaegsed etenduskunstid pakuvad õppimiseks

seinast seina võimalusi: autoriteatrist osalusteatrini, klassikast omaloominguni, läbielamisteatrist poliitilise teatrini, koolimuusikalidest tubateatrini, lavakunstist kohapõhise etendamiseni jne. Õpetajal on oma spetsiifilised kunstioskused, mida ta rakendab loovalt koosloomes lastega. Õppimise keskmesse liiguvad laste ideed, mida õpetaja põimib esteetilisse traditsiooni ja etenduskunste konteksti. Õpetaja on samal ajal selle esteetilise traditsiooni kandja ning koosloomes lastega arendab kunstiala edasi, olgu see siis miim, nukuteater, kollaaž, tants, laul, füüsiline teater jne. Selleks ajaks oli küpseks saanud järeldus, et teatri ja draama kasutamine ainuüksi suhtluse otstarbeks vaesestab õpiprotsessi. Selleks, et draamaõpe ei lamenduks pelgalt näitlemisoskuste omandamiseks ega sotsiaalsete oskuste treeninguks, tuleb kunsti mõõde draamasse tagasi tuua.

Draamaõppe olukord uue sajandi künnisel

Draamaõpetuse õitseajaks loetakse Ühendkuningriigis 1970.–1990. aastaid, kui draama sai iseseisva õppeaine staatuse. Sellele tõmbas aga pidurit tagasikäik normeeritud hariduse poole, suund õppekavaarenduses konkreetsete põhioskuste arendamisele ja osaoskuste hindamisele. See tendents toimus ja toimub maailmas kooskõlas üldilise humanitaar- ja kunstiainete osatähtsuse vähenemisega õppekavas. Ühendkuningriigil endal pole põhjust muretseda, sest tänu nende juhtdramaturgile Shakespeare'ile jääb draamale igal juhul emakeele ja kirjanduse valdkonnas alles õppekavaline osa. Ent sellegipoolest õhutavad hariduseksperdid õpetajaid ja kogukondi draamaõpetuse eest seisma ning selle osa formaalses hariduses kaitsma. Eriti tänapäeval, kui noor põlvkond minetab nutimaailma tõttu üha enam otsesuhtlust ja enesehaldamise oskusi ning vaimse tervise probleeme üha süvenevad.

Kuigi Austraalia draamahariduslik mõte ja praktika on 21. sajandi alguses maailmas esirinnas, nendib õpetaja-akadeemik John O'Toole (2010), et draamaõpetus on justkui hiiglane, kes ei mahu haridustempolisse, riiklikku õppekavva, vaid jääb lävepaku taha. Kas küsimus on selles, et teatrikunsti peetakse madalamaks kunstiks, millele on omane kahemõttelisus, ambivalents? Ühtaegu püha ja pila, ilmutab teater end

kehaliselt siin ja praegu tõsisel mängus ja mängu tõsiduses. Pealtvaataja vaatevihu satub palju sellistki, mida ühiskond sõnadega öelda ei söanda ja maha vaikida tahaks, ning empaatiat ei saa kontrollida. Olgu põhjus, mis on, igatahes ei ole draamaõpetus võrdselt muusika- ja kunstiõpetusega riiklikesse õppekavadesse pääsenud ei meil ega mujal.

Draamaõppe haridusse integreerimisel on esirinnas praegu Island, kus draamaõpetus on iseseisva õppeainena läbivalt eri haridusastmetel riiklikus õppekavas esindatud. Teised riigid peavad oma kehtvat ja pingelist võitlust, et n-ö üle läve pääseda, hoolimata sellest, et praktikutele on teatri ja draama vahendite efektiivsus inimese harimisel ja kasvatamisel ilmselge. Teisalt varitseb oht, et normeeritud ja valjastatud haridussüsteem paneb päitsed pähe draamale kui kunstilisele väljenduslaadile. Mis võiks hullem olla kui ühtne draamaõpetuse ainekava üldhariduskoolis, kus õpetatakse kõigile kitsaid näitleja- või draamatehnikaid ning hinnatakse lavalist sooritust. Vahest ongi parem, sedastab O'Toole, et draama seikleb formaalse hariduse ääre- ja vahealadel, kus tal on hõlpsam riukalik mänguline loomus säilitada, teatrikunsti mõjukust ja meelelahutuslikku jõudu rakendada, et iseendale ja teistele silma vaadata, kehakeeles suhelda, kriitilist meelt arendada ning seeläbi samm-sammult olemasolevaid harjumusi murendada. (O'Toole jt 2010: 104–108)

Allikad

- Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. London: Trentham Books.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. L. Bresler (toim), *International handbook of research in arts education* (lk 45–66). Dordrecht: Springer.
- Eriksson, S. A. (1979). *Drama as education. A descriptive study of its development in education and theatre with particular relevance to the U.S.A. and England*. Magistritöö. Alberta: University of Calgary.
- O'Toole, J. (2010). Drama as pedagogy. J. O'Toole, M. Stinson, T. Moore, *Drama and curriculum: A giant at the door* (lk 97–116). Dordrecht: Springer.
- O'Toole, J. ja Stinson, M. (2010). Past, present and futures: Which door next? J. O'Toole, M. Stinson, T. Moore, *Drama and curriculum: A giant at the door* (lk 193–209). Dordrecht: Springer.

Arutlusteemad

1. Missugused omadused teevad etenduskunstide kaudu õppimise efektiivseks? Võrrelge teiste kunstide kaudu õppimisega.
2. Kui üldse, siis missuguseid ohte võib teatri ja draama laiaotstarbeline kasutamine teatrikunstile põhjustada? Kas kunste saab pedagoogilistel või poliitilistel eesmärkidel ära kasutada? Mis aitaks riske vähendada?
3. Milline peaks välja nägema tõhusaim keskkond õppimiseks, kus draamaõpet rakendada? Arutlege eelduste ja tingimuste üle nii füüsilise kui ka vaimse õpikeskkonna seisukohalt.

DRAAMAHARIDUSE UURIMINE

Põhjamaade uurijad Bjørn K. Rasmussen, Anna-Lena Østern ja Hannu Heikkinen eristavad draamahariduses kuni kuut paradigmaatilist arengut (mida, miks ja kuidas uurida).

1. 1960. aastad – tunnetusteoreetiline ehk epistemoloogiline lähenemine, mille eesmärk on indiviidi arendada. See suund põhineb klassikalis-romantilisel sihil – inimese teadlikkuse arendamisel. Hiljem on humanistliku psühholoogia areng seda suunda mõjutanud. Märksõnaks sel perioodil oli **draamamäng**.
2. 1970. aastad – rolliteoreetiline ehk sotsiaalpedagoogiline lähenemine, mille juured on sotsiaalpsühholoogias, eesmärgiks kasvatada koostöövõimekust ja vastutustunnet, arendada rühmadünaamikat. Märksõnaks **osalevad kunstid**.
3. 1980. aastad – kunstikasvatuslik ehk esteetiline lähenemine, mille eesmärk on kasvavale põlvkonnale draamakogemusi ja teatriteadmisi anda. Tollane deviis oli, et **teater on iseenesest väärtus**.
4. 1990. aastad – holistlik lähenemine, Rasmusseni järgi kõige enam levinud draama kasutusviis, selles ühinevad pedagoogilised, psühholoogilised, sotsiaalsed ja esteetilised eesmärgid. Märksõnaks **protsessdraama**.
5. 1990. aastad – dramaturgiline areng, mille mõte lähtus postmodernistlikust filosoofiast ja akadeemilisest uurimusest. Sel ajal asusid valdkonda uurima ka põhjamaalased. Märksõnad **rakendusteater ja -draama**.

6. 2000. aastad – valitseb kultuurilis-esteetiline paradigma. Keskmis on lapse **esteetiline hariv kogemus**, mida õpetaja toetab teatrikunsti vahenditega. (Heikkinen 2017: 69)

Draamahariduse uurimine akadeemilises mõttes sai alguse 1990. aastatel. Seni nägid draamaõpetajad endas ennekõike praktikuid, kellele teooriad ei olnud vajalikud, või arendasid nad need oma praktikast ise välja. Ka tollaegsed ajakirjad, nagu Young Drama ja 2D (UK), N.A.D.I.E. Journal (Austraalia), Youth Theatre Journal (USA), olid pigem õpetajate tunnikavu ja praktikakogemusi kirjeldavad kogumikud. Esimene läbimurdeline katsetus seletada, kuidas draama töötab ja lapsed draama kaudu õpivad (*drama as learning*), kuulub eespool nimetatud **Gavin Boltonile** raamatuga „Towards a theory of drama in education“ (1979). (Vt Gavin Bolton 5. ptk, Gavin Bolton ja draamakogemus kui õpikogemus, lk 171)

Dorothy Heathcote'i assistendina alustanud Gavin Bolton süstematiseeris ja analüüsis 20. sajandi briti draamapioneeride õpetamispraktikaid ning lõi draamaharidusele teoreetilise põhja ja õppekavalise aluse. Tema raamatu pealkiri räägib enda eest: „Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum“ (1984) ('draama kui haridus, miks peaks draama olema õppekava keskmis'). Bolton vaidleb selles 1970.–1980. aastatel valitsenud mõtteviisi vastu, mil draamamängulist lähenemist vastandati klassikalisele kooliteatrile kui etendamisele, nähes esimeses positiivset arenguprotsessi ja teises püüdu publikule meelepärane olla. (O'Toole 2010: 103)

Ühendkuningriigi koolide valitsus (The Schools Council) andis 1980. aastail draamale hariduses rohelise tule, õigusvõime ja autoriteedi. **Cecily O'Neill** (1982) kirjutas koos praktikutest draamaõpetajatega (Wootton 1982, Nixon 1982) Heathcote'i ja Boltoni rollimängulise praktika lahti ning muutis selle kättesaadavaks kõigile õpetajatele. Eriti tähtis on siin O'Neilli panus – tema enda õpetamispraktika oli artistlik, poeetiline ja seejuures laiemale ringile hõlpsalt teostatav. Temalt pärinevad ka draamametoodikat süstematiseerivad raamatud „Drama guidelines“ (1977) ja „Drama structures“ (1982), mis on populaarsuse poolest võistelnud Brian Way kuulsa pärandiga. O'Neill andis nimetuse

ka protsessdraamale ning tõi klassiruumipraktikasse uusi distantseerivaid draamatehnikaid ja teatrivorme.

Üks juhtivaid haridusteadlasi, kelle panus draamaharidusse on märkimisväärne, on **Jonothan Neelands**. Tema raamat „Making sense of drama: A guide to classroom practice“ (1984, eesti k Draama mõtestamine: juhend klassiruumis harjutamiseks) annab didaktilisi juhiseid, kuidas protsessipõhist draamaõpet kavandada, läbi viia ja tagasisidestada. Lisaks raamatu väljapaistvale didaktilisele sisule ja vormile rõhutab Neelands järjekindlalt draama rakendamise olulisi sotsiaalseid imperatiive ja vastutustunnet. Neelands võttis endale ülesandeks veenda ka traditsioonilisi koole protsessipõhist draamat aktsepteerima, sellest annab tunnistust 2006. aastal ilmunud raamat „Improve your primary school through drama“. (O’Toole 2010: 104)

Nüüdseks on teaduslik uurimine saanud ka praktiliste erialade, näiteks õpetamise puhul kohustuslikuks. Uus generatsioon draamaõpetajate koolitajaid on pidanud koos kolleegidega omandama teadustöö alused ja on asunud valdkonda uurima. Kolmanda aastatuhande künnisel asendusid eespool nimetatud kogemuspõhised erialaväljaanded **Research in Drama Education**, **Drama Research** ja **The Applied Theatre Researcher** teadusajakirjadega.

USA draamahariduslikel uuringutel on pikem slepp, sest koostöö ülikoolidega on neil olnud traditsiooniliselt tugevam (vt 3. ptk, USA informaalne draama, lk 79). Briti traditsiooni viisid teaduslikule tasemele ameerika uurija **Betty Jane Wagner** ning briti draamapedagoog ja teoreetik **Cecily O’Neill**. Wagner, kes alustas Heathcote’i praktika kirjeldamisest ja süstematiseerimisest, on teaduslikult käsitlenud draama kasutamist keeleõppes ja eetikas. Londoni draamanõuniku ametis töötanud O’Neill vormis Heathcote’i ja Boltoni radikaalse draamapraktika õpetajatele kasutajasõbralikeks teoreetiliselt toetatud käsiraamatuteks: „Drama guidelines“ (1977), „Drama structures“ (1982), „Drama worlds“ (1995). Kuna O’Neill töötas terve dekaadi USAs Ohio riigiülikooli juures, juhendas ta draamat uurima terve plejaadi ameerika teadlasi: Chris Warner, Chris Anderson, Pam Schreurer. O’Neill on kirjutanud artikleid kahasse Taiwani uurijate Anita Manley ja Shin-Mei Kaoga. O’Neill on ka protsessdraama nimetuse ristiema, see sündis just nimelt Ameerika

mandril vajadusest defineerida briti draamapioneeride praktikaid. Alates 1990. aastatest peetakse Austraaliat juhtivaks regiooniks eksperimenteerivas draamapraktikas ja uurimises.

Austraalia draamahariduse uurimusi ja praktikaid peetakse maailmas praegu kõige edumeelsemaks. Tuntuimad nimed ja sealsed ülikoolid on järgmised:

- 1) **Paul Roebuck** ja siin palju tsiteeritud **John O'Toole** (Griffithi ja Melbourne'i ülikool);
- 2) **John Deverall** ja **Kate Donelan** (Melbourne'i ülikool, kus **Ron Danielson** asutas kunagi esimese õpetajakoolituse kursuse);
- 3) **Robin Pascoe** (Lääne-Austraalia ülikool) ja **Brad Haseman** (Queenslandi tehnikaülikool);
- 4) **John Hughes** ja **Jenny Simons** (Sidney ülikool);
- 5) **Kathleen Warren** (Macquarie ülikool).

Nemad on koos teiste uurijatega levitanud haridusliku draama mõtet ja praktikaid ning kõiki neid teadlasi on oskuslikult koordineerinud energiline rahvusliku draamahariduse liit **Drama Australia** (<https://dramaaustralia.org.au>). Austraalia uurijate vaade on kultuure ühendav, Lõuna-Aasia perspektiiviga. Nad ei piiritle end üksikute filosoofiate ja meetoditega. Teaduskirjanduse väljaandja **Philip Taylori** (Griffithi ülikool) käe all on nad parandanud refereeritud väljaannete standardit ja uurivad draamaõpetuse uusi suundi. (O'Toole ja Stinson 2010)

USAs on samuti käivitatud draama uurimisprogramme, näiteks **Lin Wrighti** juhtimisel Arizona riigiülikoolis. Wright on pühendanud oma pika karjääri klassiruumidraamale.

Eelistatumad draamahariduse uurimismeetodid on pidevas muutumises nagu kogu humanitaaria ja kunstide uurimine. USA teadusdiskussusele omased (kvaasi) kvantitatiivmeetodid on asendunud **kvalitatiivsete juhtumianalüüside, tegevusuuringute ja reflekteeriva praktiku analüüsiga**. Need meetodid sobivad paremini draamaga, sest põhinevad praktilal, mitte hüpoteesidel, on protsessipõhised, mitte eesmärgile orienteeritud, otsivad pigem nähtuste süvahoovusi kui positivistlikke

tulemusi ja absoluutset tõde. Need meetodid tunnistavad vastuolulisust ja paradokse, selmet neid kui juhuvariante vältida, lubavad tihedaid kirjeldusi ja kvalitatiivseid andmeid: vaatlusi, tundeid, reaktsioone. (Vt 4. ptk, Uuriv teater ja draama, lk 121)

Allikad

O'Toole, J. ja Stinson, M. (2010). Pasts, present and futures: Which door next? J. O'Toole, M. Stinson, T. Moore, *Drama and curriculum: A giant at the door* (lk 193–209). Dordrecht: Springer.

Loe lisaks

Taylor, P. (2004). *Researching drama and arts education: paradigms and possibilities*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Ackroyd, J. (toim). (2007). *Research methodologies for drama education*. Sterling: Trentham Books.

Cahnmann-Taylor, M. ja Siegesmund, R. (toim-d) (2018). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge.

TEATRIPEDAGOOGIKA SAKSAMAAL

Nimetus **teatripedagoogika** pärineb 1970. aastate Saksamaalt (*Theaterpädagogik*) ning seda loetakse teatrikunsti ja pedagoogikat kombineerivaks iseseisvaks distsipliiniks. See tekkis 20. sajandil ja kujunes välja draamapedagoogilisest arengust. Erinevus seisnes selles, et kui inglise traditsiooni järgi kasutab draamaõpetaja tüüpiliselt etenduskunste metoodikat, teooriat ja/või praktikat, siis saksa teatripedagoogika lõimib lavakunsti (*stagecraft*) ja haridust õppija keele ja sotsiaalse teadlikkuse arendamisega. Selle distsipliini puhul on märksõnaks kultuurharidus (*Kulturelle Bildung*), mille eesmärk on muuta kultuuri- ja ühiskonnale osalemine lihtsaks ja endastmõistetavaks. Kultuurharidus võimaldab kokkupuudet erinevate kunstiliste väljendusvormidega, arendab arusaamist kunsti- ja kultuurinähtustest ning julgustab ja toetab loomingulist eneseväljendust. Seejuures arendatakse ka isiksuslikke ja sotsiaalseid võimeid. Saksa teatripedagoogilise töö sihtrühmaks on peale laste ja noorte ka täiskasvanud ning see leiab enamasti aset väljaspool klassiruumi, sageli teatrite juures tegutsevate stuudiotena.

Saksamaa teatripedagoogikale pani aluse **Hans-Wolfgang Nickel**, kes asutas 1959. aastal Berliini õpetajate lava (**Berliner Lehrerbühne**). Nickelist sai 1974. aastal teatrimängude ja hariduslike tegevuste professor Berliini pedagoogikaülikoolis.

Teine tuntud teatripedagoog Saksamaal on **Hans Martin Ritter**, kes katsetas Bertolt Brechti näidendite kaudu õppimise mudelit. Ritter töötas koolide jaoks välja distsipliinidevahelise projektimeetodi, kasutades teatrit õppimise ja õpetamise vahendina. Nendest katsetustest koorus välja rahvuslik teatrit ja haridust lõimiv pilootprogramm.

Viimase kahekümne aasta jooksul on teatripedagoogika areng Saksamaal olnud märkimisväärne. See on pälvinud iseseisva distsipliini üha enam tunnustust ning leidnud rakendust aina uutes valdkondades ja institutsioonides. Teatripedagoogid töötavad teatrite juures ja nende tööülesanded ulatuvad turundusest publiku harimiseni, sinna vahele mahuvad teatritöötoad, publikuvestlused, koostööd koolide ja kooliteatrijuhtidega. Sealjuures töötavad teatrite juures professionaalide juhitud eri vanuses inimeste stuudiod.

Loe lisaks

Erepuu, L. (2015). *Teatripedagoogiline töö Saksa ja Eesti teatrites*. Baka-laureusetöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/48681> (NB! Terminite tõlked ei pruugi olla täpsed.)

PÕHJAMAADE DRAAMAPEDAGOOGIKA

Alates 1970. aastatest koolitatakse Põhjamaades haridusasutustele draamapedagooge ja õpetatakse **draamapedagoogikat** (rootsi *dramapædagogik*, ingl *drama education*) esteetilise hariduse kontekstis. Teatri- ja draamaõpetajaks saab õppida nii etenduskunstide õppekavade järgi kui ka haridusinstituutides. Üldhariduskoolis kasutatakse ainenimetust **draamaõpetus** (*drama teaching*), kursuse sisuks on suur valik draama- ja teatriõppe teooriaid ja tehnikaid, mida saab haridus- ja kultuuriasutustes õppida alates eelkoolist kuni keskhariduseni, k.a huvitegevuses. Draamaõpetuse sihiks on personaalne, sotsiaalne ja kunstiline enesemääratlemine, enesearendus loova tegevuse ja refleksiooni kaudu

kombineerituna tunnetuse, liikumise, emotsioonide, kõne, intellekti ja kujutluse arendamisega. Põhjamaade draamapedagoogikas kasutatakse materjale ja tööviise rituaalidest ja antiikdraamast kuni kaasaegsete kunstide, tänapäeva multimeedia jm valdkondadeni. Eristatakse kolme töövaldkonda, mis omavahel põimuvad:

- 1) draama personaalseks ja sotsiaalseks arenguks (sotsiaalsete oskuste õpe, keeleõpe, koostöö- ja ettevõtlikkuse õpe);
- 2) draama sotsiaalsete teemade mõistmiseks (protsessdraama, foorum-teater, töötoateater);
- 3) draama kui esteetiline ja kunstiline protsess ning suhtlemine (kooliteater, huviteater, omateater).

Ideaalis arenetakse korruga kõigis kolmes suunas: arendatakse isiksust, õpitakse teemast aru saama ning luuakse esteetilisi vorme ja protsesse, tehes rohkem või vähem **omateatrit** (Soomes Meidän teatteri, Rootsis Vår teater), st koosloometeatrit, vahendamaks tegijate mõtteid, tundeid ja oskusi. Draamatöö vorm, sisu ja tööviisid on olnud Põhjamaades läbi aastate huvitavate ja kirglike erialadebattide aineks, käsitletud dilemmad on olnud järgmised: draama või teater, õppeaine või meetod, protsess või tulemus, teooria või praktika, kunst või pedagoogika, pedagoogika või teraapia. Need teemad on olnud Põhjamaade draamakongresside (**Drama Boreale**) sisuks, eesmärgiga vahetada praktilisi kogemusi ja õhutada draamahariduse uurimusi. Artikleid Põhjamaade teoreetilisest diskussioonist draama teemal leiab laste ja noortekultuuri ajakirjast **BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur** (<https://tidsskrift.dk/buks>).

Loe lisaks

Andreasen, J. (2015). Nordic Drama Pixi 2015: Drama teaching & education in the Nordic Countries – a short cut. Voldby: a’jon. https://www.academia.edu/67910441/Nordic_Survey_Nordic_Drama_Pixi_2015_Drama_teaching_and_education_in_the_Nordic_Countries

EESTI KOOLITEATRI JA DRAAMAÕPPE ARENG

Eestis toimusid 20. sajandil samalaadsed protsessid kui mujal maailmas ning me saame võrrelda lääne ja oma praktikaid, mida harrastati kahe maailmasõja vahel nii üldhariduses kui ka vaba- või rahvahariduses. Ka siin toimusid näitemänguseltsid ja külateatrid. Emakeelne kooliharidus oli kunstidega lõimitud: koolides tehti lavalisi etteasteid, näitemänge, arendati sõnakunsti, klassiruumis õpiti deklamatsiooni, etlemist ja dramatiseeriti kirjandustekste. Kultuurist ja kunstiharrastusest on siinmail traditsiooniliselt lugu peetud, alates ärkamisajast on teatrikunst olnud Eesti rahvusliku identiteedi ja kodanikuühiskonna nurgakive. Teatriharrastus oli hinnas ka õpetajakoolituses enne ja pärast II maailmasõda, õpetajad mängisid koolilavadel draamades ja operettides.

Erinevused arengus ilmnesisid pärast II maailmasõda. Sovetiseerimise ajastul kehtestas Nõukogude võim oma kultuuripoliitika – esikohal oli poliitilis-ideoloogiline ülesanne kujundada nn nõukogude inimest ning nõukogude kultuurikaanoni juurutamine eesmärgiga kultiveerida rahvassse poliitiliselt sobivas suunas. Teatrikunst oli selleks tõhus vahend. Sõnakunsti ja näitemängu harrastamine lastega jätkus nõukogulikus koolis ning täiskasvanutega klubitöö isetegevusena. (Kuhlbok 2022) Repertuaar ja poliitiline sõnum allusid tsensuurile ja järelevalvele. Igasugune improviseerimine oli keelatud. Et isetegevust kontrollida ja kunstilist taset tõsta, korraldati igal aastal isetegevuse ülevaatusi ja tekkis vajadus näitejuhte koolitada. 1960. aastatel alustati erialaspetsialistide ehk näitejuhtide koolitamisega Viljandi kultuurikoolis (1960) ja Tallinna Pedagoogilises Instituudis (1966). Nii loodi Eestis professionaalne näitejuhtide kaader, kes kultuurimajades aastakümnete jooksul näiteringe juhendas, kellest mõni siiaaani harrastusteatri juhendajana ja ka koolis draamaõpetajana tegutseb. Pioneeride paleede juures toimusid näiteringid, aga suurem osa teatriharrastusest jäi kooliseinte vahele.

Murranguaastatel laste ja noorte teatriharrastus intensiivistus ning 1990. aastatel võeti Eestis käibele kooliteatri mõiste. Alates 1981. aastast toimuvad igal aastal kooliteatrifestivalid, mida korraldab Eesti Harrastusteatri Liit koos kohalike organisatsioonidega. Need on kujunenud mitmeastmelisteks üleriigilisteks sündmusteks – kõigepealt

toimuvad maakonnavorud, kust valitakse parimad trupid üleriigilisele festivalile. Kooliteatريفestivalid on muutunud noorte teatriharrastuse ja ka draamaõppe põhiliseks hoovaks ja väljundiks. Koolinoortele ja nende juhendajatele on oluline pääseda oma lavastusega üleriigilisele lavale, kus näeb teiste teatrihuviliste lavastusi ja hindajateks on teatrispetsialistid, kellelt saab tagasisidet. Festivalidel osalemine annab motiveeriva õpikogemuse.

Kooliteater liigitub mõistagi draamahariduse valdkonda, aga meie üldhariduskoolides antakse ka draamaõpetuse kursusi. Koolid on oma õppekava kokkupanemisel autonoomsed ja soodsate asjaolude kokkulangemisel – kui juhtkond toetab teatritegevust ja koolis töötab entusiastist (draama)õpetaja – pakutakse draamaõpetust mõne kursuse või valikainena. Mõne kooli gümnaasiumiastmes sai ja saab valida teatriõppe suuna (Tallinna 32. keskkool, Rakvere Reaalgümnaasium, Saaremaa Ühisgümnaasium, Viljandi ja Jõhvi riigigümnaasium jne). On välja töötatud ulatuslik draamaõpetuse ainekava igale kooliastmele, mille leiab 2023. aasta õppekava versioonist aineülestest valikainete dokumendist (https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa13.pdf#, 15.12.2023).

Eesti waldorfkoolide õppekavas on kolm kursust draamaõpet, mille väljundiks on õpilaslavastused. Samuti lavastavad mitmed koolid koolimuusikale.

Viimastel aastakümnetel on jõudsalt arenenud ka teadlikkus rakendus-teatri võimalustest, osalus- ja sotsiaalteatri vormidest: foorum-, impro- ja luguteatrist. Hariduslikud rollimängud ja larpide projektid täiendavad õppemeetodeid ning draamategevusi viiakse läbi aktiivõppes, loovainete ja noorsootöös. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia korraldusel on kümnekonna aasta vältel korraldatud rahvusvahelisi rakendusteatri konverentse. Väljal töötavad praktikud kutsuvad end kooliteatrijuhtideks, näitejuhtideks, harvemini teatriõpetajateks, koolides on ametinimetustena kasutusel teatri- või draamaõpetaja, olenevalt taustast. Akadeemilise teatriharidusega õpetajad eelistavad teatripedagoogi nimetust ja muu taustaga õpetajad draamaõpetaja oma. Täpsemad uuringud meie draamaharidusliku välja kohta puuduvad, sest pole ka veel jätkusuutlikku draama- ja teatriõpetaja koolitust.

Eesti Teatri- ja Draamahariduse Selts (ETDS) loodi teatri- ja draamaõpetajate initsiatiivil 2016. aastal, et toetada teatri- või draamaõpetajaks õppimist ja õpetajate erialast arengut. Lisaks teatri- ja draamaõpetajatele kuuluvad ühingusse teatripraktikud, teiste ainete õpetajad, noorsootöötajad, kellel on pedagoogiline või kultuurhariduslik taust, loovterapeudid, haridusasutuste juhid, teatri- ja draamahuvilised jt. Selts teeb koostööd Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemiaga, Baltimaade rakendusteatri kooliga (BATS), Emakeeleõpetajate Seltsiga.

ETDSi tegevuse eesmärgid on järgmised:

- 1) teadlikkuse suurendamine teatri- ja draamahariduse valdkonnas,
 - 2) draamaõppe meetodite ja rakenduste populariseerimine ühiskonnas,
 - 3) Eesti teatri- või draamaõpetajate ja teatripraktikute ühendamine,
 - 4) draamahariduse edendamine ja koostöö teiste valdkondadega,
 - 5) Eesti draamaõpetajate ja -praktikute esindamine rahvusvahelisel areenil,
 - 6) kodumaine ja rahvusvaheline koostöö teatri- ja draamahariduse valdkonnas.
- Vaata lähemalt: <https://draamaharidus.weebly.com/>

Arutlusteemad

1. Eesti hariduses on õpetatud ja õpetatakse esinemist ja etendamist kursustel, mida nimetatakse väga erinevalt. Milliseid ootusi ja arusaamu tekitavad järgmised kursuste nimetused: sõnaline eneseväljendus, sõnakunst, luulekunst, kõnekunst, lavakõne ja hääletreening? Või draamaring, teatriring ja näitering?
2. Kui toetud enda draamaõppe kogemustele, siis millises tööfaasis ja mil määral on soovitatav improvisatsiooni kasutada? Mis eesmärkidel? Mis on improvisatsioonilise lähenemise eelised ja kitsaskohad? Millistel juhtudel on draamaõppes õigem kasutada klassikalist proovimeetodit?
3. Kuidas erinevad teineteisest improvisatsiooni- ja etüüdimeetod?

4. RAKENDUSTEATER

Nii nagu eelmistest peatükkidest selgus, levisid 1960.–1980. aastatel läänemaalmas uued **draamahariduse vormid** (loovdraama, läbielamisdraama, protsessdraama). Nende kõrval õitses **teraapiline ehk tervendav teater** (Moreno psühho- ja sotsiodraama, Jonathan Foxi luguteater, draamaterapia jm) ning sinna juurde tekkis **sotsiaalteater** (Boali rõhutute teater, kogukonnateater jm). Sajandilõpu vaimule omaselt distsipliinid ja žanrid segunesid, draamategevustega lõimiti kommunikatsiooni, psühholoogia, kogukonnahariduse, rehabilitatsiooni jt valdkondade teooriaid, strateegiaid ja tehnikaid. Tulemusena sündisid uued draamatöö vormid haridusse, tööellu, tervisesse ja heaollu.

1990. aastatel lõimiti teatri- ja draamahariduslikke praktikaid elukestva õppega, inimese- ja organisatsioonitreeningutega ning need võtsid üha julgemalt teraapilise ilme. Sääraseid draamatehnikaid nagu sotsiodraama, rollimängud ja simulatsioonid hakati rakendama grupikäitumise, kogukonna ja organisatsiooni arengu hüvanguks. Samal ajal liikusid briti draamaõpetajad üha neoliberaalsemaks muutuvast haridussüsteemist välja ja tegutsesid ühiskonnas laiemalt. Segati vanu vorme ja žanreid ning loodi uusi teatri- ja draamavorme: vangladraama, muuseumidraama, ettevõtlusteater jne. Draamaõpetajad profileerusid ümber **draamapraktikuteks** (*drama practitioner*), kel oli rikkalikult teatri- ja draamavahendeid ning kes olid võimelised panustama ühiskonna eri valdkondadesse. Järgmistes peatükkides vaatame ajas tagasi praktikatele, mis kõik koondati 1990. aastatel rakendusteatri ja -draama alla.

TERVENDAV DRAAMA JA TEATER

Kuigi draama tervendavat mõju on väärtustatud juba antiikajast alates, on draama ja teatri teraapilist poolt tunnustatud ja rakendatud 20. sajandil üha rohkem sellistes vormides nagu teatriterapia, psühho-draama, analüütiline draamaterapia ja rollimänguline käitumisõpetus. Draamaterapilist mõtlemist seostatakse ka Stanislavski otsingutega

psühholoogilises näitlejakunstis, tema näitlejatöö uuringuid ja proovi-
protsessis välja töötatud improvisatsioonimeetodeid kasutatakse, katse-
tatakse ja arendatakse hariduses ja tervise valdkonnas edasi tänapäevani.

Draamateraapilise arutelu käivitajaks peetakse 20. sajandi alguses
Vladimir Iljini (1890–1974), kes asutas 1908. aastal Kiievis Teraapilise
Teatri (1908–1912). Temalt ilmus selle kogemuse põhjal kaks raamatut:
„Improvising theatre play in the treatment of mood disorders“ (1909)
ning „Patients play theatre: A way of healing body and mind“ (1910).
(O’Toole 2010, Blatner 1988) Iljini meetod seisnes konfliktsete stseenide
läbimängimises ja improvisatsioonitreeningus, mille kaudu arendati pat-
siendi tundlikkust väljendada verbaalselt ja žestide keeles emotsioone ja
mõtteid, ning ka pingete maandamiseks mõeldud lõdvestusharjutustes.

Psühhodraama mõju ja levik

Teraapilise teatri tuntuim teerajaja on Viini psühhiaater ja teatritege-
lane **Jacob Moreno**, kes uuris 1920. aastatel, kuidas improvisatsioonilise
draama abil parandada vaimset tervist ja sotsiaalseid suhteid. Moreno kui
grupiviisilise psühhoteraapia pioneer töötas kogu elu korraga haiglates
ja teatrites. Ta siirdus 1925. aastal USAsse, kus ta viimistles lõpuni oma
teraapilised meetodid: **psühhodraama, sotsiomeetria ja tegevuslikud
meetodid** (*action methods*). Lisaks töötas ta seal välja **tegevusuuringu
metodoloogia** (*action research*). Ameerikas kohtus Moreno ka sotsiaal-
teatri pioneeri Augusto Boaliga, kes omakorda, tutvunud psühhoteraapia
meetodite ja tehnikatega, lõi selle pinnalt oma psühholoogilise soovide-
vikerkaare-meetodi. (Vt Moreno kohta 2. ptk, Moreno spontaansusteater,
lk 65 ja Boali kohta 5. ptk, Boali rõhutute teater, lk 113)

Moreno psühhodraamat on rakendatud ja arendatud laialdaselt edasi
paljudes eluvaldkondades. Tema tegevuslikud meetodid on pakkunud
värskendavat vaheldust valdavalt verbaalsel dialoogil põhinevatele
teraapilistele ja hariduslikele praktikatele. Sealjuures on USA näitlemis-
kooli, **meetodnäitlemisega** lõimitud psühhodramaatilisi põhitehnikaid,
nagu monoloog, teisik, peegel, rollivahetus, sekkuvad takistused, skulp-
tuur, sotsiaalne aatom, vahendavad objektid, mängud, sotsiomeetria ja
rollitreening.

Draamahariduse ja teraapia suhted

Paljud juhtivad draamahariduse pioneerid on oma tegevusvälja avardanud teraapia valdkonda. **Peter Slade** pälvis draama tervendava jõu promomise eest riigiraadios 1930.–1940. aastatel ning hiljem draamaharidust märgatavalt muutnud raamatu „Child drama“ (1954) eest esimesena Inglismaal draamateraapia pioneeri aunimetuse. **Dorothy Heathcote** töötas regulaarselt puuetega inimestega ja kajastas oma kogemusi mitmes filmis, sh „Who is handicapped?“ (1972). Tuntuim briti draamaterapeut on pedagoogina alustanud **Sue Jennings**, kes üllitas oma esimese teose kõneka pealkirjaga „Remedial drama: A handbook for teachers and therapists“ (1973) (‘tervistav draama: õpetajate ja terapeutide käsiraamat’) ning siirduski seejärel teraapia poole. Heathcote ja Gavin Bolton kirjeldavad oma kogemusi kogumikus „Essays in drama therapy: The double life“ (1996).

Moreno teooria ja praktika pinnalt on arenenud **gestaltteraapia** ja selle teatrivorm gestaltteater (Fritz Perls) ning Eric Berne **transaktsiooniteooria** ja tema suhtlemismängud. 1960. aastatel tabas läänemaailma tõeline psühhodraama buum, tekkis igasuguseid kvaasigruppe, mille juhtide hulgas oli nii suuri teadushuvilisi kui ka meetodist innustunud entusiaste, ärakasutajaid ja šarlatane. Sellele reageerisid tõelised psühhodraama praktikud ja draamaterapeutid nii, et kehtestasid hoolika kliinilise akrediteerimissüsteemi. Psühhodraamast sai tasapisi ametlikult psühhoteraapia osa ja amatööridest draamaõpetajatel polnud sellega enam asja. (O’Toole 2010: 91) Adam Blatner (2007) on USA juhtivaid psühhodraamatikuid, kes oma karjääri jooksul huvitus ka hariduslikust draamast, ning kogunud erinevad praktikad rakendusteatri antoloogiasse „Interactive and improvisational drama“ (2007).

Draamaterapia

Draamaterapia on draama- ja/või teatriprotsesside teadlik ja tahtlik kasutamine teraapiliste eesmärkide saavutamiseks. Draamaterapia on praktika, mis on aktiivne ja kogemuslik. Selline lähenemisviis pakub osalejatele konteksti, kus nad saavad rääkida oma lugusid, seada eesmärged ja lahendada probleeme, väljendada tundeid või saavutada katarsise. Draama kaudu saab aktiivselt uurida sisemise kogemuse sügavust ja laiust ning parandada inimestevahelisi suhtlemisoskusi. Draamaterapia kasutab mängu, ümberkehastust, projitseerimist, rolli, lugu, metafoori, empaatiat, distantseerumist, etendust ja improvisatsiooni, et aidata inimestel teha sisukaid muudatusi suhtumises iseendasse ja maailma.

Draamateraapia on jäänud avatumaks žanriks kui psühhoteeraapia, aga sealgi on eelistatud kliinilise kutsega praktikud. Sellegipoolest on alati olnud draamaõpetajaid, kes tegutsevad mõlemal väljal, toetudes draama tervendavale võimele.

Luguteater (*playback theatre*)

Luguteatriks kutsutakse interaktiivset ja loovat inimeste lugude tagasi-pegeldamise meetodit, millel on kindel tehnika. Luguteatrit viljeletakse praegu 70 riigis üle maailma. 1975. aastal arendas selle meetodi välja Jonathan Fox koos Jo Salasega Hudson Valleys New Yorgi osariigis, kus sündis esimene luguteatri kogukonnatrupp. Luguteater põhineb dialoogi loomisel ja pakub foorumit nendele, kelle häält ei kuulda. Luguteatri näitleja põhjalik treening ei keskendu ainult teatrile ja oskusele lugusid vormida, vaid ka sügavamale kuulamisoskusele ning võimekusele reageerida igale loole, ükskõik kui tundlikule, kaasaelamise, arusaamise ja respektiga. Luguteatri juhid õpivad etendusprotsessi juhtima nii, et see tekitaks osalistes tugeva turvalisuse ja kaasatuse tunde ning aitaks improvisatsioonilise teatritehnikaga luua esteetilise, kujutlusliku ja kunstiliselt loova atmosfääri. Eestis töötab mitu luguteatri truppi ja psühhodraama koolituskeskust, tuntuimad neist on Tartu Spontaansusteater ja Eesti Luguteater. Psühhodraama ja luguteatri koolitusi ja väljaõpet organiseerib Tallinnas Moreno Keskus (<https://www.morenokeskus.ee/>) ja Tartus Eesti Psühhodraama Instituut (<https://psyhhodraama.ee/>).

Luguteater (*playback theatre*) on improvisatsiooniteatri interaktiivne vorm, kus osalejad räägivad päriselu lugusid ja vaatavad siis pealt, kuidas trupp neid kohapeal improviseerib, läbi mängib. Loodud 1975. aastal ja levinud juba enam kui 70 maal, aitab luguteater erinevuste vahele sildu luua ja töötab inimeste heaolu hüvanguks. Luguteatrit rakendatakse eri eas inimestega ja mitmes kontekstis: hariduses, tervise- ja sotsiaalteenuste valdkonnas, äranduses ja kogukonnahariduses sotsiaalse dialoogi, rahulooma (*peace building*), konfliktilahenduse, organisatsiooni arengu, meeskonnakoolituse, tähtpäevade pidamise ja mitmel muul eesmärgil. (<https://playbacktheatrenetwork.org/what-is-playback-theatre/>)

Allikad

- O'Toole, J. (2010). Drama for development and expression. J. O'Toole, M. Stinson, T. Moore, *Drama and curriculum: A giant at the door* (lk 71–95). Dordrecht: Springer.
- Siroka, R. W. (1978). From drama to psychodrama. *Art Psychotherapy*, 5(1), 15–17. [https://doi.org/10.1016/0090-9092\(78\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0090-9092(78)90023-6)

Teemalehed

- <https://psychodrama.world/history/j-l-moreno-the-creator/>
<https://www.morenokeskus.ee/jacob-levy-moreno.html>

Loe lisaks

- Mängli, Ü. (2020). *Draamaõppe võimalused intellektipuudega õppija arengu toetamiseks*. Magistritöö. Tallinna Ülikool. <https://www.etera.ee/s/vemBN15grd>

SOTSIAALTEATER

Kuni 1960. aastateni valitses lääne kultuuriruumis käsitlus teatrist kui iseseisvast üksusest, kui olemusest, millel on eelkõige esteetilised eesmärgid, sest sotsiaalset funktsiooni täidab teater niikuinii. Ka publikukäsitlus oli tollal ühtne – teater oli mõeldud kõigile, kogu ühiskonnale. Murrangulised kuuekümnendad töid peavooluteatri kõrvale **alternatiivteatri**, eksperimentaalse teatri, mille ülesanne oli uuendada ja mitmekesistada etenduskunstide esteetikat ja poeetikat. Alternatiivteatrist sai tasapisi teatrikunsti normaalsus ja see voog sulandus koos väiketeatrite liikumisega üldisse teatripilti. Eestiski tekkis uue sajandi hakul peavooluteatri kõrvale n-ö alternatiivteater – **etenduskunstid ja vabad lavad**, mis nüüdseks on saanud täieõiguslikuks teatri osaks. Esteetilise teatri funktsioone täidavad läänes arvukad kunstiteatrid, eksperimentaalteatrid, ülikooliteatrid, regionaalteatrid, aga ka kommertsteatrid.

Eelmise sajandi lõpukümnendail muutus läänes teatrite suhtumine publiku retseptiooni. Seni homogeensena käsitletud teatripublik jagunes sotsiaalse teadlikkuse arenedes gruppideks sarnase ideoloogia, religiooni,

soo, seksuaalse orientatsiooni, rassi, rahvuse ja etnose alusel. 1970. aastatel kujunes peavoolu kõrvale **sotsiaalteater** – sotsiaalse agendaga teater, kus esteetika ei ole esikohal, mis on vaba kommertsist ja alternatiivteatrile omasest uuendusmeelsusest. Sotsiaalteater on seotud kindla kohaga, kus see sünnib – kooli, haigla, vangla, lastekodu, hooldusasutuse või muuga. Teatris osalejad on kohalikud elanikud, erivajadustega inimesed, noored vangid, sisserändajad, tõrjutud, isegi kodutud. Sotsiaalteater toimub sageli mujal, mitte teatrimajades, ja **teatripraktikud** on pigem mitteprofessionaalidest näitlejate loomeprotsessi hõlbustajad ja õhutajad, kes muudavad etendamise osalejate jaoks iseenesestmõistetavaks. Nagu näiteks foorumteatri jokker, kes on etenduse juht ja ise kaasa mängides aitab osalejatel etendust kujundada. Sotsiaalteatri praktikuks on sageli artist, näitleja, etendaja, aga seda saavad läbi viia teatri- ja draamaoskustega erialaspetsialistid.

Sotsiaalteatrit eristab tavateatrit see, et see sünnib uute sotsiaalpsühholoogiliste teooriate põhjal. Näiteks **haridusteater** (TIE) toetub kaasaegsetele õpiteooriatele ja rikastab neid; arengumaades viljeldava **arenguteatri** (*theatre for development*) vormid toetuvad arenguteooriatele, vanglateater kasutab kriminoloogia ja rehabilitatsiooniteooriaid, et oma eesmärgi seletada. Kui teatrit rakendatakse erinevate sotsiaalsete teemade ja situatsioonide käsitlemiseks, tähendab see, et teatritegija suundub alale, kus on juba olemas oma teadmused, kindlad psühholoogilised ja sotsiaalse käitumise reeglid ning tavad.

Sotsiaalteatri praktikuid ei rahasta sageli ka kunstifondid. Rahastus tuleb valitsus- ja mittetulundusorganisatsioonidelt, mis tähendab, et sotsiaalteatri tegijad peavad oskama oma nn meetodit vastavalt pakendada, kasutada teiste valdkondade sõnavara. Näiteks, et sotsiaalne teater toetab enesehinnangut, loob turvalise keskkonna, aitab viha valitseda, parandab sotsiaalpsühholoogilisi haavu, loob uusi lähenemisi õppimisele, toetab osalemist kogukonna arengus ja aitab hallata konstruktiivselt traumaolukordi. Ühesõnaga, teatritöö tõlgitakse sotsiaaltöö keelde.

Ometi ei ole võimalik teha teatrit ainult selleks, et veenda osalejaid kriitiliselt mõtlema või oma käitumist muutma. Kui kitsendada sotsiaalteatrit vaid avaliku huvi diskursusele, muudetakse teatripraktika marginaalseks, vähetähtsaks. Sotsiaalteater ei ole pelgalt teatri ja sotsiaaltöö

kokkusaamine, vaid kahe dünaamika interaktsioon, vastastikune protsess, mis rikastab mõlemat distsipliini – teatrit ja sotsiaaltööd.

Sotsiaalteatri tegijad peavad endale enne praktiseerimist selgeks tegema, millised konventsioonid ja käitumised toimivad kohtades, kus projekt teoks saab. Näiteks uurivad draamapraktikud enne vanglas töötamist vangide rehabilitatsiooni ja kriminaalseadusi või erivajadustega noorte vajadusi ja AIDSi ennetusviise. Need teadmised peavad koostöises teatriprotsessis uueks arusaamaks muutuma, mis ühendab publikut, osalisi ja tegijaid, ning kõigile asjaosalistele rikastavaks kogemuseks saada.

Sotsiaalteatrit kirjeldatakse sageli kui kriisikollete teatrit. Selle, mida kriisikollete elanikud õieti vajavad ja mida sotsiaalteater peaks võimaldama, võtavad kokku James Thompson, kes on töötanud palju vanglates ja sõjakolletes, ning etenduskunstide uurija Richard Schechner. Järgneb nende loetelu sihtgrupi vajadustest, millele on lisatud näiteid Eesti kontekstist.

Sotsiaalteatrit oodatakse järgmist:

1. **Ülestunnistust.** Dokumentaal- ja *verbatim*-teater on selleks funktsiooniks head vormid. Nagu ka Merle Karusoo dokumentaallavastused, näiteks kes-ma-olen-projektid lastekodudes, töö Afganistani sõjaveteranide, Narva eesti keele õpetajatega jne. Tänapäeval on dokumentaalteater Eestis kasvav trend – lavastusi, milles tuuakse päevalgele ühe või teise kogukonna varjatud lood, esietendub peavooluteatris, etenduskunstide hulgas ja mujalgi (kogukondades jne).
2. **Süüdistust.** Kohased vormid selleks on tänavateater, *performance*'id, vastuaktsioonid, näiteks *performance* naistevastase vägivalla vastu Ukraina sõjas Tallinnas Vene saatkonna ees või küünalde süütamine Vabaduse väljakul küüditamise mälestuspäeval.
3. **Tegutsemist.** Tegutsema ja enda eest seisma kutsuvad Boali rõhutute teatri meetodid (foorumteater, pilditeater, nähtamatu teater, seadusandlik teater jne). Eestis ilmus foruumteater pildile VAT Teatri tegevusega alates 1990. aastast. MTÜ Foruumteater koondab praktikuid noorte probleemidega tegeledes (vägivald, kiusamine, sõltuvused), aga Eestis tegutsevad ka täiskasvanute foruumgrupid.
4. **Leevendust.** Seda pakuvad lühikesed kunstiteraapiad, pikemas perspektiivis kogukonnateater ja rituaalid. Näiteks setu kogukonda ja

pärimust aitab levitada ja elus hoida kuningriigi rituaal ja kuninga valimine. LGBT pingeid maandatakse teatraalsete paraadidega, religioonid ja kirik pakuvad leevendavaid rituaale ja pelgupaika.

5. **Meelelahutust.** Seda funktsiooni täidavad haiglaklounid, piirideta klounid, üksikesinejad, tänavateater ning teatrid sõjakolletes jm. Ka teatriharrastus on suurepärase võimalus meelt lahutada, et unustada hetketõelus ning elada kellegi teise nahas ja kuskil mujal maailmas.
6. **Teatrikunsti.** Lõpuks on ka seda vaja, sest kunsti kaudu saab kommunikeerida karme ja hirmutavaid teemasid. Kunst annab keele, mille kaudu saab otsa vaadata õudustele ja hirmudele, see võimaldab kõrvalt vaadata ja distantseeruda. Olgu siin näiteks Antiik-Kreeka tragöödiad, Shakespeare'i näidendid või psühholoogilised thrillerid.

Allikad

Thompson, J. ja Schechner, R. (2004). Why „social theatre“? *TDR*, 48(3), 11–16.
<https://www.jstor.org/stable/4488567>

BOALI RÕHUTUTE TEATER

Kõige suurema mõjuga tegija sotsiaalteatri väljal on olnud Brasiilia teatripraktik, teoreetik ja pedagoog **Augusto Boal** (1931–2009), kes poliitilise aktivistina lõi **rõhutute teatri** all kaasava teatri vorme. Boal oli haridusteoreetiku ja -filosoofi **Paulo Freire** (1921–1997) õpilane, tema noorusaeg langes kokku militaarse riigipöördega Brasiilias. 1964. aastal võimule pääsenud hunta pagendas Boali koos teiste edumeelsete kultuuritegelastega eksiili, mille jooksul kirjutas ta oma esimesed teosed, sh revolutsioonilise raamatu „**Theatre of the oppressed**“ (1974).

Boal lõi oma sotsiaalteatri meetodi, **rõhutute teatri süsteemi** aastatel 1972–1977, olles pagendatud Lõuna-Ameerika riikidesse. Ta kasutas teatrit, et anda publikule sõna, luua foorum aruteluks ühiskonna repressiivsuse ja ebaõigluse üle ning võimestada seeläbi rõhutatud kogukondi, õhutada neid enda eest seisma ja rõhumist vähendama, seda nii sotsiaalses kui ka personaalses plaanis.

Rõhutute teatri idee (*theatre of the oppressed*) sündis Boalil sõbra ja mõttekaaslase, marksisti Paulo Freire haridusfilosoofiast, **rõhutute pedagoogikast** („The pedagogy of the oppressed“, 1968). Freire vabastav ja kriitiline pedagoogika vastustas karmi ühiskondlikku ebavõrdsust, mis oli inkorporeeritud Brasiilia klassiühiskonda ja selle haridussüsteemi. Kogenud ise lapsena vaesust ja nälga, teadis Freire, kui tugevalt need tegurid mõjutavad õppimise tulemust, näiteks kirjaoskuse omandamist. Freire tees oli, et akadeemilisi teadmisi kuhjav õppekava peidab valitsevate klasside huve ega küsi õpetatavailt, mida neil tegelikult tuleks teada ja osata või mida nad sooviksid õppida. Freire nimetas seda *banking education*’iks, mille tulemusel saab koolisüsteemist ebavõrdsuse kinnistamise instrument, mis näitab inimesele koha kätte kitsas võimuhierarias, piirab kriitilist mõtlemist ühiskonnast ja arusaamist inimese osast maailmas.

Vastukaaluks pakkus Freire haridussüsteemi, mis ärgitab õpilasi iseisesevalt mõtlema, ka sellele, kuidas sotsiaalset *status quo*’d kõigutada. Freire uskus õppimise ja õpetamise demokraatlikesse mudelitesse, mis õhutavad dialoogi ja koostööd ning harjutavad õppijaid ise probleeme lahendama. Ta pakkus rõhutute pedagoogikas fundamentaalse muutuse, kuidas õpetajad ja õpilased võiksid omavahel suhelda: dialoogiliselt, üksteist õpetades ja koostööle tuginedes. Et võimestada õppijat oma elus ohje haarama ja muutusi juhtima, selmet kinnistada vaikivat ühiskondlikku lepet, mille järgi otsustab väike osa ühiskonnast, milliseid teadmisi ladustada ja milliste õppijate pähe.

Rõhutute teatri meetodid

Boal sai otsesest inspiratsioonist Freire haridusfilosoofiast ning lõi vastusena sellele oma rõhutute teatri filosoofia ja meetodid. 1974. aastal ilmus „Teatro del oprimido y otras poéticas políticas“ („Theatre of the oppressed“), milles ta vormistas oma rõhutute teatri filosoofia ja pedagoogika.

Selles raamatus kirjeldab Boal oma interaktiivse teatri kolme esimest meetodit: **pilditeater** (*image theatre*), **nähtamatu teater** (*invisible theatre*) ja **foorumteater** (*forum theatre*). Pilditeatris loovad osalejad oma kehaga kujundeid, elavaid pilte surveolukordadest (*tableaux vivants*) ning

pealtvaatajad on kutsutud neid muutma ja lahendama. Nähtamatu teater sekkub pärisellu, selles etendatakse üdini realistlikke konfliktolukordi ja survestatakse pealtvaatajaid sekkuma, ilma et nad ise teaksid, et tegu on etendusega. Foorumteater pakub vaatajale võimaluse läbi proovida oma lahendusi konfliktolukordadele.

1980. aastate alguses siirdus Boal Pariisi, kus ta korraldas hulga rõhutute teatri rahvusvahelisi festivale, esimese maailmakonverentsi ja õpetas oma metoodikat ka Sorbonne'i ülikoolis. Euroopas puutus ta kokku tõsi- asjaga, et rõhumine polnud arenevates demokraatlikes riikides enam nii ilmne kui Lõuna-Ameerikas. Kohtunud hiljem Ameerikas Jacob Moreno ja tema teatriga, täiendas Boal oma filosoofiat personaalsete ja teraapiliste tehnikatega. 1995. aastal ilmus tal raamat „The Rainbow of desire. The Boal method of theatre and therapy“ (‘soovide vikerkaar, Boali teatri- ja teraapiameetod’).

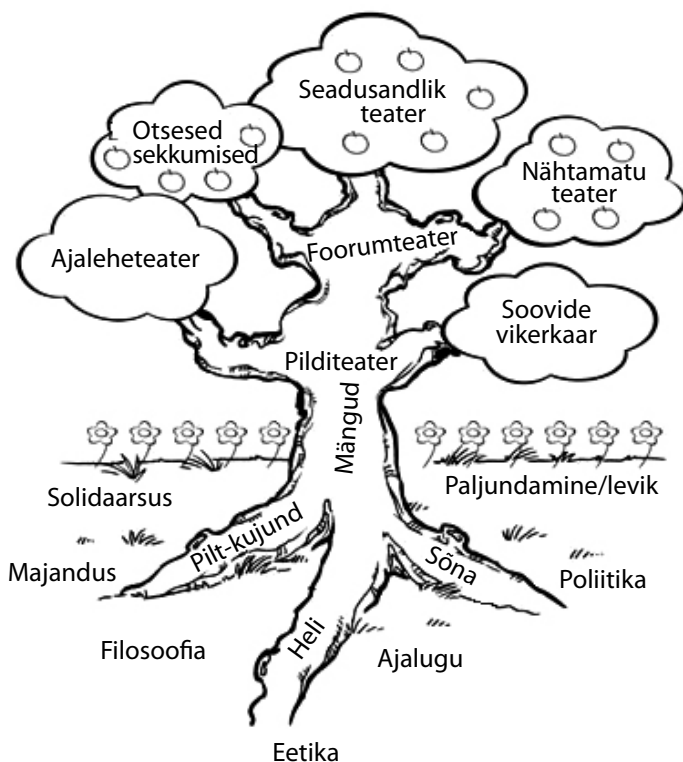
Pärast 15 aastat pagendust pääses Boal 1986. aastal lõpuks Brasiiliasse tagasi ning lõi Rio de Janeiros oma kogukonnateatri **Fábrica de Teatro Popular** (Popular Theatre Factory) ja rõhutute teatri koolituskeskuse (**Centre for Theatre of the Oppressed**), kus ta rakendas, arendas edasi ja levitas oma teatrisüsteemi. Poliitiliselt aktiivse kodanikuna valiti ta Rio de Janeiro linnavolikogu liikmeks (1992–1994), mis ajendas teda **seadusandliku teatri** meetodit arendama. Meetod on sarnane foorum- teatriga, aga selle eesmärk oli tutvustada seaduste toimet ja töötada koos kogukonnaga välja uus inimsõbralik poliitika.

Boal oli elu lõpuni aktiivne teatripraktik: ta esines konverentsidel üle maailma, asutas instituute, koolitas näitlejaid jt praktikuid, arendas etendamismeetodeid ja uuris teooriaid. 2008. aastal oli Augusto Boal Nobeli rahupremia nominent.

Augusto Boali rõhutute teatri meetodid kätkevad järgmist:

- 1) rõhumiste ja ebavõrdsete võimuhete koostöist uurimist,
- 2) võimaluse loomist sotsiaalseks debatiks teatrivahendite abil,
- 3) osalejate vabastamist passiivse pealtvaataja rollist ja kangelasrolli ülevõtmist,
- 4) dialoogi, et otsida lahendusi ja proovida nende variante.

Boal kujutas oma teatrisüsteemi puu metafoorina, mille juured on sügaval ühiskonnas ja kultuuris, põhivahenditeks kujund, heli ja sõna ning keskseteks meetoditeks mängud, pilditeater ja foorumteater. Sellest puust võrsuvad poliitilise teatri liigid: ajaleheteater, otsesed sekkumised, seadusandlik teater, nähtamatu teater, soovide vikerkaar, Pilditeater ja foorumteater. Rõhutute teatris osalemine kasvatab inimeste vahel solidaarsust ja võimendab seda.



JOONIS 4. Rõhutute teatri puu (Kunitsõn 2017: 15). <https://foorumteater.com/upload/Julge-olla-onnelik.-FT-k%C3%A4siraamat-1-1.pdf>

Augusto Boali rõhutute teatri meetodid levisid 1980. aastatel Ameerikasse ja Euroopasse, sealt üle kogu maailma.

Foorumteater (*forum theatre*) – ebaõiglase kohtlemise või rõhumissteenide etendamine selleks, et algatada publik hulgas diskussioon võimalike lahendusvariantide üle, kuidas rõhumist vähendada, vältida või leevendada.

Nähtamatu teater (*invisible theatre*) – sekkumine realistlikult lavastatud rõhumissteeniga pärisellu, nõnda et pealtvaatajad on sunnitud sekkuma ega saagi teada, et nad olid etenduse tunnistajateks.

Seadusandlik teater (*legislative theatre*) – etendatakse selleks, et tekitada arutelu olemasolevate seaduste üle ja täiustada neid.

Soovide vikerkaar (*rainbow of desires*) – peale välise rõhumise võivad inimest rõhuda ka tema enda mõtted, mis toimivad kui mõttepolitsei ja takistavad inimese sotsiaalset eneseteostust. See on Boali draamateraapia valdkonda kalduv meetod, mille autor arendas välja Euroopa kontekstis, heaoluühiskonna raames, kus välist rõhumist justkui ei ole.

Boali sotsiaalteatri meetodid ja jõustamistehnikad on leidnud maailmas arvukalt järgijaid ja edasiarendajaid just kogukonnahariduses. Kõige populaarsemaks vormiks kogukonnatöös on kujunenud töötoad, mis võivad kesta mõnest tunnist mitme päevani. Nende käigus jõustatakse kogukonnaliikmeid, uuritakse antud koosluse või kogukonna varjatud võimuprobleeme ja otsitakse neile lahendusi.

Pilditeatri ja foorumteatri meetodit kasutatakse draamahariduses palju. Foorumteatri tehnikad, sh jokerdamine, kuluvad marjaks ära õpetavale kunstnikule ning arendavad pedagoogilist mõtlemist ja töövõtteid, kuidas õppijatega demokraatlik ja dialoogiline klassiruum luua.

Eestisse jõudis foorumteater 1999. aastal VAT Teatri korraldatud koolituse kaudu, kus osalesid nii näitlejad kui ka kooliteatritrupid ning mildest kujunes Mari-Liis Velbergi, Piret Soosaare ja Kadi Jaanisoo juhtimisel välja VAT Teatri Foorumgrupp. Eestis on korraldatud ka foorumteatri festivale. Foorumteatri kursuseid korraldab MTÜ Foorumteater, nende kodulehelt leiab materjale ja meetodi käsiraamatu. (Vt Boali metoodika kohta rohkem 5. ptk, Augusto Boal ja foorumteater, lk 158)

Loe lisaks

Kunitsõn, N. (2017). *Julge olla õnnelik! Foorumteatri käsiraamat*. Tallinn: MTÜ Foorumteater. <https://foorumteater.com/metoodika/materjalid/>

RAKENDUSTEATER JA -DRAAMA KUI KATUSMÕISTED

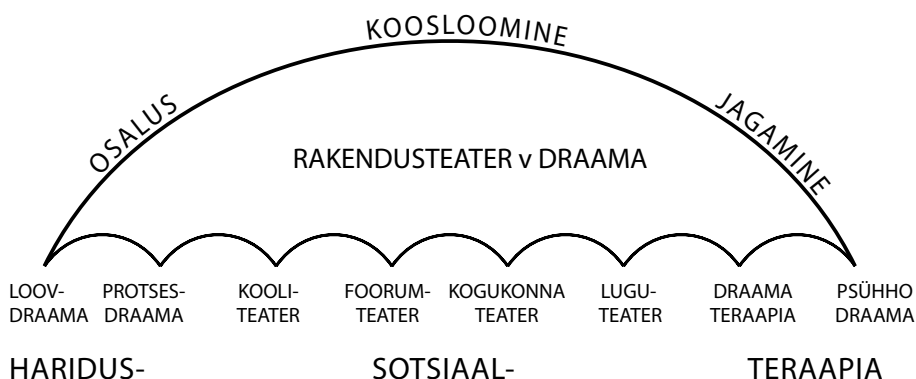
Terminid **rakendusteater** ja **rakendusdraama** võeti käibele 1990. aastatel Inglismaal ja Austraalias kõrghariduses, etenduskunstide õppe ja kogukonnatöö kokkupuutepinnal. Vasakpoolselt meelestatud teatripraktikud ja üliõpilased siirdusid n-ö tavaliste inimeste juurde, et teatri- ja draamavahenditega esile kutsuda muutusi ning uurida muutuste käivitamise mehhanisme. Manchesteri (UK) ja Griffithi (Austraalia) ülikooli juurde loodi rakendusteatri magistriõppekava, töötati välja vastavad aineprogrammid ja asutati uurimiskeskused, mille huviorbiidis olid arvukad väljaspool konventsionaalset teatrilava levivad etendamisvormid ja draamapraktikad. Mitu varem draamaharidusele pühendatud väljaannet muutis oma nime ja profileerus laiemalt ümber ühiskonnale. Näiteks ajakiri *Research in Drama Education* sai nimeks **The Journal of Applied Theatre and Performance** ning üle kolme aasta toimuv rahvusvaheline konverents „Researching drama and theatre in education“ sai 2008. aastal pealkirjaks „**Researching applied drama, theatre and performance**“.

Üks juhtivaid ülikooli rakendusteatri ja -draama mõtte juurutamisel ja arendamisel on olnud Manchesteri ülikool. Kooli kodulehel määratletakse sellesse valdkonda peale haridusteatri (TIE – *theatre in education*) veel vanglateater, konfliktipiirkondades ning muuseumite ja pärandkultuuriga seotud paikades etendamine, rahvaalgustuslik arenguteater (TfD – *theatre for development*), pagulaste ja immigranptide kodustamiseks ja kogukondade aktiviseerimiseks mõeldud teatri- ja draamategevused. Austraalias tähistab **rakendusteater** (*applied theatre*) mitmesuguseid teatri- ja draamategevusi kogukonnas ning täiskasvanuhariduse kui elukestva õppe kontekstis, kust leiame nii kunstilisi lavastusi, *performance*eid kui ka kogu draamaharidusliku spektri. (Heikkinen 2001)

Nüüdseks on **rakendusteater** ja **rakendusdraama** saanud koondmõisteks paljudele haridusliku, sotsiaal- ja teraapilise teatri vormidele ja praktikatele, mida iseloomustavad vahetud ja mittehierarhilised suhted etendajate ja pealtvaatajate vahel ning uurimuslikkus.

Rakendusteatri ja -draama praktikud, kelle hulgas on artiste jm spetsialiste, taotlevad muutust kas sotsiaalses või personaalses arengus.

Etenduse materjal sünnib enamasti ühiskondlikust vajadusest, mingi probleemi või teemaga süvitsi tegelemisest ning osavõtjad on vähem või rohkem teatri- ja draamategevusse kaasatud – s.o osalusteater. Selle valdkonna žanrimaastik on kirju ja mitmepalgeline, alates klassikalistest teatrižanritest kuni draamahariduslike, teraapiliste ja kogukondlike vormideni ning sotsiaalteatri meetoditeni. Vahendid valitakse konkreetse sihtgrupi huvidest ja vajadustest lähtuvalt. Iga juhtumi kohta tasub küsida draamasse puutuvaid põhiküsimusi: kes, mida, kus, miks ja kuidas teevad? Vastused olenevad konkreetsest kontekstist, mida mõjutavad kindlasti kohalik teatritraditsioon ja pedagoogika areng, tegijate profiil ja väljaõpe ning nende rõhuasetused – kellega ja mida nad saavutada tahavad. (Vt rakendusteatri- ja draama žanrimaastikku, lk 120)



JOONIS 5. Rakendusteatri ja -draama kattevari

Rakendusteater ja -draama (*applied theatre and applied drama*) kui katustermin hõlmab teatripraktikaid ja loovaid protsesse, milles osalejad ja publik väljuvad konventsionaalse peavooluteatri raamidest ning siirduvad tavaliste inimeste, nende lugude, kohalike kogukondade ja prioriteetide alale. Töötatakse informaal- ses kontekstis, erinevates geograafilistes ja sotsiaalsetes keskkondades: koolides, päevakeskustes, tänavatel, vanglates, rahvamajades, raamatukogudes jne, kus kogukondlikud huvid seda nõuavad või vajavad. Rakendusteatri iseloomustab osalejate ja publiku tugev resoneeriv suhe, sageli kaasatakse loometöösse ka publik. Enamasti motiveerib tegijaid usk, et osalejate ja publiku koos kogetud teatritegevus muudab suhtlemisviise inimeste ning inimese ja maailma vahel. Nii praktikud kui ka osalejad tahavad teatrit ilmselgelt rakendada **kogukonna arengu ja sotsiaalse muutuse** huvides, tagaplaanil on tähelepanu tõmbamine kogukonna varjatud lugudele. (Platner 2007)

Osalusteater kui meetod

Draamapraktikute ülesanne on hõlbustada dialoogi, võimestada osalejaid, aidata neil luua sümboolset maailma ning vormida oma ideid ja mõtteid kunstikeelde. Nende käsutuses on kogu etenduskunstide vormiline pagas, hariduslik ja teraapiline draamavõttestik ning sotsiaalsed kunstid. Exeteri ülikooli rakendusdraama osakonna looja John Somers ütleb, et draamat võib käsitleda kui sotsiaalset laboratooriumi, osalusteatri moodi õpikeskkonda, kus valitud situatsioonides vaadeldakse inimeste hoiakuid, väärtusi ja suhteid.

Osalusteater põhineb järgmisel:

- 1) reaalsuse mudeldamisel dramaatiliste väljendusvahendite kaudu – mudeldatakse elu ja uuritakse selle keerukust;
- 2) eneseleidmisel ja uurimisel – kui siseneda draama kujutluslikku ilma, on võimalik iseennast ja oma lugu paremini mõista. Draama mõjupotentsiaal peitub selles, et oma lugude ülevaatamisega tekib võimalus käitumisi ja hoiakuid muuta;
- 3) mängulisel õppimisel – kuna dramaatiline kogemus on mäng, võib ennast ohutult selle mõjuvõimu alla anda. Kogejad on piisavalt kujutluses sees, et sellest hoolida, ja piisavalt reaalsusest väljas, et seda mitte karta;
- 4) sotsiaalse ja esteetilise maailma koosloomel – kollektiivne kunst (*social art*) nõuab osalejatelt koostööoskust, samal ajal loob grupp ka sümbolimaailma.

Osalusteatrit eristab traditsioonilisest (harrastus)teatrist autorsuse küsimus. Kogu teatriskeenet võib vaadata kui jada, mille ühes otsas on etendav teater, kus teose autoriõigus kuulub autorile või autorite grupile, kelle teost jälgib publik. Ka etendav teater võib vastavate mängureeglite korral publikuga aktiivselt suhestuda (kaasavad meetodid), publik võib etendusest isegi osa võtta (nt haridusteater e TIE, labürintteater, meelteteater). Ka foorumteater ja luguteater eeldavad publikult sekku-mist. Jada vastaspooles on klassiruumidraama, töötoateater, protsessdraama või draamategevused, mis on loodud teatud probleemi või teema ümber, kus autorlus antakse üle protsessis osalejatele, kes ise loovad teemale tausta, uurivad probleemi põhjuseid ja katsetavad lahendustega.

Protsessdraamas kuulub neile omandiõigus loova protsessi üle. Kahe pooluse vahele jäävad sotsiaalse, tervendava ja haridusliku teatri vormid. Soomes kutsutakse valdkonda lõimivaks teatriks (*soveltava teatteri*), teistes maades tuntakse järgmisi nimetusi: *teatro social* (Hispaania), *teatro sociale* (Itaalia), *community based theatre* (USA), *popular theatre* (Kanada), *theatre for development* (Aafrikas, Indias, Pakistanis) ning *applied theatre* (Inglismaa), kus keskne on siiski etendus, mille omandiõigus jaguneb suuremal või vähemal määral lavastusgrupi ja protsessis osalejate vahel.

Etendav teater	kaasav ja sekkuv teater	osalusteater
autorlus kuulub lavastuse trupile	autorlus on jagatud –	autorlus kuulub
<i>klassikaline teater, tuba-teater, etenduskunstimid</i>	<i>haridusteater, tänavateater, meelteteater, labürintteater, foorumteater</i>	etenduses osalejatele –
		<i>protsessdraama, teatri-töötuba, loovdraama</i>

JOONIS 6. Teatriskeene autorluse järgi

UURIV TEATER JA DRAAMA

Tänapäeval peetakse akadeemilisi dispuute teemal, mil määral on kunsti-tegemine iseenesest uurimine, uurimisega seotud või uurimisega sarnane protsess. Seejuures muretsevad draama- ja teatriuurijad, nagu kõik akadeemilised töötajad, statistiliste näitajate (tsiteeringute, jälgijate arvu jms) pärast, sest sellest sõltub eriala tõsiseltvõetavus.

Draamapraktikud ja -uurijad on astunud ühte paati teiste distsipliinide esindajatega ning teevad aktiivset koostööd peamiselt ulatusliku etendamise kontseptsiooni kaudu, millest tuleb juttu allpool. (Vt lisalugemist, lk 176) Draama- ja teatriteadlastel toimub viljakaim koostöö antropoloogide ja sotsioloogidega. Selle väljenduseks on tööviis, mida on artiklites nimetatud etnograafiliseks etenduseks või **etnodraamaks**. Sellega alustasid antropoloogid, kes otsisid meediumi, kuidas paremini vahendada subjektiivset elurikkust, millega nad oma uurimuses kokku puutusid. Interaktsioone ja suhtlust inimeste vahel, selle protsessi dünaamikat ei anna ainult vaatluse ja kuiva kirjelduse kaudu dokumenteerida. Nad otsisid võimalust interaktiivseid protsesse kohapeal uuesti luua, milleks draama ja teater pakuvad vahendeid.

Elmise sajandi viimastel kümnenditel tõusis antropoloogia huvi-orbiiti **performatiivsus** – äratundmine, et inimeste tegutsemine erinevatel elualadel mitte üksnes ei juhtu, vaid seda kavandatakse, esitatakse ja vaadatakse pealt nii isiklikus kui ka avalikus suhtluses. Taas aktualiseerus keskajast tuttav *teatro mundi* tõdemus. (Vt 1. ptk, Humanistlik kooliteater 14.–17. sajandil, lk 40) Alates 1960. aastatest olid seda vaateviisi toetanud populaarsed rolliteooriad, mille mõjukaim sõnastaja oli **Erving Goffman** („The presentation of self in everyday life“, 1959). Oma teoorias ennustas ta protsessdraama liikumise elujõudu, sätestades funktsionaalseid erinevusi ennast esitava päriselurolli ja fiktsionaalset karakterit, funktsiooni või vaatenurka esitava dramaatilise rolli vahel.

Antropoloogid ja performatiivsuse uurijad **Victor Turner** („Dramas, fields, and metaphors: Symbolic action in human society“, 1974), **Dwight Conquergood** („Performance studies: Interventions and radical research“, 2002) ning **Don Handelman** („Models and mirrows: Towards an anthropology of public events“, 1990) olid kõik teadlikud dramaatilistest seostest inimeste vahel. Avatud meelega teatri- ja draamaspetsialistid pakkusid uurimise mitmekesistamiseks antropoloogidele otsekohe oma kunsti võimalusi. Esimesena võib siin nimetada **Richard Schechnerit** („Between theater and anthropology“, 1985), kelle fookuses on etendamine kui inimkonna kultuuriline eneseväljendus ja draama kui koondväljend sellise käitumisviisi kohta. (Vt lisalugemist, Etendamisest ja draamast Schechneri põhjal, lk 176)

Alates 1990. aastatest saab rääkida juba draamaspetsialistidest uurijatest. **Jim Mienczakowski** (1995) ja **Johnny Saldaña** (1998) tutvustasid draama ja teatri uurimispotentsiaali juhtivatele etnograafidele, nagu **Norman Denzin** (1997), kes selle entusiasmiga omaks võttis. Sellest ajast alates on draamat intensiivselt ja innuga rakendatud inimkäitumise uurimisel, eriti autori-uurija enese käitumise uurimisel, mida tuntakse **autoetnograafiana**.

Loomulikult on teatrit ja draamat kasutatud ka uurimistulemuste avaldamisel nii kolleegidele kui ka uuritava kogukonna või inimrühma liikmetele kas etnodraama või **lugemisteatri** vormis. Näiteid on praegu-seks palju, aga on jõutud ka tunnetuslike piirideni. Etnograafilise uurimismisvormi, mille taotlus on piinliku täpsusega autentseid kogukonnaelu

andmeid salvestada, ning teatrivormi vahel, mis muudab kõik andmed millekski, mis haaraks ja mõjutaks publikut, on tajutav vastuolu. Vastulauseid on tulnud nii uurijatelt kui ka uuritavatelt, kes on pärast uurimistulemuste etendamist veendunud, et nende panust uuringusse näidatakse lihtsustatuna, või tundnud end alandatuna. Kui lisada sellele erinevatest eesmärkidest johtuvad rollikonfliktid – uurija-hindaja, kunstnik-terapeut, kunstnik-pedagoog –, on igal juhul tegu keeruka hübriidiga. Seda enam, et etnograafilist etendust, milles esitletakse, kuidas kohalik kogukond või elanikud mõtlevad, võib käsitleda koloniseerimisena ja „teise omastamisena“.

Allikad

O’Toole, J. ja Stinson, M. (2010). *Pasts, present and futures: Which door next?* J. O’Toole, M. Stinson, T. Moore, *Drama and curriculum: A giant at the door* (lk 193–209). Dordrecht: Springer.

Loe lisaks etnodraama kohta

Jaaks, P. (2023). *Kirjutada inimesi: kogukondade uurimine ja dokumentaalteatri loomise vahendid dramaturgi töös*. Doktoritöö. Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia. <https://dspace.ut.ee/items/63ddc369-78f4-4c4d-b956-0249cf0297a6>

Shigematsu, T., Lea, G. W., Cook, C. ja Belliveau, G. (2022). A spotlight on research-based theatre. *LEARNing Landscapes*, 15(1), 349–365.

EETILISED KÜSIMUSED JA ROLLIKONFLIKTID RAKENDUSDRAAMAS

Rakendusdraamaks liigituvad kõik klassiruumidraama vormid (draamamänguline tund, protsessdraama, eksperdirüü jne), mille võttestikuga on omakorda lõimitud teraapilise ja sotsiaalteatri vorme ja tehnikaid (pilditeater, foorumteater, sotsiomeetria, luguteater jne). Seetõttu muutuvad üha olulisemaks eetilised küsimused, nagu tegijate vastutuse küsimus. Draamat saab ju rakendada sama tõhusalt või tõhusamaltki meedias, reklaamis, äriduses ja poliitikas, enesearengukoolitustel jne parema müügi ja ajuloputuse funktsioonis.

Draamahariduse põhiuurijad tervitasid 1990. aastatel rakendusteatri ja -draama arengut, sest see avardas teatri- ja draamaõpetajate tegevusvälja – ka neil avanes võimalus panustada põhjalikku haridusse ja toimetada sotsiaalse muutuse hüvanguks. Ehkki näiteks Aafrika päritolu arenguteatri (*theatre for development*) edendajad kahtlesid, kas üldse vajatakse sellist uut terminit, sest Aafrika traditsiooniline teater ongi rakenduslik, seotud kogukonna rituaalide ja traditsiooni õppimisega. Näiteks Uganda draamaõpetaja Mangeni Patrick rõhutas, et nende teater on alati loodud teatud konteksti ning on sotsiaalse, kõige avaramas mõttes hariva loomusega, selmet teenida pelgalt meelelahutuse või rituaali funktsiooni. (O’Toole, Ackroyd, Ukaegbu jt)

Kui rakendusteatri ja -draama valdkond formeerus, tärkas mitmes draamaõppe teoreetik ja praktikus, kes olid juba aastakümneid oma erialal missioonitööd teinud, hulk küsimusi ja ka teatav ohutunne.

Need seisukohad võtab kujundlikult kokku briti tuntud draamauurija ja -praktik Judith Ackroyd: „Kõik me usume, et suudame luua draamasid, mis julgustavad, õieti sunnivad õpilasi nägema kiusamise tagajärgi, nii et tõenäoliselt juhtub seda klassis harvem. Me usume jätkuvalt, et suudame halba tänava- ja mänguväljakukultuuri murendada ning *võimaldada lastele väärtuslikumaid kogemusi*. Me tahame turvalisemat koolikeskkonda, teistsuguseid hoiakuid, loome kogukonnatunnet ja sisukamat mängu. Klassiruumis õpetame kõrvalpilku, et julgustada ennast distantsilt nägema, kuidas me tegelikult käitume, mida meie teod kaasa toovad ... Aga mind teeb nõutuks see, et olen võimeline looma draamat grupele, kes sööstaks surmavõitlusse elujõu enda ja väärt töökspidamisega. Veel enam hirmutab mind, et olen tegelikult võimeline kavandama emotsionaalseid draamatöötube, selleks et sisendada antipaatiat mõne grupi vastu kogukonnas.

Kes otsustab, millal draama rakendamine on õigustatud; kiusamise ja HIV-hariduse kontekstis – jah, aga suitsetamise õpetamiseks – ei. Kõigil muudel juhtudel on piirid segased. Kokkuvõttes on oht, et rakendusteatri nähakse ainult kui tõhusat tehnikat ning unustatakse teater kui kunstivorm ja ka need, kelle vajaduseks seda kasutatakse.“ (Ackroyd 2007) (https://www.researchgate.net/publication/31870879_Applied_theatre_an_exclusionary_discourse)

Draamahariduse spetsialistidel on olnud põhjust muretseda piiride üle teraapia ja kunsti vahel. Lihtsustatud rollimängud ja etendamisest sellistes valdkondades nagu vaimne tervis, vägivald, enesetapud, eriti teismeeas, on pannud muretsema ka tervisevaldkonna spetsialistid. Sotsiaaltöötajad ja terapeutid on vahel liiga innukad üle võtma ahvatlevaid draamameetodeid, tundmata draamaelementide spetsiifilist ja komplitseeritud toimimist, eriti kui nad on kokku puutunud elamuslike ja mõjusate näidetega teatri ja draama rakendamiseks.

Rakendusteatri praktik, olenemata sellest, kas ta valib sotsiaalse või teraapilise suuna, ühendab endas kolm funktsiooni: õpetaja, kunstnik ja terapeut. Terapeuti ja kunstniku ülesanded on oma loomu ja eesmärkide poolest vastandlikud. Üks hoolitseb kliendi võimalikult turvalise ja tervendava keskkonna eest, kõik on patsiendi hüvanguks. Teine käsitleb osalejaid kui iseseisvaid otsustajaid, kes on võimelised end kunstiliselt väljendama ja riske võtma.

Konfliktseks võivad osutuda ka pedagoogi ja kunstniku ülesanded. Esimene töötab kõigi osalejatega, juhib õpihuvi ja uurimist, leiab ühisosa väljundites. Kunstnik aga teeb kunstilise tulemuse nimel valikuid, õhutab inimesi piire ületama, ennast proovile panema, mitte minema kompromissidele.

Paljud draamaõpetajad maailmas tunnevad end juba rakendusteatri ja -draama vormide loetelu kuulates koduselt. Aga neile, kes teevad klassikalist draamatööd või teatrit või töötavad käsikäes näitlejatega, nagu on kombeks Prantsusmaal – ka teatriharidusega õpetajatele näib see loetelu võõrastav ja ajab segadusse.

1992. aastal asutati Portugalis Oportos rahvusvaheline draamahariduse liit (IDEA). Sinna kuuluvad draamaõpetajad ja teadlased suhtlevad omavahel, jagavad oma eriilmelisi eesmärke ja praktikaid peamiselt sellepärast, et nad tunnevad sügavalt nimetat ühiosa. Arizona ülikooli õppejõud **Johnny Saldaña**, etnoteatri idee autor, kinnitab, et liikumine sotsiaalset muutust taotleva teatri ja kogukonnateatri poole on mõjutanud paljude Ameerika draamapraktikute tööviise. IDEA foorumitel on paljud õpetajad, artistid, sotsiaaltöötajad, terapeutid, psühholoogid, kes on töötanud põgenikelaagrites, pommivarjendites, haiglates ja improviseeritud koolides, esitanud hulga tõestusmaterjali, et draama ja teatri

kasutamine aitab inimestel välja elada valu, kaotust, kurbust ja viha ning kinnitada elutahet ja tulevikuusku. Selline usalduse jagamine draamas on innustav, aga ka idealistlik, nagu hoiatavad draamaekspertid (Bolton, O'Toole, Ackroyd jt). Kogenud kunstipraktikud teavad, et selline rakedamine nõuab ülitäpset tegevust: allteksti tundmist, ligipääsu võtme tajumist, kohaseid draamavorme ja töövõtteid, õiget teksti, veenmisjõu määra täpset tempimist, töö tempo ja õppijate vastutuse määramist, juhendaja stiili, ajastamise ja refleksioonivõtete hoolikat valikut. **Shifra Schonmann** Haifa ülikoolist, kes pühendus aastakümneid juudi ja araabia lastega rahuhariduse arendamisele, et aidata neil mõista, mis on rahu, on võtnud oma kogemuse kokku nii: „Valesti tegemine on halvem kui mittemidagitegemine“ (Schonmann 2001). Päriselu võib vahel kuitahes hea dramatiseeringu läbi kukutada ja põrmustada. Aga draamakunstil on oma kaitsevahend, **distants**, mis määrab, kuivõrd tõsine on mäng või kuivõrd mänguline on tõde. Esteetilisel kasvatusel ja kunstivormidel on selles määrav osa. Nii et eelnevale valikute loetelule võib lisada **õige distantsi valiku**. Võib-olla nõnda jõuabki draama tõelise olemuseni, tõdeb **Gavin Bolton**, kes on põhjalikult draama olemust uurinud praktikas ja teoorias.

Loe lisaks

- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. L. Bresler (toim), *International handbook of research in arts education* (lk 45–66). Dordrecht: Springer.
- Pesti, M. (2013). Rakendusteater: mõisteid ja seletusi. Praktikad Eestis. H.-L. Toome, L. Unt (toim-d), *Teatrielu 2012* (lk 86–101). Tallinn: Eesti Teatriliit, Eesti Teatri Agentuur.
- Pesti, M. (2016). *Poliitiline teater ja selle strateegiad Eesti ja lääne kultuuris*. Doktoritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/7370528e-0151-425a-8591-89746e0a1fcb>

LISA: rakendusteatri ja -draama žanrid

1. Kogukonna lõimimises:

- luguteater (*playback theatre*)
- piiblidraama (*bibliodrama*)
- eluloodraama eakatega
- ajaloohaavade ravimine draamas (sõja-, vägivalla-, konfliktijälgede silumine draama kaudu)
- draama, müüdid, rituaalidel põhinevad etendusvormid (*drama, myths and ritual forms of performance*)

2. Hariduses:

- loovdraama (*creative dramatics*)
- hariduslikud rollimängud
- protsessdraama (*process drama in education*)
- haridusteater (*theatre in education*)

3. Teraapias:

- psühhodraama, sotsiodraama, rollimängud ja tegevuslikud meetodid
- draamaterapia
- vangladraama

4. Personaalses ja sotsiaalses jõustamises (*empowerment*):

- foorumteater (*forum theatre*)
- nähtamatu teater (*invisible theatre*)
- seadusandlik teater (*legislative theatre*)

5. Meelelahutuses:

- mänguteater
- teatrisport ja improteater
- keskaja taaskehastused (*medieval reenactments*)
- interaktiivsed klounipraktikad (haiglaklounid, piirideta klounid jne)
- tänavateater (*street theatre*)
- mõrvamüsteeriumid

Veel liike:

- arenguteater (*theatre for awareness / theatre for development*)
- koosloome teater – faktist fiktsioonini (*devised theatre – from fact to fiction*)
- kohaspetsiifiline teater (*site-specific theatre*)
- päriselu rollimäng, ka seikluslik rollimäng (*live action role play – LARP*)

Allikad

Blatner, A. (toim) ja Wiener, D. J. (2007). *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance*. New York: iUniverse.

Arutlusteemad

1. Milliseid rakendusteatri ja -draama liike, vorme ja praktikaid kohtab Eestis? Kuhu võiks paigutada näiteks lavastaja Merle Karusoo loodud elulooteatri või projekti „Kes ma olen?“ rakendusteatri ja -draama žanrite hulgas? Millised vormid või žanrid on pildilt puudu?
2. Missugune professionaalne ettevalmistus peaks olema teatri- ja draamapraktikul, milliseid teadmisi ja oskusi peaks ta valdama? Milline võiks olla draamaõpetaja väljaõpe, kes töötab haridussüsteemis?
3. Millised isikuomadused peaksid olema draamapraktikul, kes töötab kogukonnas?

5. DRAAMAPIONEERID JA NENDE METOODIKAD

Tänapäeva mõistes draamaharidusest saab rääkida viimase saja aasta praktika ja selle mõtestamise taustal. Väidetavalt pole teatri- ja draamaharidusel kunagi üheselt mõistetavat sisu ja vormi olnud. See on nagu kunstki eelkõige tegijakeskne praktika, mille loojaks on kunstnik-õpetaja. Viiendas peatükis läheme taas ajas tagasi ning kirjeldame lähemalt 20. sajandi olulisemate draamahariduse uuendajate praktikat ja mõtteviise. Siia kuuluvad need praktikud-teoreetikud, kelle sulest või assistentide abil on sündinud autori tegevust ja mõttemaailma koondavad raamatud, millest on saanud verstepostid draamahariduse arenguloos. Aeg ja koht on siin peatükis vana hea Inglismaa ja üle lombi Ameerika. Eelkäijate hulka kuuluvad briti külakooliõpetaja **Harriet Finlay-Johnson** ja emakeeleõpetaja **Henry Caldwell Cook**, kelle metoodika on õpetaja-raamatutesse põlistatud. Draamapraktikute esimesse põlvkonda ehk draamapioneeride hulka kuuluvad **Winifred Ward** ja **Viola Spolin** USAs ning Inglismaal **Peter Slade**, **Brian Way**, **Dorothy Heathcote**, lisaks **Gavin Bolton**, kelle teeneks on mainitute põhjalik teaduslik uurimine. Draamapioneeride reas on ka **Augusto Boal**, kelle sotsiaalteatri vormid ja tehnikad on haridusse juurdunud. Lähemalt peatume foorumteatri meetodil.

Draamapioneerid on oma väljapaistva pedagoogitööga loonud koolkondi ja vorminud uusi plejaade draamaõpetajaid. Peale tõhusa tööriistakoti loomise iseloomustab draamapioneere väljapaistev teoreetiline panus – kõigil neil on ilmunud õpetamisprintsiipe ja metoodikat kirjeldavad raamatud. Selles peatükis on teejuhina kasutatud teise ja kolmanda põlvkonna draamapraktikute-uurijate – Gavin Boltoni (UK), Manon van de Wateri, Mary McAvoy, Kristin Hunti (USA), Stig Erikssoni (Norra), Hannu Heikkineni (Soome), John O’Toole’i (Austraalia) – põhjalikke draamahariduse ajaloo uurimusi ja analüüse.

HARRIET FINLAY-JOHNSON JA DRAMATISEERIMINE

Esimene pääsuke Ühendkuningriigi draamahariduse kirjanduses on Harriet Finlay-Johnsoni õpetajaraamat „**The dramatic method of teaching**“ (1911, 'õpetamise dramaatiline meetod'). Finlay-Johnsonile tähendas dramatiseerimine õppekava ainesisu etendamist (*enacting*), mis eeldas õppijatelt leiutamist ja organiseerimist. Kõigepealt pidid õpilased materjali empiirilisel uurimisel, siis koostöös olulised teadmised välja valima ja dramatiseerima ning seejärel tuli õpitu esitamiseks autentne draamavorm valida.

Raamatu leiab siit: <https://archive.org/details/dramaticmethodof00finrich>

Väikese maakooli õpetaja Harriet Finlay-Johnson rakendas aastatel 1897–1910 õpetamisel ja õppimisel läbivalt **dramatiseerimist**. Ta uskus, et lapse õnnetunne on õppimise kõige edukam tegur – laps õpib siis, kui ta tahab õppida, ja dramatiseerimine soodustab õpihuvi. Lastel on loomupärane draamaanne, dramatiseerimise protsess iseenesest on olulisem kui tulemus ning ühtviisi tähtsad on improviseeritud ja tekstiline draamatöö.

Harriet Finlay-Johnson võttis dramatiseerimise kui õpimeetodi eelised kokku nii:

1. Lapsed on huvitatud teada saamisest.
2. Lapsed õpetavad ja õpivad üksteiselt.
3. Lapsed hakkavad ennast usaldama ja iseseisvalt õppima.
4. Teadmisi ja oskusi niiviisi omandades tekib lastel harjumus seda põhjalikult teha.
5. Lapsed hakkavad õpetajas nägema kaaslast ja kolleegi.

Finlay-Johnson kasutas tänapäeva mõttes kõikvõimalikke draama-meetodeid:

1. Õpetaja dramatiseeris ise teoseid, õppetekste ja ülesandeid.
2. Õpetaja lasi lastel vabalt dramatiseerida tekste, olukordi ja ka loodusnähtusi.
3. Õpiti pähe ja esineti ettevalmistatud klassikaliste tekstidega, luule ja lauludega.
4. Improviseeriti teoste ja tekstide põhjal – mängiti laste oma versioone näiteks „Ivanhoest“, Shakespeare'i näidenditest jne.
5. Mängiti läbi päriselu situatsioone – näiteks õpetaja mängis aritmeetikatunnis poepidajat ja õpilased käisid kaupa ostmas.

Raamatus „The dramatic method of teaching“ on näiteid dramatiseerintu kasutamisest kirjanduses, ajaloo, geograafias, Shakespeare'i õppes, grammatikas, häälduses, aritmeetikas ja loodusõpetuses. Isegi kõige vastumeelsemad aineained võib meelepäraseks muuta, kui neid dramatiseerida. Tänapäeva terminite järgi seisneb Finlay-Johnsoni õpetuslõimingus – aktiivmeetodite, õpilase autonoomia ja dramatiseerimise ühendamises.

Harriet Finlay-Johnsoni tegevus oli tollal erakordselt edumeelne, draama kaudu õppimist käidi üle kogu Inglismaa jälgimas. Somptingi külakool, kus ta töötas, sai tuntuks ka väljaspool saareriiki, sh Jaapanis ja USAs, ning vastukaja tollases meedias oli kahesugune: nii möönev kui ka kahtlev. Koolis rakendati loodusainetes õuesõpet ja uurimispõhiseid meetodeid. Progressiivne haridusfilosoof Edmund Holmes, kes jälgis läbi aastate vaimustusega Finlay-Johnsoni kooli käekäiku ja kajastas selle mõttemaailma koguni kahes raamatus, tõi esile Somptingi kooli metoodika eelise õppimisel – s.o laste instinktiivsete vajadustega arvestamine. Mida tahavad lapsed? Nende soovid on järgmised:

- 1) rääkida ja kuulata;
- 2) tegutseda dramaatilises mõttes;
- 3) joonistada, maalida ja modelleerida;
- 4) tantsida ja laulda;
- 5) teada saada, miks asjad toimivad nii, nagu nad toimivad;
- 6) konstrueerida asju.

Harriet Finlay-Johnsoni edumeelne hariduspraktika paraku soikus, kui ta 1910. aastal ühe oma õpilasega abiellus ja oli sunnitud loobuma koolis töötamisest.

Loe lisaks

Finlay-Johnson, H. (1912). *The dramatic method of teaching*. Boston: Ginn.
<https://ia802604.us.archive.org/2/items/dramaticmethodt00johgoog/dramaticmethodt00johgoog.pdf>

HENRY CALDWELL COOK JA *PLAY WAY* MEETOD

Henry Caldwell Cooki pedagoogiline *play way* meetod ('mängumeetod') on toetanud just draama kasutamist keele- ja kirjandusõppes. Ta avaldas raamatu „**The play way: An essay in educational method**“ (1917), mille leiab siit <https://archive.org/details/playwayanessayi00cookgoog/page/n7/mode/2up>

Henry Caldwell Cook oli Cambridge'is Perse'i eliitkooli keskastme emakeeleõpetaja, kes arendas välja mängulise meetodi (*play way*). Selle eesmärk oli lõhkuda kooli ja ühiskonna vahel kunstlik barjäär ning luua õppemeetodid, mis annavad õpilastele võimaluse aktiivselt osaleda ja oma ümbrust kujundada.

Cooki postulaadid olid järgmised:

- Teadmised ja õppimine ei tule lugemise ja kuulamise, vaid tegutsemise ja kogemise kaudu.
- Hea töö kujuneb enamasti spontaanse tegevuse ja vajaduspõhise motiveeritud innustuse tulemina.
- Mäng on noorte loomupärane õppimisviis.

Briti sõjaeelses koolis oli Cooki tööviis radikaalne, sest ta asus 12aastaste koolipoistega kohe Shakespeare'i juurde, andis neile näidendid pihku ja käskis liikuda. „Alustage Shakespeare'ist. Ajage õpilased pinkidest välja! Minge liikuma, seiske, võtke istet! Lahake sissetulekuid ja väljaminekuid, misanstseene ja takistusi. Näidendi tegevus haarab poisid iseenesest kaasa. Kõige paremini taipas seda Shakespeare ise, kes koolipoistele naisterollid andis!“ – nii mäletatakse Inglismaal Cooki legendaarseid sõnu.

Metoodiline iva on selles, et näidendiga konkreetset töötlamiseks on õpilastel kohe tarvis uusi teadmisi ajastu stiilist, riietusest, kommetest ja muusikast – motivatsioon õppimiseks on loodud. Kui õpilastel on Shakespeare'i kaudu draamatehnikad ja -tegevused käes, võivad nad ise ajaloo, legendide, lugude ja mütolooa ainetel näidendeid teha. (Heikkinen 2017: 26–27)

Cooki metoodika sisu on järgmine:

- näidendi lugemine
- vaba arutelu materjali põhjal

- väikerühmadeks jagunemine ja ideede arendamine
- rühmaimprovisatsioonide kaudu lühistseenideni liikumine
- õpetaja (dramaturgi/lavastaja) tund (rühmatöö tulemuste ettenäitamine ja õpetaja paneb koosloomest kokku terviku tooriku)
- oluliste kohtade läbimõtlemine ja teksti kirjutamine
- lavaproovid
- terviku viimistlemine ja harjutamine
- esietendus

Olulisem on seejuures improviseerimine kui mänguvahend, kui looduslik ressurss, mida iga õpetaja peaks tundma ja igas olukorras kasutama. Alguses setitatakse õppijatega koos mitu korda lugedes välja näidendi intriig, seejärel minnakse lavale ja improviseeritakse. Improvisatsiooni abil, tegevuslikult, otsitakse näidendi situatsioone (võitlusi, pidulikke saabumisi, armastusstseene); tekstitöö, värsirütmid ja kõneõpe tulevad hiljem, etenduse valmimise käigus. Teatrietendus ei olnud Cookil omaette eesmärk, vaid vahend õpilasi motiveerida.

Cook kirjutas esimesena draamaõpetajale vajalikust õpetamisstrateegiast – draama nõuab demokraatlikku juhtimist, teatud taktitunnet, oskust luua usaldus, mis on tõelise ühistöö aluseks. Ta nimetas seda **draamapedagoogiliseks taktitundeks**, mida tänapäeva koostöises õppimises tuntakse avatud meelega ja peenetundelise õpetamisena dialoogipedagoogikas. (Heikkinen 2017: 28)

Paraku oli Cooki mänguline meetod, tema progressiivne suhe keele ja kirjanduse õppesse oma ajast sedavõrd ees, et Ühendkuningriigi hariduskomitee keeldus 1922. aastal tema *play way* programmi rahastamast, ning Cooki mängulise meetodi rakendamine jäi tema enda kirjandusõpetuse kursuste raamidesse.

WINIFRED WARD JA LOOVDRAMA

Winifred Wardi kutsutakse USAs hellitavalt **loovdraama** (*creative dramatics*) emaks. Loovdraama oli kuni 1990. aastateni USAs valdav draamatöö meetod. Eesti keeles võiks Wardi meetod kõlada ka kui loov dramatiseerimine, sest meetod toetas kirjandusõpetust ja juhtis teatrikunsti poole.

Winifred Wardi teosed

„Creative dramatics“ (1930, <https://archive.org/details/creativedramatic0000wini>)

„Playmaking with children“ (1957, peateos)

„Stories to dramatize“ (1952)

„Theatremaking with children“ (1957)

Winifred Ward (1884–1975) liitus 1918. aastal Northwesterni ülikooliga, kus ta töötas kuni 1950. aastani ja õpetas oma loovdraama meetodit. Ward alustas oma pedagoogikarjääri koolides keele-, kõne- ja liikumisõpetajana. Draamaga hakkas ta katsetama 1923. aastal Evanstoni laboratooriumkoolis ja aasta hiljem sai temast Evanstoni üldhariduskoolide loovdraama ainekava juhendaja. 1924. aastal asutas ta Evanstoni lasteteatri (The Children’s Theatre of Evanston), mis toimus ülikooli kõnekunsti kursuse tudengite jaoks kui laste- ja noorteteatri praktilabor. Nendest eksperimentidest töötas Ward välja oma loovdraama meetodi, mis aitas lapsi samm-sammult formaalseks teatriks ette valmistada, Wardi arusaama järgi saavutati formaalse teatri tasand põhimõtteliselt alles gümnaasiumiastmes.

1944. aastal organiseeris Ward USAs esimese lasteteatrite konverentsi, millest kasvas välja erialaliit – **American Alliance for Theatre and Education (AATE)**. Viimased kakskümmend aastat oma elust pühendas Ward raamatute kirjutamisele, tegi kogu maailmas koolitusi ja töötube, esines paljudel valdkondlikel konverentsidel ja sündmustel.

Winifred Ward eristas draamatöös kolme tasandit:

- 1) **Draamamäng** (*dramatic play*), milles laps uurib lähiümbrust erinevate rollide kaudu. Mäng on spontaanne ja lähtub laste huvist ega vaja publikut.
- 2) **Loovdraama** (*creative dramatics*) – eesmärk on mingi idee või loo improviseeritud dramatiseerimine.
- 3) **Draamakunst** (*dramatic art*) – lasteteatri tasand, eesmärk on esitada valminud draamatükk publikule.

Wardi eesmärgid draamatöös põhinesid arengupsühholoogilisel filosoofial (Piaget jt) ja ta sõnastas need selgelt:

1. Emotsionaalne areng – võimaldada emotsioone turvaliselt väljendada.
2. Eneseväljendus ja -tunnetus – võimaldada igale lapsele eneseväljendust ühel kunstialal.
3. Loov kujutlemine – julgustada ja juhendada lapse loovat kujutlusvõimet.
4. Sotsiaalne mõistmine ja koostöö – anda noortele võimalusi sotsiaalse mõistmise kasvatamiseks ja koostööks.
5. Avaliku esinemise kindlus – anda lastele võimalus iseseisvalt otsustada ja julgelt oma ideid väljendada (O'Toole).

Loovdraama esialgne eesmärk oli arendada kirjandusõpetust. Wardi praktika keskmes oli elav dramatiseerimine ning kuigi ta tunnustas ka improvisatsiooni, oli see piiritletud loo ülesehitusega, eesmärgiga ja dramaturgia reeglitega. Ward toetus progressiivsele hariduskäsitlusele, et lapse eneseväljendus süvendab lugude ja tekstide mõistmist.

Wardi loovdraama väärtustab dramatiseerimise meetodina näitlemist, mis on allutatud dramaturgia reeglitele. Oluline on materjali valik, lapse eneseväljenduse arendamine, osalemine loovates ja kunstilistes protsessides (*creative and artistic process*).

Struktuur

Wardi tunnikavad tuginesid selgetele ehitusblokkidele või lineaarsetele tegevusriidadele. Iga draamaoskus pidi olema omandatud enne järgmise oskuse juurde asumist. Kulmineeruvaks kogemuseks oli dramatiseeritud lugu (*story drama*). Osalejad mängisid lugusid iseendale või kutsutud vaatajatele. Selleks, et omandada draamaloo loomise ehk dramatiseerimisoskused, pidid osalejad enne läbima neli kategooriat loovdraama tegevusi:

- liikumine, pantomiim
- tunnetusharjutused
- karakteriloome
- dialoog

Wardi loovdraama sisu seisnes lugude, juttude ja näidendite dramatiseerimises. Kõigepealt jutustas või luges õpetaja lastele ette loo, millele järgnes arutlus. Siis lugu dramatiseeriti ehk lapsed improviseerisid oma arusaamise järgi loo sündmusi ja tegelasi. Dramatiseeritaval ainesel olid dramaturgiline telg ja korduvad motiivid, mitu sündmust, kliimaks ja puánt ning improviseeritud autentsed dialoogid. Kõik klassi õpilased osalesid loo dramatiseerimise protsessis. Lõpliku dramatiseeringu järgi jagati rollid ja see teostati dramaturgia reeglitele toetudes. Oli tähtis, et kirjanduslik aines on lastele jõukohane.

Wardi soovitused õpetajatele loovdraama kirjanduslikuks aineseks olid järgmised:

- 5–6aastased – lühijutud, luuletused, vemmalvärsid;
- 7–8aastased – päriselu lood, seiklusjutud, kaasaegne lastekirjandus, luuletused;
- 9–10aastased – päriselu lood, kangelaslood ja huumor, kergemad novellid;
- 12–14aastased – fantaasia- ja romantilised lood, kõrgel tasemel luule (nagu Shakespeare).

Draamaõpetaja koolitus

Wardi lähtekohaks oli reformpedagoogikale omaselt lapsekeskne õpetamine, mis eeldab koostööd lastega ja õpetajalt samal ajal juhendavat hoiakut. Õpetaja isiksus ei tohi takistada laste loovat tegutsemist ja otsustavaks on erialase draamateooria praktiline valdamine. Draamaõpetaja koolitus hõlmab lastekirjandust, lastepsühholoogiat, ettevalmistust teatritööks, suulisi esitusoskusi ja üldist orienteerumist kunstides. Õpetajaks õpitakse praktiliselt juhendava õppejõu käe all.

Draamatööd hinnatakse konstruktiivse tagasisidena, mida tuleb mängijatele anda iga esinemise järel. Kui klassis on loodud sõbralik, neutraalne tagasiside õhkkond, õpivad lapsed pöörama oma tähelepanu pigem dramaturgilistele elementidele kui teiste isiklikele saavutustele. Draamatöö ei lõpe esinemisega, vaid protsessile tagasi vaatamisega. Hindamine on vahend, mis süvendab ja liigendab õppimist, annab ühtlasi tagasisidet protsessile, on draamategevuse edasiarendamine ja üks õppimise tahkudest. (Heikkinen 2017: 31)

Praktiline teatritöö, lavadramaturgia ja draamakirjanduse tundmine, lähedane suhe laste ja noortega on Ameerika loovdraama pärimuslikud jooned. Wardi lähenemine – töö kirjanduse ja suulise eneseväljendusega, tugev fookus karakteriloomel, mis kulmineerus etendamisega – jäi kuni 1990. aastateni USAs eelistatuimaks draamatöö mudeliks. (van de Water jt 2015: 22–23) Tasub meeles pidada, et hoopis teises suunas loovdraamat (*creative drama*) viljeles Brian Way Inglismaal 1960.–1970. aastatel. (Loe 5. ptk, Brian Way ja loovdraama, lk 154)

VIOLA SPOLIN JA TEATRIMÄNGUD

Viola Spolin (1906–1994) oli ameerika teatriõpetaja, lavastaja ja näitleja, kes alustas tööd kõne- ja draamaõpetajana harrastajate ja lastega ning lõi kultuuribarjääre ületava ja kõigile kättesaadava teatriharidusliku süsteemi – **teatrimängud** (*theatre games*). Viola Spolin on Ameerika improvisatsiooniteatri pioneer, avaldanud teose „Improvisation for the theater“ (1963). (https://spolin.com/?page_id=191)

Viola Spolin õppis 1920. aastatel sotsiaaltöötajaks Boydi grupitöökoolis Chicagos. Mänguteoreetik, grupitöö spetsialist ja sotsioloog Neva Boyd arendas oma draama- ja mängumeetodit selleks, et Chicagosse voolanud umbkeelseid immigrante ja nende lapsi ühiskonda integreerida. (Vt 3. ptk, Draamahariduse jõujooned 20. sajandil, lk 79) Spolin kasutas spetsiaalsetes rekreatsiooniprogrammides üha enam füüsilist ja tegevuslikku teatrimängu ning tõi teatri juurde suure hulga USA tavakodanikke. Tolle aja kohta täiesti uudse ettevõtmisena koolitas ta üliõpilasi draamatöökogukonnas ja arendas välja uue tööstiili, kus publiku soovil improviseeriti kohapeal etendusmaterjali.

1946. aastal kolis Spolin Californiasse Hollywoodi. Seal asutas ta **Young Actors Company**, kus ta treenis sama süsteemi põhjal lapsi alates 6. eluaastast Hollywoodi lava- ja filmiproduksioonide jaoks. Kompanii jätkas tööd kuni 1955. aastani, mil Spolin tuli tagasi Chicagosse, et juhtida näitekirjanike teatriklubi (**Playwrights Theatre Club**). Spolin kavandas ka mängulisi töötube Ameerika esimesele improvisatsiooniteatrile **Compass Players**, mille asutas tema poeg Paul Sills ja mis oli eelkäijaks Chicago stiilis improteatrile **Second City**. Aastatel 1960–1965 töötas

Spolin koos pojaga selle teatri koolitusjuhina, õpetas ja arendas oma teatrimängude teooriat.

1963. aastal ilmus Spolinil raamat „**Improvisation for the theater**“ (‘teatriimprovisatsioon’), milles ta käsitleb improvisatsioonimeetodil põhinevat süsteemset lähenemist teatripedagoogikale. Lisaks metoodika kirjeldusele sisaldab raamat 220 mängu ja harjutust. Raamatut kutsutakse USAs hellitavalt improvisatsiooni piiblikks ning see on saanud klassika-tekstiks näitlemisõpetajatele jt koolitajatele. Teatrimängude süsteemi iseloomustamiseks sobib Spolini ütlus ühest intervjuust: „Mängud sündisid vajadusest, ma ei istunud kodus ega mõelnud neid välja. Kui mul tekkis (grupis) probleem, tegin mängu. Tuli järgmine probleem, tegin uue mängu.“ (Johnston 2006: 80)

„Improvisation for the theater“ on süsteemne ja selgelt struktureeritud käsiraamat, mis põhineb Viola Spolini elutööl. Spolin lõi oma teooria ja harjutustiku, vältimaks kehva näitlemist, ning tugines selles Boydi mänguteooriale ja meetoditele. Spolini käsitluses on näitlemistehnikad eelkõige suhtlemistehnikad ning nagu iga inimese käitumisele on omased erinevad strateegiad ja tehnikad, ei saa rääkida ka ühest ja ainuomasest näitlemistehnikast.

Põhiprintsiibid

1. Näitlemist saab õpetada kõigile, nii keskpärasele kui ka andekale, kui õppemeetodid muutuvad õpilaste enda omaks. Inimene õpib kogemise ja kogemuse kaudu, keegi ei saa kellelegi midagi vägisi õpetada. Olukord õpetab. Et tõeliselt kogeda, tuleb keskenduda ja olukorda „süüvida“, et tekiks täielik haaratus sellest. See tähendab seotust situatsiooniga kolmel tasandil – mõistuse, keha ja intuitsiooni. Spolin väidab, et neist kolmest on intuitiivne tasand kõige kogemuslikum olukorra tundmaõppimisel. Kui kogetakse intuitiivsel tasandil, tegutseb inimene väljaspool kokkulepitud mõistuslikke piire, tema tegelik intelligents on vaba. (Spolin 1999: 3–4)

2. Intuitsioon töötab ainult ühes situatsioonis – spontaansuse hetkil, kui oleme vabad suhtlema, tegutsema, tegevusse haakuma, muutma maailma enda ümber. Intuiitvsete teadmiste omandamiseks on vaja vaid 1) ümbrust, kus kogetakse, 2) isikut, kes on vaba proovima, ja 3) tegevust, mis vabastab spontaansuse. Spontaansuse kaudu leiame iseenda, see vabastab meid etteantud raamidest, käibetõdedest, hirmudest, hoiatavast mälust, teooriatest ja tehnikatest. (Spolin 1999: 4)
3. Spontaansust soodustavad Spolini järgi mitmed tegurid.
 - **Mängud** toovad eesmärgi mängijast väljapoole ja annavad tegevusele struktuuri.
 - **Grupi kaudu väljendamine** õpetab ja aitab osalejatel ennast leida.
 - **Kiitusest ja laitudest hoidumine** kõrvaldab hirmud ja tõkkes.
 - **Füüsiline väljendamine** muudab ebamäärase ja keerulise lihtsaks, arusaadavaks, arendab suhtlemist ja väljendust.
 - **Publiku ülesanne** on olla kaaslooja, toetaja.
 - **Õppeprotsessi seotus tavaeluga** – õppimine jätkub argipäevas suurema eneseteadlikkuse ja täiuslikuma kogemuse suunas, uus kvaliteet jõuab omakorda õppeklassi tagasi.
 - **Tagasiside ja analüüs** aitavad mõtestada tehtut ja annavad konteksti.

Mängud kui õppemeetod

Mängud on kõige loomulikum viis haaratus ja isiklik vabadus esile kutsuda. Mängimine on õppimisviis ja mängud arendavad nende mängimiseks vajalikke võimeid. Iga väärt mäng on loomuldasa ühiskondlik ja sisaldab ülesannet, mida tuleb lahendada. Mängul on kokkulepitud reeglid ja toimib vastastikune tegevus, et jõuda sihini. Mängu kõrguse või sügavuse määrab iga mängija isiklik võime sisse elada mänguprobleemi lahendamisse ja kasutada oma võimeid mängus tekkivate probleemide lahendamiseks. (Spolin 1999: 5)

Mängu objekt, fookus, millele mängija keskendub ja oma tegevuse suunab, vabastab spontaansuse. Spontaanses tegevuses vabaneb isiksus ja tähtsaks mängija terviklik olemus – nii intellektuaalses, füüsilises kui ka intuiitvses plaanis. Ta on vaba sisenema keskkonda, seda kasutama, selles seiklema ja kohtuma erinevate katsumustega. Isiksuse erinevad küljed töötavad kooskõlas nagu väiksem töötav üksus suurema sees, mis

loob mängu struktuuri. Reeglitele alludes leiab iga mängija selles struktuuris oma käitumisviisi, ilma et keegi seda dikteeriks. (Spolin 1999: 6)

Grupiviisiline väljendus (*group expression*)

Teater nõuab grupitööd alates esimesest proovist kuni viimase etenduse aplausini, improvisatsiooniline teater aga eriti lähedasi grupisuhteid, sest grupi nõusolek ja koosmäng on see, kust tuleb materjal stseenideks ja etendusteks. Terved grupisuhted eeldavad, et kõik osalejad pühenduvad täielikult ning suunavad oma jõu ja ressursid ühise eesmärgi saavutamisele. Niipea kui keegi domineerib, nõrgestab ta kogu gruppi. Noorele õpilasnäitlejale (*student actor*) peaks grupp tagama turvalisuse, aga välja- paistmise tuhinas ehk laval võib ta tajuda gruppi kui vaenlast ja võistlejat. Õpetaja-lavastaja (*teacher-director*) ülesanne on jälgida, et õpilane osaleks grupis igal momendil vabalt. Raskus peitub selles, kuidas aktiveerida grupis iga õpilase loovus, arvestades samas osaleja individuaalseid võimeid. Andekatel on alati rohkem anda, ent kui õpilane osaleb oma võimete piiril, tuleb seda respektierida, olenemata piskust panusest. Töötada tuleb õpilastega nii, nagu nad on, mitte nagu õpetaja sooviks, et nad oleks. (Spolin 1999: 10)

Grupis osalemine ja grupi nõusolek vabastavad osaleja üleliigsest pingest ning avavad tee kooskõlale. Kui võitluspingeline atmosfäär asendab osalust, tekivad pinged ja kramplik mäng. Võistluslikkus õpetamisviisina aga moonutab mängimise ja mängude tähendust. Teisalt on võistluslikkus ja pinge iga grupitöö orgaaniline osa. See suurendab toonust ja vabastab näitleja mängu ajal lisapingeist. Õiget grupitöö atmosfääri saab tajuda kui üha süvenevat kollektiivset erutust, mis kaasneb probleemi loova lahendamisega ja sünnitab omakorda uusi probleeme, mida hakatakse hasartselt kaaslastega lahendama. Nõndaviisi uuritakse sügavamalt mängus tekkivaid situatsioone. (Spolin 1999: 11)

Õpetamise printsiibid

Spolini käsitluses on õpetaja osa grupist. Õpetaja on ülesannete andja, mängu käivitaja, olukorra hindaja. Traditsioonilist õpetaja-õpilase suhet, kus õpetaja on tõe valdaja, tuleb vältida. Õpetaja ei saa ega tohi väita, et ainult temal on õigus, ega pakkuda oma lahendusi. Kõik on võrdsed.

Õpetaja lahendab ülesandeid samamoodi kui õpilased ja ükski lahendus pole vale. Kõik, mis mängus ilmneb, on väärt tegelemist. Grupiprotsessid õpetavad neis osalejaid ise. Õpetaja ülesanne on nagu arstil: diagnoos panna, õigel ajal uued ülesanded anda ning jälgida, et tunnis toimuks kõik tegevuslikul tasandil, et materjali käsitus oleks välispidine ja jääks alati treeningu raamidesse. Ei mingit psühhodraamat, psühholoogitsemist, jutustamist, intriigi konstrueerimist, selle reprodutseerimist ja sõnalist vaimutsemist, hoiatab Spolin.

Esimene tingimus, et mängida, on mängija sisemine vabadus. See on hädavajalik, et olla ümbruse ja olukorraga vahetus kontaktis – näha, haista ja maitsta maailma, mida tahame tundma õppida. Enamik meist on üles kasvanud õige-vale-põhisel kasvatusmeetodil. Ka hilisem töökaik, karjäär soosib enesekontrolli ja teiste kiituse taotlemist. Selmet tegutseda, jääme ootama teiste kiitust või nõusolekut, mis tähendabki autoritaarsust. Autoritaarsus võib väljenduda nii laituses kui ka kiituses, seda eriti juhul, kui õpilane lunib tunnustust.

Igasugune autoritaarsus välistab aga isiksuse tõelise kooskõla. Mitte ükski õpetaja ei saa otsustada adekvaatselt probleemilahenduse õigsuse üle, sest pole olemas absoluutselt õiget või vale probleemilahendust. Õpilasele ei tohi iial jääda muljet, et ta on kaotanud või pole midagi saavutanud. Kui enesekindlus on saavutatud, õige enesetunne leitud, kaob autoritaarsuse probleem iseenesest ja koos intuiitiivse teadlikkusega tuleb ka enesekindlus. Spolin rõhutab: „Ära unusta – teater vajab meistrit, ka õpetaja peab jälgima mängu reegleid. Vaja on ainult aega ja ruumi.“ (Spolin 1999: 7–9).

Füüsiline väljendamine

Spolini teatrimängude süsteemi nurgakivi on kehaline väljendamine (*physicalization*), tegevuslikkus vastandina verbaalsele, intellektuaalsele ja psühholoogilisele lähenemisele. „Meie esimene kokkupuude õpilastega on ergutada nende füüsilist väljendusoskust, sest füüsiline ja meeleline suhe kunstivormidega avab ukse sisemusse. Miks? Ei tea, aga nii see on,“ ütleb Spolin. Ta jätkab: „Füüsiline väljendus hoiab näitlejat muutuva maailmaga otsesuhtes ja avab tegutsejale iseenda suhtes selle maailmaga. Reaalsus, nagu me seda tunnetame, on füüsiline, me suhtleme

sellega ja võtame seda vastu meelte kaudu. [---] Füüsiline on tuntud ja kindel, selle kaudu leiame tee tundmatu, intuiitiivse juurde, ja võib-olla ka tee sealpoolsesse, inimese vaimumaailma“ (Spolin 1999: 16). Kui rõhuda objektiivsele, kehalisele suhtele kunstivormiga, omandab õpilane selgema vaate ja suurema vitaalsuse, nii et kellelgi pole asja tema tunnetega. Kui näitleja teab, et ta suhtleb publikuga oma füüsilise tegevuse kaudu, nakaatab see kogu ta organismi. Ta pühendab end vabalt skeemile ja laseb oma füüsilisel väljendusel end kanda kuhu vaid.

Spolini teatrimängude süsteem rõhutab kunstikogemuse arendavat jõudu ja kehalise suhtluse olulisust inimeseks kasvamisel: „Kõigis kunstivormides otsime uut kogemust ja kunstnik on see, kes peab sünnitama uue reaalsuse, mida me kannatamatult ootame – avause uude maailma, mis meid inspireerib ja elule äratab. Kunstniku roll on anda võimalus sinna pilk heita. Mida ta ise seejuures tunneb, see meid ei huvita, sest need on tema isiklikud tunded ega lähe meile korda. Meid peaks huvitama ainult kunstniku otsene füüsiline suhtlemine.“ (Spolin 1999: 17)

Publiku kaasamine õppeprotsessi

Improvisatsioonilise teatri suhe publikuga on demokraatlik ja koostöine. Spolin rõhutab, et publikut ei tohi unustada ega ka välja lülitada. Ta pole sajabäine kohtunik ega vaenlane, keda tuleb enda poole võita. Ta pole ka sõber. Publik on külalised, kaaslased, kaasamängijad ja etendusprotsessi käivitajad. Nemad annavad etendusele tähenduse ja nendega koostööd tuleb õppida algusest peale.

Suhtumine publikusse kui teatrikogemuse orgaanilisse ossa annab mängijale kaasa vabaduse ja rahu. Kaob ekshibitsionism ja näitleja/õpilane suhtleb publikuga mitte kui kohtunike ja tsensoritega, mitte ka kui lahedate sõpradega, vaid kui grupiga, kellega ta jagab kogemusi. Sellega kaasneb koostegemise rõõm, rahu ja vastutus. „Publik on mängus osaleja, ta pole ühenäoline mass, vaid koosneb erineva kogemusega isikutest. Teda pole vaja talutada nagu last ega ninapidi vedada. Ta ei tule võõrast elu läbi elama ega sinuga samastuma. Ta tuleb vaatama sinu võimeid ja see, kuidas sa oma võimeid teatri vormis kasutad ja temaga jagad, tagab teatriõhtu sära ja lennukuse.“ (Spolin 1999: 13–14)

Ka ebaõnnestumine on improteatris normaalne nähtus. Sellest õpitaksegi ja seda just nimme publiku juuresolekul. Mitte näitleja ise, vaid publiku reaktsioon määrab õnnestumise. Improteatris tõmmatakse publik algusest peale häälekasse ja aktiivsesse eneseväljendusprotsessi.

Tundide läbiviimise meetodika

Õpetaja-lavastaja läbiv tegevus õppeprotsessis nii iseenda kui ka õpilaste suhtes on jälgida kahesuunalist protsessi:

- 1) materjali käsitus peab olema rangelt välispidine ja jääma alati treeningu raamidesse, sh sellised näitlejatöö mänguvahendid nagu emotsioonid ja konfliktid;
- 2) tuleb vaadata, kas materjal jõuab või ei jõua sügavama intuiitiivse tasandini – spontaanse käitumiseni antud olukorras.

Selle saavutamiseks pakub Spolin järgmised punktid:

- 1) **Probleemilahendamise meetod** (*problem solving method*) – ülesannete püstitamine ja nende lahendamine käigu pealt. Kuna probleemidel pole üheseid lahendusi, avab pidev ülesannete lahendamine õpilase sisemise jõu ja võimed. See, kuidas õpilane probleemi lahendab, on ainult talle omane ja ta võib teha, mida vaid – hüpata, karata, pikali visata –, kuni ta püsib ülesande lahendamise raamides. Kõik karakteri- ja iseloomuvead kaovad, identsus iseendaga on erutavam kui enesesetõmbumine, egot-sentrism, ekshibitsionism ja vajadus teiste kiituse järele. Nõnda väldib ka õpetaja vajadust intellektualiseerida, põhjendada ja sundida õpilast ennast pidevalt analüüsima. Ka kõrvaldab probleemilahendamise meetod võimaluse, et õpilane kontakteerub materjaliga õpetaja kaudu ja vastupidi. Nii õpetaja kui ka õpilane omab materjaliga otsest ja iseseisvat kontakti, mis omakorda arendab ja süvendab nende omavahelist suhet ja vähendab sõltuvust õpetajast. (Spolin 1999: 20–21)
- 2) **Tähelepanupunkt** kui lavategevuse organiseerimise vahend. Tähelepanupunkt (TPP), hiljem nimetatud fookuseks (*point of concentration*), on Spolini süsteemi keskne tööriist, grupitöö ja individuaalsete võimete avamise võti. Selle kaudu on võimalik õpetada teatrit kõigile. Keskendumine liikuvale punktile (TPP) ülesannete lahendamisel avab ukse vaistlikule ja käivitab orgaanilise tegutsemise. (Spolin 1999: 22–25)

Tähelepanupunkt teeb järgmist:

- Jagab lavategevuse väikesteks arusaadavateks osadeks, annab mängijale ülesande igaks momendiks laval, aitab keerulisemaid ja üksteisesse põimunud tehnikaid arusaadavateks üksikosadeks eraldada ja neid järk-järgult kasutada. Tegevuse üksuste jadast sünnivad omakorda õpetamise, lavastamise, näitlemise ja improviseerimise tehnikad.
- Aitab kontrollida lavategevust improviseerimises, mis võivad muidu muutuda destruktivseks tegutsemiseks. TPP töötab nagu mängureeglid, mida ei tohi eirata ja mille piires leitakse oma mängumaa. Ta paneb õpilase vabalt tegutsema, endast väljaspool asetsevat ülesannet lahendama.
- Aitab arendada koostööd teiste näitlejatega. Kui keskendutakse ühise ülesande lahendamisele (nt pall korvpallimängus), tegutsetakse vaistlikult koos, keegi ei prevaleeri ega muutu juhita-vaks. Täielik haaratus ülesandest hõlbustab lavasuhtlust, aitab vältida emotsioneerimist ning manipuleerimist situatsiooni ja kaasmängijatega.

Tähelepanupunkt, hilisemas kirjanduses **fookus**, on nagu pall pallimängus, mida kõik mängijad jälgivad ja mille suhtes nad vaistlikult tegutsevad. Tähelepanupunkt või fookus olgu õpilasest väljaspool. Hetkel, kui kaotad tegevuses jalgealuse, otsi endale tähelepanupunkt, julgustab Spolin.

- 3) **Kannustamine** kui õpiprotsessi juhtimise strateegia. Spolin kasutab improklassis õpetamistaktikat nimetusega *side-coaching* ('kootsimine, kannustamine'). Praktikas tähendab see õpetaja-õpilase vahel kokkuleppelist käitumist tunnis, et tegevust katkestamata, justkui olukorrast välja tulemata, kuulatakse ära õpetaja instruksioon ja jätkatakse tegevust uutele ülesannetele vastavalt. Kannustamine hoiab ka õpetajat tegevuses, sama fookuse (TPP) küttes, annab õpetajale samasuguse spontaansuse, mis õpilastele. Õpetaja osaleb tunnis, on kaasatud protsessi ja improviseerib kaasa.

4. Grupiviisiline õpiprotsessi tagasisidestamise meetod

Hindamine (*evaluation*) tähendab Spolini järgi grupiviisilist organiseeritud tagasiside andmist ja seda teeb kogu grupp. Kiitus või laitus, esiletõstmine ja halvaks panu tuleb seejuures rangelt välistada. (Spolin 1999: 26)

Hindamine toimub pärast ülesande lahendamist ja sellest võtavad osa kõik.

Õpetaja jälgib lavategevuses järgmist:

- Kas kontsentratsioon oli täielik?
- Kas ülesanne lahendati?
- Kas õpilased tegutsedes suhtlesid omavahel tõeliselt või hoopis interpreteerisid mingit lugu?
- Kas õpilased tegutsesid päriselt või näitasid tegutsemist?
- Kas õpilased andsid võimaluse ootamatuteks sündmusteks?

Õpetaja ülesanne hindamisel on esitada küsimusi, grupp osaleb hindamisel. Grupi haaramine tagasiside ja analüüsi protsessi on tõhus viis grupp tööle panna. Koolis, kus ei viitsita kuulata ega üksteist jälgida, saab grupi jälgima, kui anda vaatajatele ülesanded. Tagasisides tuleb olla neutraalsel ja kirjeldaval positsioonil. Küsimused, millele vaatajad peavad vastama, on näiteks järgmised: kus ta oli, kes ta oli, mida ta tegi? Vastused neile küsimustele võivad olla kardinaalselt erinevad ja see ongi hea. See paneb mängija õppeprotsessis püüdlema üha täpsema väljenduse poole.

„Ärge arvake, hinnake seda, mida nägite,“ õhutab Spolin. „Kas õpilase tegevus oli arusaadav või mitte? Kui polnud, üritab ta end järgmistel kordadel selgemini väljendada. Personaalne hinnang pigem pidurdab. Parem küsida, kas me nägime, kes ta oli. Kas ta püsis ülesande juures? Kas ta hoidis kinni oma fookusest?“

Tegevuste puhul, mis õpilase mängus jäävad ebaselgeks, on põhjuseks psüühiline protsess, tähelepanu katkemine:

- 1) katkes järjepidev mõte;
- 2) segas liigne ettemõtlemine;
- 3) haaras teadmatus, mida hetkel teha.

Kui mängija saab seda koheses tagasisides vaatajatega rahulikult analüüsida, üle elamata, et läks viltu või ei tulnud välja, siis järgmisel korral ei lähe ta sumpama, vaid teab paremini, millised olukorrad võivad ette tulla. Eneseväljenduse puhul ei tohi mõtte kvaliteeti hinnata, kuna see hinnang on igal juhul subjektiivne.

LISA. Viola Spolini meelespea improvisatsiooniõpetajale

- Ära kiirusta õpilast-näitlejat. Vastupidi, innusta, et aega on: „Me ootame, kuni sa oled valmis tegutsema.“
- Kui lood ja tegevused enne välja mõelda, välistab see mängija otse-suhtlemise. Seepärast suuna õpetajana õpilased kohe tegutsema: „Tee, ära jutusta!“ Jutustamine on verbaalne ja kaudne tee olukordi kujutada. Tegutsemine tähendab vahetut kontakti ja otsest kommunikatsiooni, välistab millelegi passiivselt osutamise.
- Harjutustel ja ülesannetel on variatsioonid ning neid lahendatakse erinevalt. Kõik lahendused on aktsepteeritavad ja õpetajad võivad vajaduse järgi harjutusi muuta.
- See, kuidas mõnda ülesannet lahendada, selgub (siin ja praegu) tegevusprotsessis. Kui ette mõelda, kuidas lahendada, muudab see protsessi mõttetuks ja tekitab vastuseisu ülesande lahendamisele. Tõeline improvisatsiooniprotsess kujundab ja arendab õpilast/näitlejat iseendest. Üksnes keskendumine ülesandele, vahetu kontakt ja suhtlemine partneritega kutsuvad esile muutusi, teisenemisi ja avardavad arusaamu. Ülesandeid lahendades ja improviseerides tajub õppija, et ümberringi tegutsetakse, ta ise tegutseb aktiivselt kaasa ning sedaviisi osaleb ta pidevalt muutavas lavaprotsessis. See kogemus tuleb temaga igapäevaelu kaasa ja sellest on võimalik elus õppida.
- Ülesanded lõpevad siis, kui probleem on lahendatud.
- Katsu tundides tekitada õhkkond, milles igaüks võib ennast leida, ja seda hoida. Kasvamine ja arenemine on kõigile omane. Jälgi, et kedagi ei blokeerita.
- Kui õpilased muutuvad rahutuks või staatiliseks, vaheta ülesannet. Muuda tunni käiku ja kasuta soojendusülesandeid või mängu.
- Ülesande lahendamisest vallanduv energia kujundab stseeni.

- Ole paindlik! Muuda oma plaane, kui seda on vaja. Kui töö eesmärk on arusaadav ja õpetaja teab oma osa, võib ta uusi harjutusi välja mõelda ja mängu luua, et üht või teist probleemi lahendada.
- Jälgi iseennast. Kui oled tunnis tüdinud, vii tegevus lõpuni ja mõtle, mida ette võtta. Värskuse saab tuua vaid uus ülesanne.
- Improvisatsiooni olemus on transformatsioon, muundumine.
- Väldi ettenäitamist.
- Jälgi grupi tööga samal ajal publiku reaktsiooni, seda just publiku haaratuse või rahutuse tasandil. Ülesannet lahendades peavad näitlejad omavahel kontaktis olema, füüsiliselt suhtlema, kuuldavad ja nähtavad olema. Kui publik on rahutu ja igavleb, on süüdi näitlejad.
- Kursuse algstaadiumis jälgi esile kerkivaid käitumisjooniseid: jahuta mõne õpilase esinemispüüdu ja tarkusega hiilgamist. Varem treenitud õpilased, liidrid või andekad võivad vältida improvisatsiooniliste ülesannete lahendamist kui hirmutavat ja ebakindlat tegevust. Hoia iga osaleja tähelepanu ülesande lahendamisel.
- Iga inimene, kes süüvib täielikult ja reageerib kogu oma organismiga, käitub andekalt ja loovalt. Kui õpilane reageerib vaimukalt ja pingevabalt, võib õpetaja kindel olla, et teater on tal „veres“.
- Tööta tundides õpetaja-õpilase võrdõiguslikkuse nimel ja kahanda oma autoriteeti. Lase näitlemisülesannetel oma töö teha. Kui õpilastel on tunne, et nad said ise hakkama, on õpetaja oma töö teinud.
- Improviseerimine pole treeningsüsteem. Ta võib olla treeningu üks tulemus. Loomupärane harjutamata kõne ja käitumine vastavalt draamasituatsioonile on ainult suurema treeningu üks osa.

Raamatust „Improvisation for the theater“ (1974) tõlkinud Katrin Nielsen.

PETER SLADE JA DRAAMAMÄNG

Peter Slade (1912–2004) oli esimene elukutseline draamanõunik ja teda kutsuti Inglismaal ka draamateraapia isaks. Oma teoses „**Child drama**“ käsitleb ta mängulist kunstivormi, mis on ilma struktuuri, sisu ja vormita vaba ja vabastav draamamänguline tund. Draamaõppe repertuaari tuleb ringis töötamine, koosloome, lapse isikliku ruumi ja rütmiga arvestamine ning vaba eneseväljenduse õigus. Slade'i legitimeeritud töövõtted on jutustamine, lugude loomine, jutustamine ja improviseerimine korraga, jooksumängud, loovtantsulised vahepalad jne.

Peter Slade'i teosed

„Child drama“ (1954)

„Experience of spontaneity“ (1968)

„Natural dance“ (1977)

„Child's play: It's importance for human development“ (1995)

<https://burtsdrama.com/2020/04/29/history-of-drama-in-education-part-2/>

Peter Slade lõpetas Sussexis kolledži ja õppis 1920. aastatel Saksamaal Bonni ülikoolis majandust, saksa keelt ja filosoofiat. Sealt päris ta usu tollal populaarsesse kehakultuuriteooriasse – liikumisel on katartiline võime jõustada õnnetuid ja vähemate võimalustega noori. Slade viis juba üliõpilasena läbi noorukitele rekreatiivseid võimlemistunde. Samal ajal jälgis ta tähelepanelikult laste mängu tänavatel, nende haaratust ja rõõmu mängust, äkilisi tundepuhanguid, mis väljendusid ootamatute jooksu- sööstudena, ning tegi järjepidevalt märkmeid laste käitumise kohta.

Slade alustas 1932. aastal näitlejakarjääri lasteteatritrupis, aga ta pettus n-ö formaalses lasteteatris (vt 2. ptk, Teatri ja teatrihariduse areng 20. sajandil, lk 72–74). Slade hakkas ise näitlejaid koolitama ning treenis välja oma esimese amatööridest, professionaalidest ja tudengitest koosneva trupi **Parable Players**. Ta oli lapsi jälgides ära tundnud, et lastele loomuomane teater on ringis etendamine (*theatre in the round*). Kui ta sellist etendamisstiili näitlejatele pakkus, loobus pool truppi, ent teine pool läks Slade'iga kaasa – niivõrd avangardne oli säärane mõte tollal. Parable Players tegutses enne II maailmasõda kuni 1938. aastani.

Selleks ajaks oli Peter Slade Inglismaal tuntud raadiohääli (BBC Radio lastesaadete „raadioonu“) ega jätnud juhust kasutamata, et tutvustada raadios draamat. Ta pidas vabakutselisena draamast ja lasteteatrist loenguid ning nõustas õpetajaid ja näitlejaid. Juba enne II maailmasõda sai

temast kohalike haridusasutuste ja võimuorganite mitteametlik draamanõustaja. Slade jätkas samal ajal innukalt oma „Child drama“ metoodika otsimist ja katsetamist ning haaras kinni võimalusest töötada erivajadustega noorte ja õpiraskustega lastega. Tundnud ära draama teraapilise efekti, sai ta tuntuks meditsiini ringkondades ja 1948. aastal omistati talle tänutäheks draamaterapia isa aunimetus.

Pärast sõda juhtis Peter Slade esimest professionaalset lasteteatri-truppi **Pear Tree Players**, kes andis etendusi koolides ja noorteklubides (1945–1947). Birminghami hariduskomitee võttis Slade'i palgale Inglismaa esimese draamanõunikuna (*drama advisor*), kelle ülesanne oli jälgida haridusasutustes draamatunde, õpetada ja nõustada õpetajaid. Tollal rakendati draamat Inglismaa koolides peamiselt kahes valdkonnas: teatriharrastusena ehk kooliteatris ja emakeeletundides, peamiselt Shakespeare'i tekstide õppes. Peter Slade pakkus selle kõrvale uue võimaluse – draamamängulise tunni.

Draamamänguline tund

1954. aastal ilmus Peter Slade'il raamat „Child drama“, kus ta väitis, et tava-teatri laval lõpeb ka lapse areng. Lastel on olemas loomuomane draamakäsitus kui isemoodi reeglite ja arenguga kunstivorm. Tasub vaid anda lapsele vaba ruum ja luua vastav atmosfäär ning iga laps on võimeline loomupäraselt mängu loovasse voogu süvenema (*absorption*). Tema loodud mõiste „draamamäng“ (*dramatic playing*) tähendab katkematut loovat tegutsemist (*flow*) fiktsionaalses ruumis ja kontekstis vastandina etendamisele, mis kujutab endast eelkõige suhtlemist publikuga. Slade tõstis esikohale lapse sisemise kogemuse (*in-flow*), mille laps saab osalemisest draamategevuses (*out-flow*).

Slade asetas draamaõppe keskmesse kogemise ja emotsioonid ning tõi klassiruumi laste kollektiivse spontaanse draamategevuse, mis pole mõeldud etendamiseks. Teater on esinemine, teatris on alati publik ja teater on elav kommunikatsioon publikuga. Draamamäng on eelkõige siin-ja-praegu-tegevus, tegutsemine teistsuguses ruumis ja kontekstis vastandina etendamisele kui publikuga suhtlemisele, kusjuures mõlemal juhul on käibel üks ja seesama keel – dramaatiline keel.

Slade jälgis lapsi mängimas nende varajases arengus ja väitis, et vaatamata mitmele olemasolevale teoreetilisele mänguklassifikatsioonile saab tegelikult eristada vaid kaht liiki laste mängu: (1) personaalsed mängud, kus laps kasutab iseennast, oma vaimu, keha ja häält, et väljendada üht või teist kujutletud objekti või tegelast, kusjuures personaalset mängu iseloomustavad ulatuslik liikumine, tegevus ja karakterikujunduse alged; (2) projekteeritud mängud, kus laps kasutab peamiselt oma mentaalset jõudu ja projekteerib tegevuse üle mänguasjadele, märgistamaks tegelasi ja kohti, mida ta parajasti ette kujutab. Teisisõnu, laps loob justkui kujuteldava lava, kus toimub draama. Välist liikumist on selles mängus vähe, laps kas püsib paigal või mängib kätega, aga on täienisti süvenenud mängu (*absorption*). (Slade 1954: 30)

Esimest, personaalset mängu pidas Slade puhtaks draamaks. Sellest arenevad hiljem välja teised inimtegevuse liigid: jooksmine, pallimängud, võimlemine, tants, näitlemine, võitlusmängud jne, mille puhul on kogu keha kaasatud. Neid tegevusi iseloomustab füüsiline pingutus ja püüe tekitada kära.

Teist, projekteeritud mängu võib võrrelda justkui pealtvaatamisega, kusjuures seda iseloomustab erakordselt tugev vaimne süvenemine. Laps õpib mängu kaudu, projekteerides oma teadmisi, mitteteadmisi ja unistusi mänguasjadele. „Kõik lapsed on võimelised avastama mängus uusi rütme ja kogema midagi uut sedavõrd, kui palju mäng võimaldab süveneda.“ Slade'i käsitluses arenevad projekteeritud mängust hiljem välja kunstitegemine, pillimäng, lugemine, kirjutamine, vaatlus, kontsentratsioon, organiseerimine ja juhtimine. Siin on iseloomulik pigem füüsiline liikumatus ja püüe vaikuse poole, laps töötab nagu lavastaja. (Bolton 1998: 123)

Klassiruumidraama

Peter Slade kirjeldab oma raamatus „Child drama“ laste loodud draamasündmusi kui esteetiliselt kauneid. Ka kõige igapäevasemas improvisatsioonistseenis võib kohata algstaadiumis ruumilisi, helilisi, struktuurseid ja haripunkti saavutusi, mis tõstavad loodu esteetilisele tasandile. Iga laps, väitis Slade, on võimeline leidma kunstilise väljundi, mis püüdleb

intuiivselt ilu ja kollektiivselt väljendatud vormi poole ning millest võib leida teatrikunsti kõrgmomente. On kahju, et õpetajad neid võimalusi alati ei koge, ja seetõttu ei oska nad seda ka kasutada, kahetses Slade. (Bolton 1998: 125)

Slade kutsus õpetajaid laste mängu ümber hindama ja selles kunsti nägema. Kui õpetajad töötaksid klassiruumis koos lastega nagu näitlejad omavahel, teeksid nad iseenesest juba teatrit. Slade'i teatrifookus oli koosloomel, mitte klassi ees tehtud näitemängul. Stanislavski teooriale toetudes väitis ta, et laps toimib draamategevuses nagu näitleja oma „personaalses ruumis ja tähelepanuringis“ (viide Stanislavski süsteemile 1937). (Vt 2. ptk, Stanislavski süsteem ja selle mõju, lk 57) Kui laps mängib spontaanselt, loob ta enda ümber kujutletava ruumi, mille abil ta eraldab end välistest teguritest. Slade kutsus loomupärast tegutsemist ringis näitlemiseks (*acting in the round*), tänapäeval nimetame seda areeniteatri näitlemiseks.

Slade peab klassiruumidraamale läbivalt omaseks oma keha kaudu tähendusliku ruumi loomist. Ringis mängides kasutab laps kogu ruumi kehaliselt, ta liigub igas suunas, suhestub põrandaga ja õpib lugu pidama teiste ruumist. Kolmemõõtmelises ruumis kujundab laps rühmaga koos tegutsedes otsekui üht suurt pilti, milles peituvad kõikide kunstide alged, mida on võimalik kinni püüda vaid kaameraga või jälgiva õpetaja silmaga, mida laps ise alateadvuslikult tajub. (Bolton 1998: 127)

Slade lõhkus nii otseses kui ka kaudses mõttes lava ja publiku vahe-seina, kasutades draamategevuseks lastega kogu ruumi. Ta tõstis kilbile rühmaringi olulisuse – ringis töötamine tagab laste turvatunde ja akti-veerib kollektiivse loome alged. „Ringis töötamine on näitlemisviis, mis põhineb looval eneseväljendusel, viib sisemisse mänguvoogu (*absorption*) ning mida võib kirjeldada kui iseenda igakülgset ruumilist ja kehalist väljamängimist /---/ Lastele on ringis näitlemine loomuomane.“ (Slade 1954)

Slade'i pärand draamaharidusele

Inglismaal haridushiiglaseks tituleeritud Peter Slade alustas oma karjääri näitleja ja stsenaaristina raadios ning endalegi üllatuseks sai temast teatrivastase liikumise algataja, ilma et ta oleks seda vähimalgi määral

soovinud. (Vt 3. ptk, Briti klassiruumidraama, lk 84–88) Alates Slade'ist on teatri ja draama mõiste lahus, viimane saab iseseisva kunstiliigi staatus. Draamanõunikuna hoiatas Slade, et õpetajad hakkavad liiga vara lapsi täiskasvanuteatri moodi treenima, selmet arendada nende autentset draamaannet. Samas lapsed võtavad teatri mängimise üle väga hea meelega, nad on osavad näitlemisstereotüüpe paljundama ja teatrit jäljendama, aga see pole nende loomupärane mängimisviis. Neil on tegelikult vaja ainult ruumi draamamänguks, mitte komplitseeritud tehnikaid ega kunstlikku teatrivormi. Viimane muudab nad publikust sõltuvaks, rikub siiruse ja õpetab n-ö näitemängu tegema.

Slade'i draamamängude repertuaar ei olnud 1950.–1960. aastatel ainus omataoline, uuendusmeelsemad draamaõppe arendajad otsisid ammu lasteaiadraama ja lavategevuse kokkupuutepunkte. Näiteks **E. J. Burton** lõi lastega töötamiseks vabaväljenduse meetodil (*free expression*) uusi kujutus- ja väljendusharjutusi, et muuta teatriharidus elavamaks. Slade aga muutis klassiruumidraama mõtlemise malli, väites, et teater on juba lasteaiastel veres ja loomulikult mitte kellegi teise poolt lavastatud või kellegi lõbustamiseks teatri kujul lavale toodud.

Kui varasemad praktikad tõstsid keskmesse näitlejakunsti, siis Slade andis õpetajatele teise võimsa vahendi – sümboli. Draama on tegelemine sümbolimaailmaga, toimetamine kujutuslikus, st **as-if-olukorras**, olles justkui keegi teine või kuskil mujal. Juba Jean Piaget nentis, vaadeldes laste jäljendusmänge, et need ei piirdu üksnes tegelikkuse täpse matkimisega, vaid pigem mängitakse mudeliga, kujutades asjadega näiteks hirmutavaid situatsioone. Seejuures pole jäljendusmängudele omane elu imiteerida, vaid **samastumine** (*identification*). Samastumise aste ja kvaliteet on need, mis määravad abstraktsiooni valiku – mida tugevam samastumine, seda võimsam üldistus. Slade'i sõnul ei saa lapse loometões kahelda, sest see kujutab endast elus kogetu uuesti proovimist ja põhjalikku katsetamist mängus. (Bolton 1998: 129)

Koolihariduses esitlevad lapsed oma formaalset mina. Päris mina – kujutlused, tunded, arvamused, oletused ja huumor – jääb klassiruumi ukse taha. Ei ole kerge lapsi kord nädalas koolikeskkonnas looma ja mängima tõmmata. Slade'il see õnnestus, ta oli esimene professionaalne draamaõpetaja, kes oli võimeline töötama otsekohe täiesti võõra rühmaga.

Boltoni sõnul oli tal teatav veiderdav, pentsik hoiak, mida ta ise nimetas „poetiliseks romantismiks“. Tema tunnid koosnesid jutuvestmisest, laste ideede põhjal lugude loomisest, tempokatest loovliikumise ja loovtantsu tsüklistest. Et lapsi avada, koosnes Slade'i töömeetod järgmistest etappidest:

- Sissejuhatus kiirete rütmi- või rollivahetustega mängudega, et haarata tähelepanu ja kehtestada tunnis distsipliin.
- Rühmas häälitsemine ja häälemaastike loomine, et äratada kujutlusvõime ja sünnitada lugu.
- Laste ideede kogumine, väljanappimine ja loosse põimimine.
- Lugude koosloome ja läbimängimine, kusjuures oluline on jõuda üheskoos kollektiivse haripunktini.

Peter Slade'i „Child drama“ oli juhtumuslik ja spontaanne, laste eneseväljenduse poesia, omamoodi kollektiivne keelevoog (*language flow*). Slade'i meetodil õpiti midagi suuremat kui konkreetset sisu: ruumitunnetust, eneseväljendust, koostööd, puhast liikumist, selget kõnet ja suhtlemist. Kirjavahetuses Gavin Boltoniga nimetas Slade oma meetodit eluoskuste õppeks – *life-learning*-hariduseks.

BRIAN WAY JA LOOVDRAAMA

Brian Way panus draamaharidusse on **loovdraama meetodi ja haridusteatri** (TIE) loomine. Temast alates suundus draamaõpe interdistsiplinaarsuse ja osalusteatri poole. **Loovdraamaga** panustatakse isiksuse igakülgele arengule, eriti sotsiaalsete oskuste arendamisele, kasutades selleks eesmärgipärast kollektiivset tegutsemist, nii et õpetaja juhib loovprotsessi. Brian Way rikastas draamavõttestikku distsipliiniväliste harjutuste ja praktikatega (gestaltteraapia, grupiteraapia) – draamaõppesse tulid soojendused, meelesharjutused, lödvestustehnikad ja ülesannete seeriad, mis algavad harjutustest üksi ning jätkuvad paaris ja väikerühmades kuni kogu grupi loova koostegutsemiseni.

Brian Way teosed

„Development through drama“ (1967)

„Audience participation, theatre for young people“ (1981)

<https://www.unfinishedhistories.com/history/companies/theatre-centre-3/brian-way/>

Teatrilavastajana alustanud Brian Wayst sai esialgu Peter Slade'i assistent ja hiljem Slade'i raamatu „Child drama“ toimetaja. Way oli draamamängu filosoofia ja meetodi edasiarendaja, loovdraama meetodi looja, olles inspireeritud paljuski Stanislavski näitlejatreeningust. Way peateos „Development through drama“ (1967) tõukus suuresti mõni aasta varem inglise keeles avaldatud Stanislavski proovimärkmetest.

Brian Way alustas oma karjääri lasteteatri lavastajana, olles aastatel 1939–1945 Old Vici juures assistendina töötanud. 1944. aastal asutas ta **West Country Children's Theatre'i**, kes tuuritas koolides ning mängis alg-, põhi- ja keskkooliõpilastele eakohast repertuaari. Way püüdis lapsi kui näitlejaid lavategevusse haarata kas lugejatena või improvisatsiooniselle kaasates. Lavastuste eesmärk oli õpetada, kuidas näidelda ja näidendit lavastada, lootuses, et seda oskust rakendatakse hiljem õppes.

1940. aastad viisid Way kokku Peter Slade'iga, mis pani teda oma tööd ümber hindama. Sellest ajast alates muutus Way praktika koosloomeisemaks – etendustes anti sõna laste loomele, kasutati nende ideid ja pakutud situatsioone, loodi koos lavatekste. Koostöö viis selleni, et Wayst kujunes Peter Slade'i raamatu „Child drama“ toimetaja.

1951. aastal sai Way erialase ajakirja **Theatre in Education** toimetajaks ja alustas tööd õpetajakoolituse akrediteerijana **Drama Advisory Service'i** juures nagu Slade.

1953. aastal asutas Way laste- ja noorteteatri arenduskeskuse ja kompanii **Theatre Centre Ltd**, kes pakub siiaamaani Suurbritannia lastele haaravaid draamakogemusi. 1970. aastal näiteks ühendas keskus seitset teatritruppi, kes koolides etendasid. Seda loetakse professionaalse lasteteatri esmaorganisatsiooniks Suurbritannias. Sinna kuulusid näitlejad, lavastaja, administraator, kultuurikorraldaja ja mõni produktsiooninõunik. Enamik näidenditest oli Way enda kirjutatud, ta kohandas ja kaasajastas oma tekste pidevalt.

Brian Way teater keskendus publiku kaasamisele, millest sai keskuse firmamärk. Teatripublik paigutati ringikujuliselt ja nende arvu piirati. Kuna laste arv publikus oli limiteeritud, oli võimalik etendustest loovalt osa võtta. Way uuenduslik lasteteatri käsitus leidis järgijaid Kanadas, Austraalias ja Ameerikas, teatrikeskus ise toimis kui avatud kultuurikatel ümbruskonna lastele.

Brian Way oli ka tunnustatud draamaõpetaja ja õpetajate koolitaja, tema õpilased jätkasid tema tööd. Ta pakkus õpetajatele selgepiirilise metoodika ning tema raamat „**Development through drama**“ (1967) sillutas teed draamaõppe mõttele ja praktilisele arengule Põhjamaades ja mujal, see on tõlgitud ka soome keelde – „Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen“ (‘loovtegevus ja isiksuse arendamine’, tlk Tintti Karppinen). (Heikkinen 2017: 36) Selles raamatus hülgas Way Slade’i mängulise kunstivormi idee isiksuse arendamise, **individuatsiooni** nimel, tema teooria ja praktika keskmes oli **enese aktualiseerimine** (*human growth*). Isiksuse tahud moodustavad kaheksanurga: kõne, füüsilise mina, kujutlusvõime, meeled, intellekt, kontsentratsioon, emotsioon ja intuitsioon – draamas arendatakse inimest tervikuna.

Isiksuse arendamine draamatöös

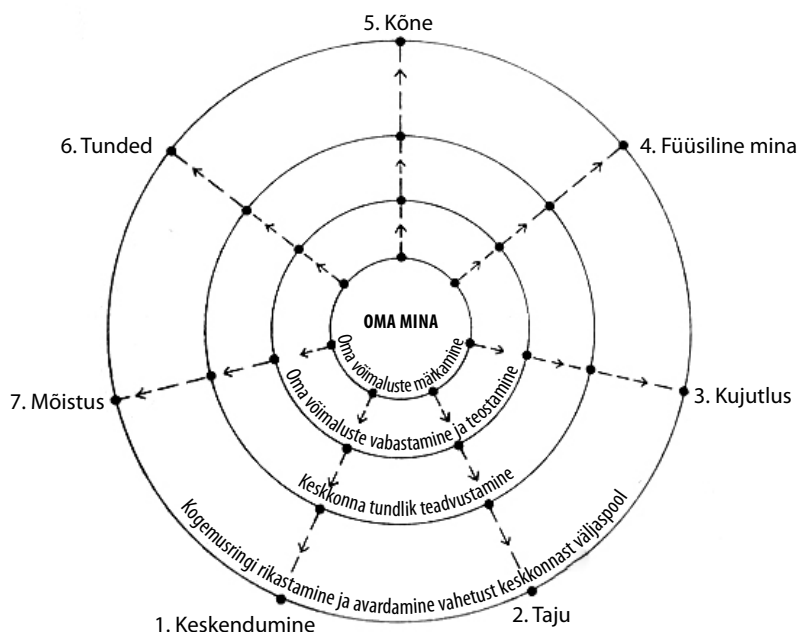
Brian Wayd peetakse Peter Slade’i järeltulijaks, aga Way meetod erines märgatavalt eelkäija omast. Way ei käsitlenud laste oma draamat kunstina nagu Slade, vaid nägi selles humanistlikule psühholoogiale ja toleaegsele pedagoogilisele arengule omaselt improvisatsioonil põhinevat protsessipõhist draamatööd, mille keskmes on inimese ainulaadse isiksuse arendamine harjutuste kaudu. Way lõi õpetajatele oma raamatus esimese kasutamiskõlbliku teooriavisandi, näitlikustades draamatöö tasandeid ja suundi.

Way järgi arenes draamatöö nelja astme kaudu:

- **Äratundmine** – oma võimaluste ja võimete märkamine.
- **Vabastamine** – oma võimaluste ja võimete valitsemine.
- **Kohatunnetus** – keskkonna tajumine, teiste inimeste kasvav tunnetamine.
- **Eneseareng** – oma isiksuse arendamine erinevate impulsside toel. (Heikkinen 2017: 37)

Way rajas oma teooria inimese tajumisviisidele – me näeme, kuuleme, katsume, maitseme, tunneme lõhnu ning kõiki neid tajumeeli saab draama kaudu arendada. Keha kasutamine, valitsemine ja kontrollimine kuuluvad isiksuse arengu valdkonda. Nagu ka kõne areng, tunde kasvatus,

emotsioonide kontroll ja intellektuaalne võimekus. See, mis draamatöös jääb algastmetel vaistlikuks tegutsemiseks, muutub kõrgemal astmel teadvustatuks ja eesmärgipäraseks tegevuseks. Tunnete ja meeleolude intuiivne, hilisemas arengus teadlik kogemine on elutähtis osa sündmustereas, mille kaudu inimene saab teadlikuks ümbritsevast ja õpib teiste inimestega arvestama. (Way 1976)



JOONIS 7. Isiksuse arendamise mõjurid. Brian Way „Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen“ (1976: 25).

Draamatöö alguses on osaleja fookus iseendal. Inimest huvitab tema enda sisemine võimekus, seejärel tuleb üles leida oma ressursid ja andekus, et seda potentsiaali rakendada, ning teistest inimestest sõltumatult neid uurida. Individuaalsetest panustest kasvab välja koostöine draamatöö – märgatakse, uuritakse ja arendatakse juba koostoimimist. Lõpuks laieneb draamatöö mina-ja-teised-raamidest inimühiskonna uurimiseni. Küsimus ei ole draamas millegi uue loomises, vaid enda juba olemasolevate kalduvuste ja võimaluste kasutuselevõttus.

Harjutusdraama

Brian Way teooria on eelkõige harjutuskeskne. Gavin Bolton nimetab seda **harjutusdraamaks**, Way ise eluoskuste õppeks. Wayl jagunevad draamaharjutused tunnetus-, kuulamis-, kujutus- ja liikumisharjutusteks ning valdavalt pärinevad need näitlejaõppest. Näiteks liikumisharjutused kujutletud palliga, liikumine keppidega, aegluubis liikumine, lõdvestusharjutused ja stimuleeriv muusika. Eesmärk ongi harjutamine, draamategevused lisanduvad lõppfaasis, kus erinevad harjutused koondatakse ja liidetakse lugudeks. Alles lõppfaasis võttis Way kasutusele dramaturgilised tööriistad, millest ta kasutas eelkõige kontrasti ja haripunkti – draamaloo lõpetamist kliimaksiga. (Heikkinen 2017: 39)

Näiteks kõigepealt määratleti algne olukord, jagati rollid, igaüks harjutas oma rolli. Siis mängiti olukorrad rahulikult lahti (kaevurite tööpäev, perekonna argipäev, rahulik suvepäev kalurikülas, tööpäev lambakasvatustalus jms) ning seejärel hakati kontrasti lisamisega pinget kruvima. Dramaatilist pinget suurendati elavate helidega, mida õpetaja improviiseeris tamburiini või mõne muu pilliga: kaevanduses on kuulda kaugeid hääli, mis tugevnesid, lõpuks toimus plahvatus; perekonnas on oluline asi kadunud, kell tiksus; vaikne meri muutub järk-järgult tormisemaks, puhuvad tuuled, lööb välku; hommikul on vaikus, lambaad on lõhutud, lambad kadunud jne. Sellega viidi tegevus haripunkti ja lõpetati, et seejärel pinget maandada ja rahulikumat tegevust arendada: plahvatus järgnes päästeoperatsioon, perekond koristas segi pööratud maja, kalurikülas ehitati uus paat jne. Kogu rühmaga harjutati nii tegevuse haripunkti viimist kui ka tegevuse vaibumist ja endisesse meeleollu tagasipöördumist.

Jätkutööna soosis Brian Way osavõtjate initsiatiivi rakendamist – noored võisid ise harjutusi luua. Way ei näinud põhjust lastega teatrit teha, küll aga pakkus ta **sotsiodraamat** ja **dokumentaaldraamat** kui häid võimalusi ühiskonna uurimiseks. Way käsitluses jääb õpetajapositsioon autoritaarseks – õpetaja peab draama käivitama ja seda käigus hoidma, vaid õpetaja teab, mida tuleb teha, aga osalejatel on voli otsustada, kuidas teha.

Brian Way loovdraama käsitlusele on ette heidetud, et ta maksis indiviidsioonile rõhudes lõivu draama koosloomelisele olemusele ning

lahutas draamaõppe kunstilistest eesmärkidest ja sisust. Samal ajal kui Winifred Wardi loovdraama jäi seotuks kirjandusõpetusega ja teatrikunsti poole liikumisega.

Tänapäeva draamaõppesse on kandunud järgmised Way õpetamisprintsiihid:

- 1) õppija keskendumisele on oluline positiivne tagasiside;
- 2) kasutatakse rühmatöö meetodit, mida käivitab, juhib ja turvab õpetaja.

Brian Wayst alates jagunes Briti draamaväli kahte leeri: teatrikeskne lähenemine *versus* kasvatustöö ja pedagoogiline draama. Ometi saavutas Way raamat suure populaarsuse üle maailma. See oli esimene struktuurne ja eesmärgistatud draamaõppe tähtteos ning sai nii mõnegi maa draamahariduse uuenduse nurgakiviks, näiteks Soomes, Tšehhoslovakkias, Austraalias jne.

AUGUSTO BOAL JA FOORUMTEATER

Augusto Boali tuntakse draamahariduse väljal eelkõige foorumteatri meetodi kaudu. Kui Boal 1980. aastatel Euroopasse jõudis, said tema jõustava ja vabastava teatri meetodid maailmakuulsaks. Rohkete kooolituste ja konverentside kaudu kandusid need üle ka klassiruumidraamasse ning püsivad draamaõppes siiani draamahariduse žanrina.

Augusto Boali olulisemad teosed

„Theatre of the oppressed“ (hispaania keeles 1974, inglise keeles 1979)

„Games for actors and non-actors“ (1992)

„The rainbow of desire. The Boal method of theatre and therapy“ (1995)

Augusto Boal (1931–2009) oli visionäär, aktivist ja poliitik, lavastaja ja dramaturg. Kuigi oma esimese hariduse Brasiilias omandas ta keemia- tehnoloogias, siirdus ta New Yorgi Columbia ülikooli magistriõppesse hoopis teatri suunda. Pärast õpinguid USAs sai temast 1950. aastatel San Paulo **Arena teatri** lavastaja, kus ta hakkas ühtlasi näitlejaid ja näitekirjanikke koolitama. Õpetajatööst ja seminaridest sai alguse Augusto

Boali elukestev arendus- ja uurimistegevus, mille ühe tulemusena sündis Brasiilias uus poliitiline ja kaasaegse dramaturgiaga teater. Boali käe all kujunes Arena teatrist Brasiilia väljapaistvamaid teatreid.

Noor Boal oli veendumuselt marksist ja ta alustas agitpropi laadsete lavastustega, mis paljastasid rõhumist ja õhutasid vastuhakule. Arena trupp tuuritas lavastustega paikades, kus teatrikunst oli varem kättesaamatu. Tegu oli vaeste maapiirkondadega, mille elanikkond oli valdavalt kirjaoskamatu ja halastamatu kapitalistliku ekspluateerimise ohver. Boal otsis monoloogilise, konventsionaalse teatri asemele pikalt uut teatrivormi, mis vaatajat vabastaks ja dialoogile õhutaks. Agiteerivad-propagandistlikud ja vastuhakule õhutavad lavastused ei täitnud oma eesmärki – etendused kütsid küll rõhutud rahva üles ja need olid valmis enda kaitseks välja astuma, aga kui teatritrupp oli tolmu jalge alt pühkinud, taastus kodurahu huvides kähku kohalik *status quo*.

1964. aastal võttis Brasiilias võimu sõjaväehunta ja Boal kui aktivist sattus ebasoosingusse. 1971. aastal ta arreteeriti, teda piinati süsteemselt ja sandistati. Seejärel saadeti ta eksiili Argentinasse, kust ta liikus edasi pagendusse teistesse Lõuna-Ameerika riikidesse. Seal ilmus tal teos „Torquemada“ (1971), kus ta analüüsib Brasiilia vanglates rakendatavat süsteemset vägivalda. Peruus, kuhu ta pärast Argentinat siirdus, jätkas Boal teatritegevust. Seal liitus ta teatrisuuna juhina riikliku kirjaoskamatuselike likvideerimise programmiga ALFIN, milles kasutati kirjaoskuse õpetamiseks kunstivahendeid. 1973. aastal elas Peruus 14 miljonit inimest, kellest 3–4 miljonit ei osanud lugeda ega kirjutada. Nende hulka kuulusid slummide elanikud, maaharijad, kaevurid ja 40% põlisrahvastest ning kohalikke keeli võis olla kokku ligi poolsada. Teatrikunsti rakendamine selles programmis aitas Boalil lõplikult välja arendada oma rõhutute teatri pedagoogika.

Rõhutute teatri poeetika

Boali vabastava ja kriitilist mõtlemist õhutava teatrisüsteemi keskmes on *spect-actor* ehk vaataja-näitleja. Süsteemi aluseks on printsiipt, et teater on oma füüsiliselt konkreetse, kehastunud vormis kõigile kättesaadav kunst ja et etendamine on inimesele loomuomane käitumisviis.

Traditsiooniline teater on monoloogiline, asetab vaataja passiivsesse kaasaelaja rolli, rõhutute teater aga dialoogiline – suhestub vaataja eluoluga ja sekkub sellesse. Raamatus „**Theatre of the oppressed**“ (1974) avab Boal erinevat teatripoetikat: ta võrdleb Aristotelese kaasaelamisteatrit Brechti võõritusteatriga. Aristotelese teatris delegeerib vaataja oma võimu dramaatilisele karakterile, samastub temaga ja jääb publikus passiivseks pealtvaatajaks, kaasatundjaks, samastujaks. Brechti teatris käitub vaataja samamoodi, aga tänu võõritusvõtetele etenduses jääb talle õigus tegelaste käitumismotiive ja nende tagajärgi kriitiliselt vaagida. (Vt 2. ptk, Brechti eepiline teater, lk 62–64) Boali rõhutute teatri poeetika lisab nimetatud teatritüüpidele kolmanda komponendi – vaataja aktiveerimise. **Vaataja-näitleja** võtab etenduses kangelase rolli üle ja saab nõnda õiguse draamasündmust muuta, katsetada teistmoodi käitumise variante, püüda muuta surveolukordi ja arutleda muutuse võimalikkuse üle.

Kõige ilmekamalt väljendub Boali filosoofia **foorumteatri** etenduse käigus, mis piltlikult öeldes kujutab endast teekonda passiivsest pealtvaatajast aktiivseks kangelaseks. Nii nagu Aristotelese klassikalise tragöödia mudeli puhul, loob näitetrupp pealtvaatajate sihtgruppi arvestades lühikesel traagilisel lool, **foorumlool**, mille peategelane on justkui keegi meie keskelt, kes püüdleb oma õnne poole, aga eksib ja kukub läbi. **Peategelase** läbikukkumist survestavad sotsiaalsed olud, ühiskondlikud hoiakud, varjatud võimusuhted või tema enda iseloom jne. Foorumstseenid, mida publikule ette mängitakse, väljendavad enamasti konkreetset **rõhumissituatsiooni**, mis lõpeb kangelasele traagiliselt, seades ohtu peategelase edasise käekäigu. Foorumetenduse käigus võetakse aga halvasti lõppev lugu koos vaatajate-tegutsejatega koost, see dekonstrueeritakse ning uuritakse loo stseene käivitavaid võimumehhanisme. Vaatajatele antakse võimalus loo käiku sekkuda, peategelasele appi minna ja katsetada surve leevendamist. Variantide läbimängimine annab nii osalejatele kui ka pealtvaatajatele võimaluse eksimused ära tunda ja taustsüsteeme paljastada. Foorumetendus sünnib interaktsioonis pealtvaatajatega ja on osalusteater, foorumlugu ja trupp on ainult protsessi käivitajad. (Vt Aristotelese draama poeetika, lk 31–33 ja Brechti tänavasituatsioon, lk 62)

Foorumetenduse struktuur

Foorumetendust juhivad jokers, kes toimivad kui mängujuht, etenduse juht. Jokkeri roll pärineb Brechti teatri võttestikust, kus kasutatakse võõritustehnikana jutustajat või sündmuste kommenteerijat. Jokkeri ülesanne on kõigepealt publik mänguliste võtetega üles sulatada, aktiveerida ja tegevusse sekkumiseks ette valmistada (*dynamization*). Trupi eesmärk on ette mängida brechtlik tänavastseen, väike jupp elust, rõhumisstseen, selleks et probleemi tausta valgustada ja üles leida võimalused muutusteks. Kui foorumloo stseenid on publikule ette mängitud, algatab jokker arutelu, mille abil identifitseeritakse probleem ja selle kandja, peategelane. Seejärel, loo stseeni edasi-tagasi kerides, antakse publikule võimalus mängu sekkuda ja positiivseid lahendusi pakkuda, et lugu nii halvasti ei lõppeks.

Foorumetendus on loomult improvisatsiooniline – käigu pealt sündiva etenduse mõjukuse garanteerib foorumloo aktuaalsus, võimalus samastuda peategelasega ja pealtvaatajate kaasaelamine sündmustele. Mida lähedasem on lugu vaatajatele, seda enam läheb peategelase saatus vaatajatele korda ning seda pingelisem tuleb jokkeri oskusliku juhtimise korral kollektiivne arutelu ja surveolukorra analüüs.

Foorumetendus toimib päriselu laboratooriumina, kus meedium on tegevuslik ja pingeline draama, mis vaatajate silme all lahti rullub. Jokker õhutab vaatajaid konfliktolukorrale lahendusi pakkuma ja nende paikapidavust proovima. Mängu lülitunud vaataja saab oma pakutud lahendust kohe katsetada. Näitetrupp improviseerib vaatajale-näitlejale vastu, püüdes säilitada päriselu tõepära ja raskused. Etenduse käigus kooritakse järk-järgult lahti peategelase ressursid ja potentsiaal toime tulla sageli lootusetu juhtumiga – sellel on omamoodi teraapiline, võimendav efekt.

Rõhutute teatri süsteem on sügavalt pedagoogiline, sellel on inimest võimendava ja vabastava õppeprotsessi sisu. Boal lammutas kinnistunud teatrimustreid, ta otsis teatrit, mis suhestuks pidevalt muutuva reaalsusega, teatri võimendavat, eetilist, esteetilist ja poliitilist potentsiaali. Oma avastused koondas Boal **rõhutute teatri arsenal**, mis kujutab endast teatrimängude, harjutuste, tehnikate ja sotsiaalteatri meetodite kogu.

„Games for actors and non-actors“ (‘mängud näitlejatele ja mittenäitlejatele’) sai 1992. aastal kaante vahele ning on sestpeale sotsiaalteatri viljelejatele hindamatu varamu.

Boali teatripedagoogikas eristatakse töös inimestega kolme staadiumit:

- 1. Oma keha tundmaõppimine** – vabastada keha rutiinsetest käitumusmustritest, sotsiaalsetest ja personaalsetest pingetest ning teadvustada oma keha võimalusi. Selleks pakub ta terve seeria näitlemiskoolist pärit harjutusi ja mängu, mis vabastavad häält ja keha, millel on lõdvestavad ja jõustavad funktsioonid.
- 2. Keha väljenduslikkuse arendamine** – mängude seeriad, mis aitavad ennast kehakeeles paremini väljendada.
- 3. Teater kui keel, kohapeal kasutatav meedium mõtlemiseks ja suhtlemiseks.**

I aste – simultaandramaturgia – vaataja sõnastab oma loo näitlejate mängu põhjal ise sekkumata.

II aste – pilditeater (*image theatre*) – vaataja sekkub sündmusse, suheldes elavate piltide kaudu (*tableaux vivants*, stoppkaadrid, tardpildid jne).

III aste – foorumteater – vaataja sekkub otse dramaatilisse tegevusse ja muudab seda.

IV aste – teater kui diskursus, milles vaataja/näitleja loob ise etendusi, selleks et arutleda mingi teema üle või harjutada teatud käitumusvorme. Siia kuuluvad sellised meetodid nagu ajaleheteater (*newspaper theatre*), nähtamatu teater (*invisible theatre*), vastuhakk repressioonile, müüditheater, kohtuteater, maskid ja rituaalid. (Vt lisaks 4. ptk, Boali rõhutute teater, lk 113)

Loe lisaks

Velberg, M.-L. (2006). *Foorumteatri rakendamise võimalusi koolivägivalla ennetustöö näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool. https://drive.google.com/file/d/0B8CXNfzSPLRLNHV3YTF5bU1iczA/view?resourcekey=0-mEjt_DwY0T3mW4aKc-EcCg

DOROTHY HEATHCOTE JA LÄBIELAMISDRAAMA

Dorothy Heathcote (1926–2011) oli legendaarne briti draamaõpetaja, kelle kaks olulisemat hüpoteesi olid järgmised: draama praktika selgroots on tähenduste loomine ja need tähendused on seotud inimeste eluvõitlusega maailmas. Kuna iga draamakogemus ei ole tähenduslik, peab õpetaja oskama välja sõeluda need kogemused, mis on õppijatele emotsionaalselt kõitvad, energeetiliselt laetud ja annavad võimalusi elu üle järele mõelda. Draama on keel, mille kaudu õppida, ja teema peab lapsi huvitama.

Raamatud

Betty Wagneri „Drama as a learning medium“ (1979)

Dorothy Heathcote'i „Collected writings“ (1984)

Gavin Boltoni „Dorothy Heathcote story“ (2003)

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw> link

Dorothy Heathcote läks 1945. aastal õppima teatrikunsti ja näitlemist **Bradford Civic Playhouse Schooli** näitleja Esmé Churchi ning tantsija, koreograafi ja tantsuteoreetiku Rudolf Labani juurde. Pärast lõpetamist pakuti talle tööd teatriõpetajana ja ta hakkas koolitama näitlejaid Bradford Civic Theatre'i jaoks. Heathcote töötas 1950. aastatel ka vabakutselise lavastaja ja produtsendina. 1955. aastal alustas ta esimest kursust „Drama in education“ Durhami ülikooli juures Newcastle upon Tyne'is, mis oli esimene selline kursus ja kuhu Heathcote jäi aastakümneteks õpetama. Tema osalusteatripõhine metoodika pälvis palju tähelepanu nii Inglismaal kui ka mujal, üle maailma voores huvilisi tema tunde jälgima ning Heathcote'i pärandil on rohkete õpilaste kujul siiani mõju draamaharidusele Austraalias, Põhjamaades, USAs jm. (Loe Heathcote'ist ka 3. ptk, Draama kui õppemeetod, lk 90–93)

Läbielamisdraama ehk „Man in a mess“

Juba 1933. aastal viitas Lev Vögotski sellele, et lapse matkimismängud tegelevad tähendusega, et mängides käsitleb laps asjaolusid tähenduslikena. Heathcote oletas ka, et laste matkimismängud on seotud tähenduste otsimisega, ja tema oli see, kes esimest korda sõnastas, et draamategevustel (imiteerimisel) on võime osundada tähendustele

(*meaning-indicative*), vastandudes mõnevõrra eelkäijate Peter Slade'i ja Brian Way arusaamale draamast kui kõikehõlmavast kogemusest. Way teoorias olid viited tähendusloomele juba olemas, aga seda seostati peamiselt personaalse ja privaatselt ning subjektiivse haaratusega. Heathcote'i käsitluses on oluline õpetaja, kelle ülesanne on muuta kõige lihtsam tegevus erakordseks, tähenduslikuks. Nagu väitis Heathcote: „... iga üksik tavaline tegevus peab omandama tähenduse!“ (Bolton 1998: 176)

Tähenduste loomine seostub inimese eksistentsiaalse lootusetusega („Man in a mess“, 'kimpus inimene') – inimene satub elus keerulistesse ja väljapääsmatutesse olukordadesse, mida tuleb enesele lahti seletada ja millele tuleb lahendusi leida. Draamaõppes ei piisa ainult sellest, kui anda lastele aimu neist sügavatest kogemustest. Draamas osundatakse, tuvastatakse, otsitakse ja leitakse tähendusi inimkogemustele. Draamas õppimine on seotud õpilaste valmisolekuga töötada süvitsi, analüüsida kujutletud justkui-olukordi, mida nad draamaprotsessis kogevad.

Heathcote'i alusprintsipiibiks oli humanistlik lähenemine – draama on kõigile kättesaadav, dramaatiline instinkt ja **läbielamisvõime** on inimesele omased. Kõik oskavad tähenduslikke tundeid uuesti läbi elada ja ennast teistega samastada, indiviiditi küll erineval määral. See omadus annab võimaluse elu õppida siin ja praegu. Heathcote'i jaoks oli **rollimäng** universaalne ja asendamatu meedium elukogemuste mõtestamiseks. Rollimäng võimaldab õppida tegutsedes ja loob otsesideme inimese elukogemustega.

Just see perspektiiv tõstab draama õppekavalistest eesmärkidest kõrgemale, sest leitud tähendused ei pruugi alati mugavalt piiritletud distsipliinide alla mahtuda. Heathcote nägi draamat kui inimliku konteksti tagasitoomist kooli õppekavva, millest viimane kunagi ka pärines, et teadmine ei jääks pelgalt abstraktseks ega ainekeskseks, vaid põhineks inimtegevusel, interaktsioonil, pühendumisel ja vastutusel. (Bolton 1998: 177)

Kui dramatiseerimist võib käsitleda kui mistahes aine õpimeetodit, siis Heathcote liikus õppimise käsitluses uuele tasandile – draama vormi kaudu ainekeskselt õppimiselt inimese uurimise poole. Draama vorm on siin võtmetegur. Sotsiaalse kommunikatsiooni keskmes on märk ja õpetaja peab valdama märkide keelt kui oma töö esmast baasi.

Hilisemas praktikas Heathcote distantseerus *man-in-a-mess*-praktikast. Olles eluaeg võidelnud üleskutse eest „Rohkem draamat kooli!“, nentis Heathcote hiljem: „... vähem dramaatikat ja enam õppimist!“ (Bolton 1998: 178) Heathcote'i meelest tuli draamat kasutada süvitsi õppimiseks – draama on ühtaegu õppemeetod ja -vahend (*learning medium*), mis aitab üksikasjade kaudu universaalse arusaamiseni jõuda. (Heikkinen 2017: 40)

Erinevalt Peter Slade'i ja Brian Way Stanislavski-põhisest lähenemisest informaaalsele draamale lähtus Heathcote pigem brechtilikust teatrist – lasta mängijal kogeda ja uurida fiktsionaalset situatsiooni ning seda samal ajal esile tõsta kui õpituksituatsiooni (Eriksson 1979: 263). Heathcote'i töö tõi dramaatilise sisu taas klassiruumi. Ta otsis viise, kuidas luua selliseid draamasid, mis võtavad õpilase täielikult dramaatilise sündmuse haardesse. Lapselt ei oodata traditsioonilist oskust rolle välja mängida ja esitada, vaid pühendumist draamasituatsioonile, sellele reageerimist, et siis uurida nii „elust välja lõigatud ja võimendatud“ olukorda kui ka iseennast kujutletud situatsioonis tegutsemise kaudu.

Selleks, et luua tähenduslikke draamasituatsioone, on vaja kolme tingimust:

- 1) Tuleb ajutiselt peatada eluvoog, luua sinna mängu võimalus ja usaldada end draamasituatsiooni võimusse. Uskumine kujutlusse, justkui olukorda teeb sellise kogemise üldse võimalikuks.
- 2) Tuleb teha grupiga kollektiivne avalik kokkulepe (draamalepe), et me praegu teeskleme (*pretend*), oleme justkui keegi teine ja kuskil mujal – see on igasuguse tulemusliku tegutsemise aluseks.
- 3) Tuleb omaks võtta, et „igas mikrokosmoses sisaldub makrokosmos, st ka fiktsionaalses tegelikkuses, kus õppijad parajasti tegutsevad ja elavad“. Vaikiv kokkulepe õppijatega, et iga tinglik katse elulisi situatsioone taasluua on väärt esiletõstmist ja uurimist, sest selles sisaldub laiem sõnum. (Eriksson 1979: 266)

See muidugi ei tähenda, et Dorothy Heathcote'i löiked elust oluaks argisituatsioonide otsesed peegeldused. Probleem, mida Heathcote tahtis lastega arutada, oli alati peidetud ainesesse. Ta kasutas analoogiat, et luua distants päriseluga, siin-ja-praegu-situatsioonid võrsusid distantseeritult

lugude, ajalooseikade, luuleridade, müütide vm ajal. Heathcote'i strateegia oli sõeluda situatsioon välja selle vahetust keskkonnast, et seda siis analoogia toel valgustada ja selitada (Eriksson 1979). (Heikkinen 2017)

Heathcote'i metoodilised uuendused

- Asuti kohe draama juurde; vaja oli ainult ühist kokkulepet, et töötatakse kujutletud, justkui-olukorras.
- Näitlemine draamas on hoiaku omandamine, mitte karakteriloom ega personaalne mäng, tema põhimeetod on improvisatsiooniline rollimäng – mängija võtab teadlikult omaks kellegi/millegi seisukoha ja tegutseb vastavalt rollile.
- Osalejad lõimivad oma elukogemused ja teadmised draamaga. Draama tegevuste keskmes on kollektiivne tähenduste otsimine.
- Oma mõtete ja hoiakute jälitamine, selitamine, teadvustamine ja hindamine refleksiooni kaudu.
- Kui seista vastamisi oma tegevuste tähenduse ja tagajärgedega, tuleb revideerida oma arusaamu ja hoiakuid – see loob aluse isiklikule kasvule ja mõtlemise muutumisele.

Draamakonventsioonid ehk töövõtted ja tehnikad

Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton nägid õpetajat kui dramaturgi-näitlejatlavastajat. Kõigepealt peab õpetaja meelitama lapsed draamasse. Kui lapsed usuvad fiktsiooni ja on valmis fiktsioonis tegutsema, on õpetaja eesmärk draamat edasi arendada. Seejärel tuleb koos rühmaga leida eesmärk ja suund, mida uurida. Protsessis on dramaturgilisteks töövahenditeks **draama töövõtted** ja **tehnikad** (*drama conventions*), millega lugu struktureeritakse, tegevust edasi arendatakse ja refleksiooni soodustatakse. Õpetaja töövahendid on spetsiaalsed rituaalid, sümbolid ja draamaelemendid: rollid, tinglikud situatsioonid, pinge ja kontrast. Heathcote'i järgi tähendab draama aktiivset näitlemist, kuigi rollisoorituse kvaliteet ei ole siin oluline. Määrab hoopis rolli suhe pärisellu, kui võrd tugevalt draama tegevus puudutab õpilast ennast. Kui õpilane julgeb oma emotsioonid ja kogemused rolli tuua, sünnib draamas tundetasandil arusaamine fiktsionaalsetest olukordadest, kontekstist ja inimekäitumisest – endast ja teistest, elust ja inimestest.

Oluline tööviis on **küsimuste esitamine**, millega arendatakse rühmategevusi. Küsitlemise kaudu leitakse õpilasi huvitav teema, sündmused, mida draamas käsitleda, samuti **perspektiivid**, kelle silmade kaudu

sündmust vaadeldakse ja kirjeldatakse: kuidas mõjutavad tegevust erinevad rolliperspektiivid, kuhu välja jõuda tahetakse ja mis takistab sihte saavutamast?

Draamatehnikate, avatud küsimuste ja koos loodud materjali kohapeal dramatiseerimise kaudu suunab õpetaja rühma pingelisse ja elamuslikku **draamailma** (fiktsiooni), milles õpetaja ei õpeta, mis on õige ja vale, vaid milles ta juhib rühma kaasahaaravama õppimise ja sügavama mõistmise poole. (Heikkinen 2017: 42)

Heathcote'i draamapraktika

Varasemal aastail alustas Heathcote uue klassiga järgmistest küsimustest: millest me täna etenduse teeme, mida me täna mängime? Tema eesmärk oli vermida vastus teemasse, konteksti ja tegevusse, käsitledes klassi kui kaasautoreid uue teksti loomisel. (Bolton 1998: 178)

Kolmainsus „teema, kontekst ja tegevus“ ning lisaks intriig on iga draamateose alus. Peter Slade ja Brian Way rõhusid mõlemad narratiivi tähtsusele, paljud Slade'i tunnid on kujundatud klassikalise loo vormis. Heathcote'i jaoks oli intriig kõige ebaolulisem komponent, mida pärast draama lõppu hinnata. Tema fookus oli alati situatsiooni olemusel, mitte mis-juhtub-järgmisena-intriigil. Pigem rõhus ta läbielamisele, et püsida situatsioonis kauem, et seda paremini tunnetada ja mõista. Tolleaegne üldine draamaõppepraktika – väikerühmade etendamine, etüüdide mängimine – viis klassiruumis õpilasi pigem aja kokkusurumise ja kiirustamiseni kui hoo mahavõtmise ja süvenemiseni.

Läbielamine draamas on õpetaja poolt sisse programmeeritud tegevus. Draamategevuse aluseks olev kolmainsus – teema, kontekst ja tegevus – ei ole iseenesest dramaatiline, selleks on vaja **pinget** kui ühendavat tsementi. Matkimismängus on osalejad vabastatud reaalelu tegelikest tagajärgedest ja sootsiumi hukkamõistvast suhtumisest. Heathcote laadis selle vabaduse kahekordse koormaga – õpetaja valib dramaatilise pinge ja õhutab osalejate vajadust mõista selle pinge mõju. Pinge võib võtta probleemi, ähvarduse, kahtluse, üllatuse, uudishimu, resignatsiooni jms kuju – kõik need pinge kvaliteedid on läbielamisdraama käsutuses. Ometi ei tahtnud Heathcote, et pinge osalejad oma haardesse võtaks, vaid et

õpilased oskaksid eristada pinget kui sellise tähendust, mõistmaks selle kognitiivset ja afektiivset mõju inimekäitumisele. (Bolton 1998: 179)

Samuti ei soosinud Heathcote kuidas-lugu-lõpeb-pinget. Ta eelistas, et lapsed looksid draamaloole pigem oma lõpu, mida nemad õigeaks peavad.

Eksistentsiaalne mõõde Heathcote'i draamatöös puudutas pigem tõenäosust kui tema tegelikku praktikat. Heathcote kasutas näitlemise võimu, olevikuhetkes tegutsemist ja spontaanset käitumist justkui seda umbusaldades. Harva ületasid improvisatsioonid viit minutit. Tavapäraselt ta sekkus, sisestas uut materjali, kontrollis, andis uusi ülesandeid, soovitas, turvas või pööras tähelepanu peaaegu iga minuti järel.

Improvisatsiooni iseloomustatakse tavaliselt kui hetkes olemist ja katkestamatut loovust. 1960. aastate draamaõpete kannatas selle all. Heathcote'i jaoks olid hetkes elamine ja olevik liiga väärtuslikud, et neid igavikule ohverdada. Pigem tuli spontaanseid hetki uurida ja dekonstrueerida, et kavandada järgmist sammu olevikku. Paljud on näinud siin paralleele Brechti teatriga. Kui Stanislavski ehitas oma süsteemi üles sündmuste katkematule loogilisele reale, nähtamatule läbivale joonele, siis Brecht rõhutas, et episoodid peavad olema kokku sõlmitud nii, et sõlmed oleksid näha ning et need annaksid aega vastanduda ja hinnang anda.

Heathcote'i **läbielamisdraama** on korraldatud sündmus, mis erineb tuntud teatripraktikute käsitlustest. Lavadraamast eristab seda draamakogemuse vahetu ja samaaegne organiseerimine. See on praktika, mida ei saa harjutada. Stanislavski katkematut sündmuste voogu saab harjutada, nagu Brechti eepilist teatritki. Läbielamisdraama meenutab oma teema, konteksti ja tegevuse poolest lavadraamat, aga protseduurid on teised. Kui draamakirjanik jääb oma loodust väljapoole, on siin pigem tegu osalejatega, kes kavandatud sündmuses osaledes peavad omavahel pidevaid läbirääkimisi sündmuse tähenduse üle. Nagu eluvoos ei saa korraldada olulisi ja tähenduslikke momente, ei saa seda ka läbielamisdraamas. Head pidu, suurepärasest koosolekut ja hingeminevat jumalateenistust ei saa uuesti läbi võtta, jäävad vaid kogemused, mille osalejad saavad või mida nad tagantjärele meenutavad. Läbielamisdraamas jääb osalejatele rõõm, et nad on sündmuse ise endale korraldanud ning saanud aja ja ruumiga segamatult manipuleerida.

Dorothy Heathcote ise loobus 1970.–1980. aastatel *man-in-a-mess*-stiilis tööst, mida tema järeltulijad on siiski jätkanud. Tema kontseptsioon kallutas draamatöö süngete teemade ja nn suure lava tragöödia poole, kuigi Heathcote'i praktika taotles pigem defamiliseerimist – tavalise muutmist ebatavaliseks, asjade ja olukordade nägemist uute silmadega. Brechtil seostus defamiliseerimine sotsiaalse kriitilisusega, ka Heathcote taotles osalejatelt hinnanguid, kuid mitte tingimata poliitilisi, pigem eksistentsiaalseid.

Draama õpetab järgmisel moel:

- 1) õppija varasemaid teadmisi ja elukogemusi rakendatakse kohe, siin ja praegu;
- 2) osalejad peavad enesele oma käitumisest ja otsustest aru andma;
- 3) õpperühmal tuleb liikuda loodetud tulemuse poole, millega kaasneb omakorda rahulolutunne.

Selline lähenemine viib rühma territooriumile, mida koolis pigem välditakse: emotsioonide kontrollimine, arusaamine emotsioonide osatähtsusest ja keelest, mille kaudu emotsioone väljendada.

LISA. DRAAMAÕPETAJA STRATEEGIAD

Mida draamaõpetaja oma tunnis teeb? Dorothy Heathcote'i eneserefleksiooni näitel.

- Ta pigem otsib ise, kui külvab teavet.
- Püstitab eesmärgid ega kaldu neist kõrvale, v.a juhul, kui on vaja katsetada uut gruppi või esitleda oma töömeetodit.
- Ta valib välja ja valmistab ette artefaktid (sümboolsed asjad), kirjan-duse, juhendid ja võimaluse korral eelistab täiskasvanute materjale, et mitte lapsi alahinnata.
- Töötab alguses ettevaatlikult, kuni saab klassi pühendumata, st kasutab erinevaid strateegiaid, mis justkui ei vii kuhugi, aga tegelikult viivad konteksti ja vajaduste tajumiseni.
- Sunnib klassi pingutama sotsiaalsete suhete parandamise nimel. Klassi sotsiaalne õhkkond dikteerib panustamise ja seetõttu tulebki

treenida õpetajaid draamat kasutama, et parandada sotsiaalset õhkkonda õppeprotsessis.

- Ta nõuab õpilastelt intensiivset tööd ja demonstreerib seda algusest peale ise.
- Ta ei loobu iial abikäest ega kiida asjata.
- Ta jagab pidevalt positiivseid kommentaare, aga kui ta soovib õpilastelt suuremat pingutust, võib ta kasutada oma kogemuslugusid või šokivõtteid, muutmaks õpilaste häälestatust ülesandele.
- Ta ei looda, et kõik armastavad draamat ühtemoodi. Ta tagab, et tema tegevus ei pane kedagi end rumalana tundma, aga ta ei lase rühma ka haarest lahti.
- Ta kasutab algusest peale reegleid, eriti tähtis on tähele panna kõiki märguandeid rühmas, nii positiivseid kui ka negatiivseid, sest need mõjutavad tööd.
- Edasi julgustab ta lapsi välja tulema oma ideede ja lähenemisviisidega tööle. Eesmärk on anda otsustused ja vastutus lastele, et nad saaksid hallata oma emotsioone ja proovile panna oma võimed. Koolisüsteemis osutub see tihti vastuoolu ujumiseks. (Heathcote 1991: 101–102).

Draamaõpet takistavad sündroomid koolisüsteemis Dorothy Heathcote'i järgi

- vaashoitud ja külmad diskussioonid
- „Üks klass – üks õpetaja“
- samaealised ühes grupis
- „Õpetaja teab“
- „Üks inimene otsustab asjade käigu üle“
- „Teeme lühidalt ja konkreetset“
- „Ärgem andkem lastele võimalust õpetajat üllatada“

Allikad

Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. London: Trentham Books.

Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Evanston: Northwestern University Press.

- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: Draamatyö.
- Owens, A. ja Barber, K. (1997). *Dramaworks: planning drama, creating practical structures, developing drama pretexts*. Carlisle: Caryl Press.

GAVIN BOLTON JA DRAAMAKOGEMUS KUI ÕPIKOGEMUS

Gavin Bolton lõpetas Sheffieldi ülikooli, töötas 13 aastat õpetajana üldhariduskoolis ning õpetas nägemis- ja kuulmispuudega inimesi. 1961. aastal sai temast Durhami maakonna draamanõunik. Ta liitus Durhami ülikooli töötajatega 1964. aastal ja õpetas seal kuni pensionile jäämiseni 1989. aastal. Praegu on Bolton Briti Columbia Victoria ülikooli dotsent ning külalisprofessor New Yorgi ülikoolis ja Birminghami Kesk-Inglismaa ülikoolis.

Peamised draamateoreetilised teosed

- „Towards a theory of drama in education“ (1979)
 „Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum“ (1984)
 „Acting in classroom drama: A critical analysis“ (1999)

Gavin Bolton töötas aastaid Dorothy Heathcote'i assistendina, oli 1990. aastatel tema draamapraktika uurija, mõtestaja ja edasiarendaja, protsessdraama žanri kujundaja koos Cecily O'Neilliga. Bolton analüüsis põhjalikult ajaloolises perspektiivis Ühendkuningriigi klassiruumidraama praktikaid ning seadis nii nagu Heathcote draama keskmesse esteetilise ja haridusliku kogemuse ehk draamakogemuse. Ta on analüüsinud seda süvitsi raamatus „**Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum**“ (1984) ja jõudnud järgmiste järelditeni:

- Etendamine on eriline teadvusseisund, mida iseloomustab fiktsionaalse ja reaalse maailma samaaegne juuresolek ehk *metaxis* – ühe kaudu mõistame teist ja vastupidi.
- Draama võimaldab distantseeruda vahetust kogemisest – kõigepealt rühm osalejaid kavandab kogemist (nt etüüdi ettevalmistus) ja pärast kogemuse saamist (nt etüüdi ettemängimist või improvisatsioonilist etendamist) on võimalik seda reflekteerida.

- Draamas tegutsetakse konkreetselt, kehaliselt, ent fiktsioonis justkui olles keegi teine ja kuskil mujal.
- Draama tegevus on avatud ühtaegu funktsionaalsele ja esteetilisele tähelepanule.
- Draama tegevusega kaasnev tähendusloome sünnib kahel tasandil samal ajal, sest kui draama aitab mõista inimkäitumise loogikat, omistab meie esteetiline tähelepanu sellele olemusliku ehk universaalse tähenduse. Mõlemad teadvuse intentsioonid võivad kaasa tuua muutusi osalejate tajumuses ja mõtlemises, ehkki universaalne tähendus sünnib pigem tunnete tasandil, seda tajutakse kui **äratundmist**.
- Draamaõppe fookuses on konteksti loomine sündmustele, nähtustele, lugudele ning osaleja pühendub sellele kogu oma olemusega.
- Peale selle peab osaleja olema tehniliselt teadlik, kuidas ta loob konteksti ja kas sellel loomingul on tähendust. Ta peab olema teadlik ka esteetilisest dimensioonist, olgugi see vaid osaliselt artikuleeritud või hoopis vormi kaudu kogetud sügav pingete tajumine. Igasugune muutus arusaamistes toimub sügavamal kui teadvustatud tasandil.
- Kuigi osaleja ja teema või ainese suhe on draamas ühtaegu subjektiivne ja objektiivne (nt etüüdi etendades osaleja improviseerib ning samal ajal jälgib enda esinemist), on üldine vaimne suundumus draamas siiski püüd objektiivsuse, elutõe poole.
- Kuna draama on grupipõhine ettevõtmine, on protsess pühendatud eelkõige ühisosa leidmisele, tunnete ja mõtete avalikule katsetamisele ning kollektiivsele tähenduse otsimisele.

Draama pedagoogiline eesmärk on arendada osalejate vaimset võimekust, et jõuda ühiste arusaamiste ja teadmiseni „seestpoolt“, tunnete kaudu, sestap käsitleda seda õppeainet kui kollektiooni kogutud teadmistest, mis tuleb tahes-tahtmata selgeks saada. Kooli kontekstis on see õppija jaoks harjumatu pedagoogika ja paneb õpetajale suure vastutuse, palju suurema, kui draamaõpe neilt varasematel aegadel eeldanud oli. Õpetaja peab struktureerima tajumise ja mõtestamise muutumist ning keskenduma eelkõige esteetilisele potentsiaalile, isegi juhul kui osalejad tegutsevad ainult otsesel tasandil.

Gavin Bolton rõhutab, et draama võib olla kas jagatud grupikogemus või teatrisündmus, vahet ei ole – mõlemad taotlevad kunstilist kohtumist ja esteetiliselt kogemust. Draamale kui õpimeetodile liiga suurt tähelepanu osutades võib unarusse jääda draama tähtsus kogukonna identiteedi tähistajana, nagu see toimib kooli- ja harrastusteatri. Kogukonnadraama, meie mõistes harrastusteater, mis õitses Ühendkuningriigis 1950. aastatel, kaotas 1980. aastatel seal oma tähtsust ja Bolton kutsus üles seda taas ellu äratama, aga dünaamilisema ja poliitilisema teatri vormis, kui senini oli tehtud. (Bolton 1984: 162–163)

Klassiruumi näitlemise eripära

Põhjalikus monograafias „Acting in classroom drama“ (1999) vaatleb ja analüüsib Gavin Bolton briti draamapioneeride-arendajate klassiruumipraktikat näitlemise seisukohalt.

Peter Slade on öelnud: „See, mis (teatris) maksab, on hetke tõelisus või tõeline hetk – äkitselt tekkiv absoluutne veendumus, mis seob kokku esineja ja publiku. Ta sünnib siis, kui muutuvad vormid saavutavad eesmärgi ja kannavad meid sellesse ainukordsesse hetke, mil avaneb uks ja meie vaade on muutunud.“

Mis on näitlemine? Aristoteles nimetas seda mimeesiks (kr *mimēsis*), mis tähendas taasloomise akti, jäljendamist. Ent juba Jean Piaget nentis, et laste matkimismäng (*make-believe play*) on pigem abstraktsioon kui tegelikkuse tõepärane jäljendus. Näitlemises on otsustav samastumine. Selle aste ja kvaliteet määravad osaliselt abstraktsiooni valiku. Näitleja ja publiku arusaam elutõest võib erineda, aga mängu tõsiduse määrab samastumine – näitleja usk kujutletud olukorda ja pealtvaataja usk kujutatud sündmustesse.

Näitlemine on **samastumine** (*identification*) olukordade ja rollidega. Kui samastumine psühholoogiliselt lahti harutada ja uurida, millest koosneb näitlemine, sisaldab see nii jäljendust kui ka taasloomist, olukorra tõlgendust, individuaalset interpretatsiooni, grupi konsensust, pühendumist mängule, siirust ja paindlikku reageerimist kontekstile (*disponibilité*).

Näitlemine annab võimaluse ise olukordi valida, minevikku uuesti mängida ja tulevikku visandada, teha tubateatrit, heita pilk tagatubadesse, nähtuste ja sündmuste kulisside taha. Näitleja kujutlusvõime lubab tal igapäevast ja tuttavat abstraheerida, elutõde vahendada ja anda sellele uus vorm, nii et see haarab vaataja tähelepanu ja teeb meid teadlikuks selle tähendusest. Publikut paelub see, et ta näeb midagi justkui uute silmadega. Anthony Frost ja Ralph Yarrow lisasid sellele veel ühe dimensiooni – see on oskus haarata publik spontaansesse, eksistentsiaalsesse loomisakti (*disponibilit *) (McCaw). (Bolton 1998: 131)

Gavin Bolton võtab oma analüüsi aluseks **näitlemisk itumise** (*acting behaviour*), mida ta defineerib kui fiktsiooni loomist, milles samastatakse tegevuse kaudu (justkui olles kusagil mujal ja keegi teine), tehakse teadlikke valikuid ja pannakse paika prioriteedid, manipuleeritakse aja ja ruumiga (siin ja praegu toimub tegevus) ning millega p uitakse üldistada, öelda midagi inimeste ja maailma kohta.

N itlemisk itumine on fiktsiooni loomise akt, mis sisaldab järgmist:

- samastumine tegevuse kaudu
- vastutuse võtmine esteetiliste valikute eest
- teadlik manipuleerimine aegruumiga (*as if*)
-  ldistamisp ue

Klassiruumidraamas eritleb Bolton kolme laadi n itlemisk itumist:

- **Etendav** (*performing*) – saab korrata ja on avalik, publikule suunatud tegevus.
- **Esitlev** (*presenting*) – oma mõtete ja ideede esitlemine draamatehnika kaudu (*tableaux vivants*, elavad skulptuurid, pantomiim jne).
- **Tegutsev** (*making*) – ei saa korrata, n ud ja praegu toimuv tegevus, kollektiivne ja ainult iseenda poolt jälgitav draamamäng, rollimäng.

Kuidas hinnata laste näitlemist? Gavin Bolton käsitleb Peter Slade'i draamamängu siiruse kontseпти kaudu. Siirus n itlemises on iseenesest kaheldav kontsept, r akimata klassiruumidraamas. Ka ei saa selles kontekstis kasutada Stanislavski väljendit „usutav vale“ („Minu elu kunstis“) ega väita, et laps mängis talumeest, kuningat või mõrtsukat siiralt.

Analüüsinud draamahariduse pioneeride praktikaid, jõuab Bolton järeldusele, et põhimõtteliselt ei ole laste ja näitlejate näitlemisel vahet, täpselt samu tegevusi, mida teevad näitlejad, teevad draamatunnis ka lapsed. Erinevus on vaid samastumise kvaliteedis ja intensiivsuses, kusjuures just viimane, intensiivsuse aste, määrab mängu tõsiduse.

1930. aastatel arvati, et siiras mäng näitlejatehnikas puudub. Stanislavski eeldas näitlejatelt, et maagilise kui (*as if*) abil muutub kujutluse tõde siiraks uskumiseks. Kui samastada siirust usuga mängu, saab viimasest baromeetri näit. Selle põhjal eristab Bolton (1) „siiruse puudumist“ seetõttu, et ei usuta piisavalt ega järjepidevalt kujutletavat situatsiooni; (2) „siirast tegutsemist“ kui adekvaatset usku kujutletavasse; (3) „siirast tegevust kombineerituna näitlemistehnikatega“, mida kohtab ainult treenitud näitlejatel. Laste näitlemisel saab hinnata nende usku kujutletud olukordadesse: rollis tegutsemist, rollis püsimist ja rolli arendamist.

Draamamängus on näitlemine

- kogemuslik
- spontaanne
- eksistentsiaalne
- ei saa korrata
- rõhk on sisekaemusel

Etendades on näitlemine

- representeeriv ehk kujutatav
- vähem spontaanne
- seotud esinemisega publikule
- saab korrata
- rõhk on väljendamisel

JOONIS 8. Kui võrrelda etendavat ja draamamängulist näitlemiskäitumist, võib eristada järgmisi tunnuseid.

Allikad (tõlgitud tekstid)

Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd.

Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Portsmouth: Heinemann.

LISALUGEMIST

ETENDAMISEST JA DRAAMAST SCHECHNERI PÕHJAL

Draama mõiste on aegade vältel läbi teinud arengu. Algul tähendas sõna *drao* kreeka keeles tegevust, täpsemalt rituaalse värvinguga tegevust, osalemist rituaalis. Antiigist alates on draama tähistanud ka esteetilist kirjandusžanri, pingestatud tegevusega näidendit, mida iseloomustab kulgemine murrangust kriisi – näidendil on algus, keskpaik, lõpp. See karakteristik on omane nii Vana-Kreeka tragöödiale, Elisabethi-aegsele draamale kui ka tänapäeva realistlikule draamale. Selle kõrval kasutatakse tänapäeval draamat kui koondsõna, mis tähistab suurt hulka kultuurilist etendamist mängulisuse ja rituaalse tõsiduse skaalal.

„Sissejuhatuses etendusuuringutesse“ (2020) käsitleb Richard Schechner etendamist inimesele omase üldkultuurilise käitumisviisina. Igal pool etendavad inimesed oma sotsiaalseid, personaalseid või kultuurilisi rolle – poliitikas, meedias, töö- ja isegi argielus etendame endale võetud ja peale pandud rolle. Etendamise kvintessents väljendub **etenduskunstides**. Iga etendus, sotsiaalne või esteetiline, on jälgitav, jälgijaid ja osalejaid mõjutav ning ka meelt lahutav. See tähendab, et iga sündmus seab endale eesmärgi, mida ta püüab teostada, ning iga sündmus pakub neile, kes selles osalevad või seda jälgivad, naudingut.

„Sissejuhatuses etendusuuringutesse“ (2020) küsib Richard Schechner, mis üldse on esteetiline etendamine. Kuidas esteetiline etendus erineb rituaalsest?

Etendusega on tegu siis, kui seda kinnitavad ajalooline ja sotsiaalne kontekst, konventsioonid, tavad ja traditsioon.

Etendus sünnib mõjuvuse ja meelelahutuse binaarsel väljal, nendevahelises loovas pinges.

Etenduses on koos nii rituaalne mõjukus kui ka etenduskunste meelelahutuslikud alged. (Schechner 2020: 54)

Teatrietendus on näiteks määratletud ja piiritletud sündmus, mida märgivad kontekst, konventsioonid, tavad ja traditsioonid. Samas ükskõik millist sündmust, tegevust või käitumist elus saab vaadata justkui etendust. „Justkui“ etenduste kategoorial on omad eelised. Asju võib vaadelda ajutiselt, protsessis ja vastavalt nende muutumisele ajas. Igas inimtegevuses

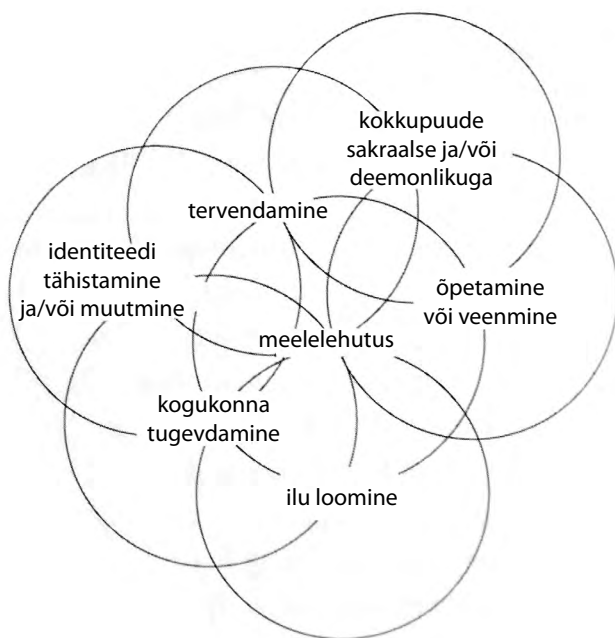
on tavaliselt kaasatud mitu osalist, kelle seisukohad, eesmärgid ja tunded on erinevad ja isegi vastanduvad. Vaadeldes nähtusi justkui etendust, võib ligi pääseda asjudele, mis muidu jääksid uurimise alt välja,“ väidab Schechner (2020: 65).

Etenduse funktsioonid

Richard Schechner eristab seitset etenduse funktsiooni ja vaatleb neid üksteist mõjutavate sfääridena, võrgustikuna, mille keskmes on meelelahutus, seejuures projitseerib meelelahutus ennast igasse funktsiooni.

Etenduse funktsioonid on järgmised:

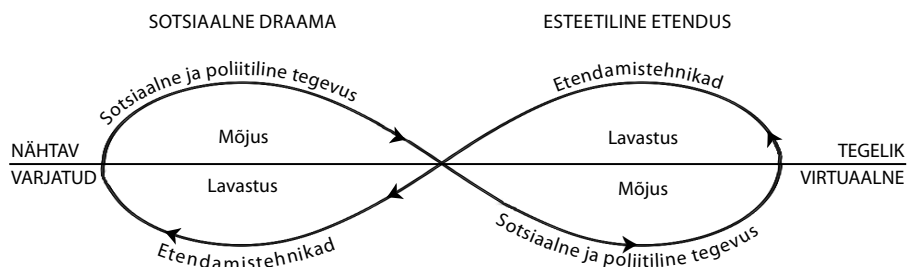
- 1) meelelahutus
- 2) ilu loomine
- 3) identiteedi tähistamine või muutmine
- 4) kogukonna loomine või selle tugevdamine
- 5) tervendamine
- 6) õpetamine, kannustamine või veenmine
- 7) kokkupuude sakraalse ja/või deemonlikuga



JOONIS 9. Etenduse funktsioonid Schechneri järgi (2020: 62, joonis nr 2.12)

Ühes või teises etenduspraktikas võivad jõujooned olla erinevad, kus on ülekaalus kogukondlikkus, õpetlikkus, identiteedi kinnitamine, aga kõiki neid funktsioone aitab teostada meelelahutus. Kaalu ja tõsiduse annab etendamisele vastasmõjuline suhe päriseluga, **sotsiaalse draamaga**. Sotsiaalse draama teoreetik Victor Turner väidab: „Pange tähele, et lavadraama varjatud maailm toitub avalikust sotsiaalsest draamast; selle iseloomulik vorm igas konkreetses kultuuris, konkreetsel ajal ja kohas mõjutab mitteteadlikult või eelteadlikult mitte ainult lavadraama vormi, vaid ka selle sisu, mille aktiivseks või maagiliseks peegliks ta on.“ (Schechner 2020: 94)

Kumbki vastastikune peegeldamine – elu peegeldab kunsti ja kunst peegeldab elu – ei ole täpne. Iga vahetuse korral lisandub midagi uut, mingi vana kaob või heidetakse kõrvale. „Inimolendid õpivad kogemuse abil, ehkki liiga sageli suruvad nad valulikum kogemused alla. Ja võib-olla tuleb sügavaim kogemus just draamast – mitte ainult sotsiaalsest või lavadraamast (või nende ekvivalentist), vaid nende vastastikuse ja katkematu modifikatsiooni ringlevast ja võnkuvast protsessist,“ sedastab Victor Turner raamatus „On the edge of the bush: Anthropology in experience“ (1985, lk 300–301). (Schechner 2020: 94)



JOONIS 10. Sotsiaalse ja esteetilise draama vastastikseose mudel (Schechner 2020: 94)

Igal elusündmusel on oma kontekst ja paradoksaalsel kombel saab iga sündmuse kohta küsida etendustesse puutuvaid küsimusi. Kus ja millal toimus sündmus, ajas ja ruumis? Milliseid kostüüme või esemeid kasutati? Millised rollid olid sündmuse enda poolt ette määratud? Kes etendasid neis vajalikke rolle ja kuidas need erinesid etendajatest endast? Kuidas kogu sündmust kavandati, juhiti, kuidas vastu võeti ja hinnati?

Draama pakub sündmuste analüüsiks loovat ja tegevuslikku keskkonda, päriselu laboratooriumit. Kultuuriantropoloog Clifford Geertz viitab tänapäeva mõttemaailmade segunemisele ja žanrite ähmastumisele 1980. aasta artiklis „Blurred genres: the refiguration of social thought“ (*blurred* viitab siin segamisele, miksimisele). Põhjamaade draamapedagoogika professor Anna-Lena Østern nendibki, et draama on tänapäeval ähmaste piirjoontega žanr kunsti ja hariduse vahealal. „Draama on nagu kaasaegsed etenduskunstid – osalev, dialoogiline ja transformatiivne. Draamaga saab suhestuda mitmel moel: seda etendades, pealt vaadates või hoopis tekstide vahendusel, analüüsi kaudu. Kõiki neid strateegiaid saab rakendada õpiprotsessis ning nad soodustavad süvitsi arusaamist kultuurist, elust ja inimestest. Draamas väärtustatakse kunsti kaudu õppimist ja pürgitakse tähendusliku õppimise poole. Tähenduslikku õppimist iseloomustab võtete *küsimus* – kuidas teha nähtavaks see, mida ei saa sõnadega väljendada? Kui mõelda, kuidas lapsed ja noored tajuvad teatrit ja draamat, pole võtete kokkupuutepinnad mitte kunsti ja hariduse vahel, vaid kunsti ja hariduse sees.“ (Korhonen ja Østern 2001: 43)

Allikad

Schechner, R. (2020). *Sissejuhatus etendusuuringutesse*. Tallinn: Eesti Teatriliit.

PROTSESSDRAAMAST JA ÕPPEKAVAST O'TOOLE'I PÕHJAL

Protsessdraama kasutab Peter Slade'i ja Brian Way draamamängulist lähenemist, st etendamine on lõimitud improvisatsioonide ja etüüdidenä õppeprotsessiga, see on valdavalt informaalne ning seda nimetatakse sageli esitlemiseks (*demonstrating*) või läbimängimiseks (*reenacting*). Protsessdraama on draamaõppe (*drama in education* – DIE) kaasaegseim vorm. Wagner² kirjutab, et selle eesmärk on luua kogemusi, mille kaudu õpilased saavad inimlikke suhteid uurida, teistele kaasa tunda ja oma arusaamu selitada. Protsessdraama arendab õpetamist, andes kasutajatele

² Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as learning medium*. Washington: National Education association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130362.pdf>

tööriistad, mis süvendavad mõistmist ja kõrgemal tasemel mõtlemist, mis toetavad mitte üksnes kognitiivset, vaid ka holistlikku ja kogemuslikku õppimist. (O'Toole 2010: 105)

Protsessdraama vormi iseloomustab tõik, et õppijad tegutsevad aegajalt kui tegelased fiktsionaalses kontekstis – mitte ainult kui passiivsed pealtvaatajad ja -kuulajad, vaid osalejad draamaloos. Teiseks, kuigi protsessi juhib õpetaja, antakse osalejatele tubli annus otsustusõigust nii loo sisu kui ka vormi üle, vabadus tõlgendada rolle ja situatsioone neile meelepäraselt ning kavandada tegevusi ja loo dramaturgilisi käike.

Protsessdraama on alati improviseeritud ning sisaldab inimkäitumise mudelite loomist fiktsionaalsetes situatsioonides ja nende realistlikku läbimängu. Protsessdraamat saab teha otse klassiruumis, õppijad on kaasautorid ja kujundavad nii draamalugu kui ka selles osalevaid karaktereid. Draamaloo sisu kujuneb välja viimistlemata ja ennustamata koosloomelises protsessis. Seetõttu on see episoodiline, improviseeritud stseenid vahelduvad kavandamisega, et planeerida edasist käiku või vahetada draamategevust. Valdav mängustiil on Heathcote'i-pärane läbielamisteater (kogemuslik rollimäng). Protsessi struktureerimisel rakendatakse draama töövõtteid (*drama conventions*), improviseerimise- ja teatri tehnikaid, mille kaudu sätitakse tegevuse fookust, luuakse toimuvale perspektiiv ja dramaatiline distants osalejate jaoks, kes on ühtaegu loodava draama karakterid. (Samas)

Protsessdraamat juhivad järgmised tegurid:

- osalejate empaatiline kaasaelamine siin ja praegu sündivale koosloomefiktsioonile;
- distants (*metaxis*) osalejate enda ja nende loodud rollide suhteväljal;
- draamapinge laad, mis lähtub raamist, milles parasjagu tegutsetakse.

Need faktorid soodustavad osalejate kaasahaaratust, mida õpetaja toetab hoolika fookuse sättimisega ja raamib draamatehnikatega, et konstrueerida ja dekonstrueerida narratiivi, mis ei ole kunagi lineaarne ja on harva selge keskmega.

Eraldi publikut ei ole, osalejad on siin ja praegu haaratud kogemusõppesse, mitte kommunikatiivsesse akti teistega. Refleksioon on põimitud tegevusse või aruteludesse. Draamas kehastuvad osalejate mõtted ja

kavatsused, mis võivad muuta algseid eesmärke ja sihte. Draama eesmärk pole pelgalt lugu läbi mängida (*enact*), vaid dialoog algatada, probleeme tõstatada, õhutada õppijaid küsima ja risküsitlenu. Õpetaja võtab protsessdraamast aktiivselt osa – mitte üksnes draamategevust struktureerides, nagu teevad dramaturg ja lavastaja, aga ka rollis õpetajana või nagu näitleja või karakter lahtirulluvas draamas. (O'Toole 2010: 106)

Traditsioonilisele õppekavalisele lähenemisele lisab protsessdraama meetod täiesti uusi ülesandeid, sest seab kahtluse alla õppekava üliluslikkuse, kuna õppijatel on voli õppetunni sisus ja käigus kaasa rääkida. Draamamänguline lähenemine annab võimaluse õpilasele ettepanekuid teha, õpetaja ideid vetostada ning koostöiselt draamatunni sisu ja vormi üle otsustada – õpilane saab olla ühtaegu dramaturg ja õppekava looja. Kaks ülejäänud spetsiifilist draamatehnikat, **eksperdirüü** ja **rollis õpetaja**, ainult kinnitavad seda potentsiaali. (O'Toole 2010: 106)

Draama peamine eeldus on see, et kõik osalejad usuvad vabatahtlikult fiktsiooni ja on nõus ühiselt jagatud maailmas tegutsema. Klassiruumist võib saada keskaegne klooster, kosmoselaev, direktori kabinet, muuseum vm. Klassiruumi tava suhted heidetakse kõrvale. See loob uued võimusuhted. Õpetaja on see, kes tavapäraselt teab ja aitab, juhendab ja kontrollib, ning lapsed need, kes ei tea ega oska, saavad juhtnööre ja neid kontrollitakse. Eksperdirüü konventsiooni rakendades võivad õpilased aga teadlase, ajakirjaniku, preestri rollis oma teadmiste tuginedes lahendada probleemi, mille tõstatab keskne draamapinge. Kui seda konventsiooni rakendatakse sama põhjalikult, nagu kavandasid Heathcote ja Bolton oma praktikas, peavad lapsed efektiivselt eelteadmisi ühendades hulga keeruka informatsiooniga hakkama saama, enne kui intriig või probleem laheneb.

Kui õpetaja muutub karakteriks draamas, on tal valida mitme staatusrolli vahel, mõni neist on õpilastest madalamal. Õpetajad on harjunud klassiruumis kõrgema staatusega olema, aga draamas võib ta kehastada kedagi, kes vajab nõu ja abi, näiteks tulnukat, kel on inimeste maal toimetulekuga probleeme. Või sõnumitoojat, kelle ülesanne on muuta tegevuse käiku, või provokaatorit, kes paneb osalejad proovile, kui vaidlustab kehtestatud käitumismalle ja eelarvamusi. Eriti eksperdirüü rollis võib madalama staatusega roll olla vajalik – näiteks varustaja rollis õpetaja

küsib nõu füüsikult, valitseja arhitektidelt, arheoloogidelt jne. Rollimäng võib tunduda õpetajale keeruline ülesanne, aga tegelikult on seda palju turvalisem läbi viia, kui pealtnäha paistab. (O'Toole 2010: 106)

Niipea kui osalejad on andnud nõusoleku siseneda fiktsionaalsesse maailma, funktsioneerib fiktsionaalne elu iseseisvalt ja pärismaailm on samas efektiivselt mitteoperatiivne – seda ei unustata hetkekski, see ei ole kuhugi kadunud ja sellesse on võimalik iga hetk tagasi tulla. Õpilastel on draama puhul enamasti rohkem usaldust kui nende õpetajal, lisaks suurem asjatundlikkus metakommunikatsiooni alal ja illusiooni hoidmises. Nad mõistavad, milliseid päriselu tabusid võib draamas lõhkuda ja milliseid mitte. Kui rollis sekkuda õigel hetkel draama käiku, saab juhtida draamaloo arengut ja õppimist efektiivsemalt ning vähem häirivalt, selmet draama-protsess peatada ja uued ülesanded anda. (O'Toole 2010: 107)

Kuigi protsessdraamat on õpetajad Austraalias juba 30 aastat kasutanud, on vähe juhtivaid haridusteoreetikuid, kes on protsessdraama võimalustega kursis, rääkimata sellest, et seda pealtnäha progressiivsele haridusele toetuvate õppekavade koostamisel arvesse võetaks. Veel enam, draamaõpe nõuab õpetajatelt spetsiifilisi oskusi, mida õpetajakoolituses ei anta ega treenita. Vähesed õpetajad on draamameetodi põhjal ise õppinud, vähestel on kunstilist kompetentsi või artistlikku oskust valida ja kujundada draamanarratiivi, fookust ja töövõtteid. Tavakooli hierarhiad on paigas ja määratletud, õpetajad kalduvad õpetama viisil, nagu nad ise on õppinud. Protsessdraama meetodil õpetamine nõuab oskust oma staatusest loobuda, vabaneda ajutiselt teadmiste ainuomamisest ja usaldada end laste kätte – see on paljudele vastumeelne. (O'Toole 2010: 107)

Allikad

O'Toole, J. (2010). Drama as pedagogy. J. O'Toole, M. Stinson, T. Moore, *Drama and curriculum: A giant at the door* (lk 97–116). Dordrecht: Springer.

DRAAMA KUI ALTERNATIIVPEDAGOOGIKA: HARIDUSE PARADIGMA MUUTMINE³

Dr John Somers, Exeteri ülikooli auliige

Mis on draama?

Paljusid draamavorme seob dramaatilise keele kui vahendi kasutamine inimkäitumise kujutamiseks. Rakendusdraama spetsialist kujundab draamakogemust spetsiifilistes ühiskondlikes kontekstides. Selline töö tipneb näiteks interaktiivsete teatriprogrammidega mõnuainete ja alkoholi ohtlikkuse kohta või töötubadega vanglas. Programmid võivad koosneda erinevatest teatrielementidest või on peamiselt seotud kogemusliku draamategevusega, näiteks töötoad või draamatunnid koolis. Draamategevused on alati kohandatud sekkumiseks valitsevasse arusaamadesse, nii et need kutsuvad osalejate hoiakutes esile muutusi.

Rakendusdraama põhineb neljal põhiprintsiibil:

1. Draama kätkeb tegelikkuse mudeldamist dramaatiliste vahenditega. Nii nagu insener konstrueerib silla mudeli, et katsetada, kas sild kannab, täpselt samamoodi mudeldame meie draamas elu ja vaatleme lähemalt selle keerukust. Just nagu insener, kes muudab mudeli välimust ja kontekste (tugevamad tuuled, raskemad veoautod, sitkem metall), katsetame meie draama puhul, mis juhtub näiteks, kui lapsevanem on vihasem või kui raha on rohkem kõrvale sokutatud.
2. Identiteeti võib käsitleda kui katkematut narratiivi, mida laiendavad ja muundavad paljud teised globaalsed ja personaalsed narratiivid ja kogemused, mis meil elus ette tulevad. Kui siseneda draamas loodud kujutlusilma, võib meie enda narratiiv meile selgemaks saada. Just seda on vaja, et õppimine saaks toimuda, et hoiakuid ja käitumist saaks muuta.

³ Tegu on tõlkeartikliga, mille algkuju on säilitatud, sh jooniste numeratsioon. Originaaltekst: Somers, J. *Drama as alternative pedagogy: Shifting the educational paradigm* [ettekanne Türgis Ankaras teatri- ja draamaõppe konverentsil 2008. aastal]. Lühendatud tekst: <https://impschool.gr/deltio-site/?p=1040>.

3. Teades, et draamakogemus pole tõeline, võime end vabalt selle võimusse anda. Me oleme piisavalt sees, et sellest hoolida, ja piisavalt väljas, et end turvaliselt tunda ja tajuda distantsi tegeliku eluga. Seegi on õppimise ja hoiakute muutmisel võtmetegur.
4. Sotsiaalse kunstina funktsioneerib draama reaalsel sotsiaalsel tasandil – osalejad peavad täiendama näiteks sümboolse tasandi loomiseks vajalikke koostööoskusi. Kõigis draamatöodes funktsioneerivad mõlemad tasandid dünaamiliselt koos.

Draamatöötube võib vaadelda kui sotsiaalset laborit, milles saame uurida hoiakuid, väärtusi ja suhteid valitud inimeste vahel valitud situatsioonides. Need aitavad meil isiklikult, üldiselt ja ühiskondlikult aru saada, mida tähendab olla inimene selles maailmas, olla mistahes ühiskonna ja haridussüsteemi liige.

Seega, kui usume, et draama on rohkem kui meelelahutus, siis kuidas saavutada muutus?

Kas tõendid kinnitavad muutuste võimalikkust?

Seda, et draama on efektiivsemaid sekkumisi käitumise muutmisel, palju tõhusam kui arutlus kriitilise juhtumi üle või video vaatamine, kinnitab ka formaalne uurimus. Huvitaval kombel sedastatakse samas uurimuses, et didaktilisi lähenemisi kasutades on õpetajad õpilaste käitumise muutmisel kõige vähem efektiivsed (2). Autori uurimus tõestas, et draamakogemus muutis tähelepanuväärsel moel 14aastaste erivajadustega noorte käitumist (3).

Psühholoogid väidavad, et me mäletame tähenduslikke seiku paremini. Kui arvestada meelepidamist kui olulist tegurit õpiprotsessis, tõestab teatrihariduse väärtust Małgorzata Tarasiewiczzi uurimus. Ta kõrvutas oma uurimuses erinevaid õpimeetodeid ja uuris, kuidas need mõjutasid meelepidamist. Protsendid näitavad, kui palju jäi osalejatele erinevate õpimeetodite puhul meelde:

- loeng 5%
- lugemine 10%
- audiovisuaalsed meetodid 20%

- demonstratsioon 30%
 - diskussioon 50%
 - praktiliste harjutustega materjali katsetamine 75%
 - praktiseerimine materjaliga 90%
- (Machulska jt 1997: 88)

Milles seisneb draama muutmisvõime?

Siin selgivadki printsiibid, mis teevad draamast võimaliku alternatiivpedagoogika. Üks draamat defineerivaid omadusi on loo kasutamine inimkogemuse uurimise raamina.

Lugu

Lugude loomine ehk loostamine on inimese eksistentsi hädavajalik tahk. Nagu kommenteerib Barbara Hardy: „lugu ... tuleb käsitleda kui inimese vaimu fundamentaalset akti, mida antakse põlvest põlve edasi“ (Hardy 1975: 4). Lood toimivad nagu platsenta, mis hoiab meie sisemaailma välismaailmaga koos, nagu meedium, mille kaudu me kogeme ning mille kaudu liiguvad meie mõtted, tunded ja teadmised sise- ja välismaailma vahel. Vajadus loostada, loo sisse panna ja klaarida probleeme, omaenda tundeid ja teiste sündmusse segatud inimeste tundeid aitab meil mõista keerukaid ja potentsiaalselt kaootilisi märguandeid, mis meie psüühet ründavad. Lugu imbub meie teadvusse, isegi ilma seda organiseeriva raamistikuta, me ei saakski oma eksistentsist muidu teadlikuks, kui ainult kogemuse kaudu. Loostamine lubab meil tegeleda kolme fundamentaalse protsessiga:

- 1) organiseerida hetkekogemusi mälestuste seeriaks;
- 2) tulevikku ette aimata;
- 3) kogeda kaudselt, teiste kogemuste kaudu maailma külgedest, mida meile endale pole antud kogeda.

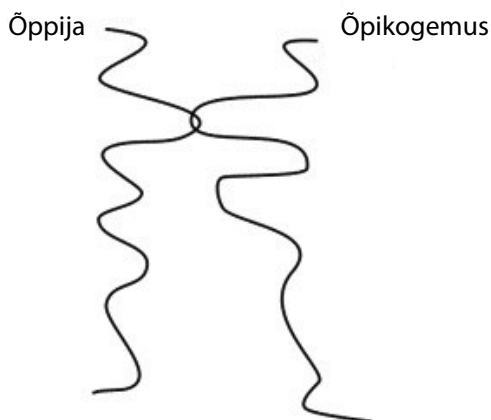
Esimene funktsioon annab meile teadmise sellest, kes me oleme – identiteet toetub mälule. Teine annab lootust, ootusi ja võimaldab oma tegusid korrastada. Kolmas funktsioon loob aluse õppimisele ja on formaalse hariduse lähteks.

Isiklik narratiiv

Oma isiklikku lugu võib David Novitzi kombel (4) vaadelda kui filmi oma paljudest läbielatud argipäevakogemustest, mida me ise toimetame (enamik neist kogemustest saab välja praagitud, nii nagu filmitegijast jääb üleliigne montaažiruumi põrandale vedelema). Draamas me aga anname osalejatele võimaluse kaaluda teisi võimalusi, mis erinevad meie omadest, mõtiskleda, mis võiks juhtuda, ja võrrelda sellega, mis on olemas.

Isiklik lugu on pidevas muutumises. Kui mõni tähenduslik teine lugu seostub meie looga, käivitub intertekstuaalsus – üht lugu (meie lugu) hakatakse selle teise loo kaudu tõlgendama.

Hariduse ülim siht on, et õpilood puudutaksid õppija oma narratiivi. Jooniselt 1 on näha, et enamikul juhtudel on säärane kokkulangemine harv juhus.



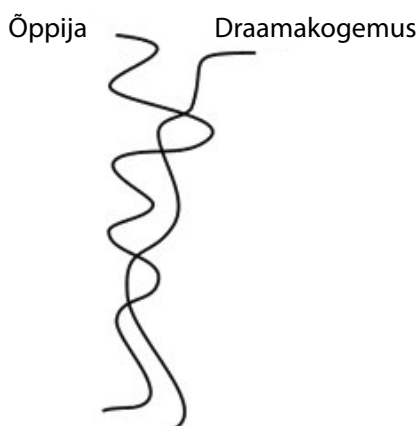
JOONIS 1⁴

Piltlikult öeldes külastavad õpilased hariduslava, aga see, mida nad seal kogevad, ei ole sageli piisavalt tähenduslik, et tungida nende argiellu.

Draamakogemuse teema valitakse aga osalejate vajadusi silmas pidades. Töö selle teema kallal muutub vastavalt protsessi arenguga, selle üle peavad osalejad nõu ja mitte ainult üks kord. Selles protsessis on rohkelt võimalusi intertekstuaalsuseks (vt joonis 2).

⁴ Jooniste numeratsioon on siin antud artikli põhine, mitte raamatu loogikat jälgiv.

Valdavalt töötatakse hariduses, eriti keskhariduses, füüsiliselt staatilises kontekstis. Draama nõuab osalejatelt vastupidi füüsilist, emotsionaalset, sotsiaalset ja intellektuaalset ja moraalset haaratust. Oluline on just füüsiline hõivatus, sest selle kaudu jõuab kehalise õppimise ja tähenduse loomiseni.



JONIS 2

Draama kasutab metafoori ja allegooriat. Ta lubab reaalsusest distantseerumist samal ajal, kui jääb sellega tihedasse kontakti – näiteks metafoorid ei teki ega ole ka arusaadavad ilma reaalsuse kontrollita.

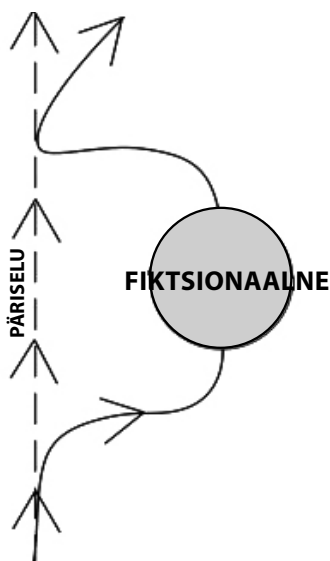
Lapsed ja lugu

Iga laps omandab oma kultuuri raamistiku ja ootused lugude kaudu. Traditsioonilistes kultuurides neid lugusid mitte üksnes ei räägitud, vaid ka esitati. Lugude jutustamine on peamisi viise, kuidas täiskasvanud representeerivad lastele maailma, püüdes edasi anda mõjusaid lugusid, mis õhutavad teadmisi omandama, mõistma, kohaseid tegusid tegema ja käitumises sobivaid moraalseid tõekspidamisi omaks võtma. Meie arenenud ühiskonnas toob tehnoloogiline areng lasteni meeletu hulga lugusid ja ka nende kogemise viise – lapsed on inspireerivate kommertslugude haardes. Kuigi intertekstuaalsus isikliku loo ja kommertsloo vahel võib stimuleerida, on oluline julgustada lapsi ja täiskasvanuid ise oma loo loojateks ja jutustajateks pürgima – olema kultuuri **loojad**, mitte üksnes **tarbijad**.

Draamas osalejad mõtestavad draamakogemust oma isikliku loo kaudu, aga veel olulisem on see, et draamakogemus aitab neil oma mälestusi ümber kategoriseerida, oma lugu uuesti toimetada, kuna draamas osalemine viib nad fundamentaalselt kokku sellega, kelleks nad end ise peavad. Draamaõpe (*drama in education* – DIE) pakub sellist kogemust, mis viib kompleksse tähendusloome kaudu isikliku arenguni, draamakogemuse ja isikliku identiteedi vahelise refleksiivse suhteni. Mõned lood, mis toetavad meie isiklikku, perekondlikku, kogukondlikku ja rahvuslikku identiteeti, on teadvusläve pinnal ning alluvad ratsionaalsele arutelule, ülevaatamisele ja muutmistele. Need esindavad väärtusi ja käitumisi, mida saab kergelt muuta. Fundamentaalsed lood, mis on minapildi (*self*) aluseks, on nii sügavalt meie teadvusse ladestunud, et neist pole kerge rääkida. Sageli on need ka raskesti mõistetavad. Stephen Crites sedastab, et meie identiteedi sügavamad lood määravad selle, kes me tegelikult oleme – näiteks need, mis loovad aluse agressiivsele kriminaalsele käitumisele. Nendeni ei ole muidu võimalik pääseda, kui kunstivõi vaimsete kogemuste kaudu (5). Kunstnikud püüavad järjepidevalt neid sügavaid lugusid väljendada, nii nende enda lugusid kui ka neid, mis annavad nende kultuurile kollektiivse identiteedi. Kunst kui õõnestav tegevus esitab küsimusi ja keerulisi ülesandeid väljakujunenud lugudele, nõudes pidevat ümberhindamist küsimustes, mis puudutavad võimu, sobivaid ja moraalseid seisukohti. Kunstide tugevus seisneb selles, et nad loovad representeerimise vahendina sümboleid ja vastusümboleid.

Muutuse võimalikkus

Paljude ühiskondade jaoks on muutus liiga valulik või ähvardav, et selle üle mõtiskleda. Vägivaldse kurjategija identiteeti hoiab näiteks ülal narratiiv, mis ei allu kergelt muutmisele. Aga kui kaasata ta fiktsionaalsesse kogemusse, mis ei keskendu tema enda hoiakutele, tunnetele ja käitumisele (aga mis seostub tema looga), võib draamakogemuse süüviv, distantseeriv mõju luua tingimused ümberhindamiseks ja muutuseks. Seda kujutab joonis 3.



JOONIS 3

Mängulisus

Draamategevus nõuab mängulisuse ja avatuse tunnet. Selline vaimne seisund loob katsetamiseks vajaliku õhkkonna, mida nõuab mõtisklemine asjade üle, mis erinevad reaalsusest. Me võtame maha kaitsvad kihid, jäigad hoiakud ja eelarvamused, tehes seda kokkuleppeliselt mängus ideede, mõtete, tunnete ja oma kehaga. Mängulisus ei ole seejuures vähetahtis aspekt.

Mäng peitub teadlikus rollivõtus. Vögotski toob esile, et õde ei ole teadlik õeks olemise tähendusest, kui tal puudub reaalne suhe päris õega, aga ta võib seda tunnetada mängus õe rollis olles (6). Dünaamika reaalsuse ja fiktsiooni vahel annab ruumi hoiakute ja käitumiste muutmiseks.

Paljud avastused, mis me draamas teeme, on pooljuhuslikud. Kuigi struktuurid, milles me töötame, võivad olla väga selged, ei ole võimalik täpselt ette aimata, kuidas draamakogemus üksikuid osalejaid mõjutab. Pingeväli ennustatava ja ennustamatu, ühendava ja muutva, lõpetatud ja lõpetamata, reaalsuse ja fiktsiooni vahel pakub hoiakute ja käitumiste muutmiseks vajaliku dünaamilise ruumi.

Metaxis

Metaxis on mõiste, mida kasutatakse, et kirjeldada dramaatilise ja reaalse situatsiooni vahel tekkivat energiat. Me ootame, et osalejad oleks piisavalt draamast haaratud, konksu otsas, ent piisavalt väljas, et mitte täielikult selle valdusse sattuda. Et üks jalg oleks fiktsioonis ja teine reaalsuses. Paljud on väitnud, et just sellises dialoogilises suhtes peitub draama ainulaadne õpiomadus. 1970. aastatel avastasid Ühendkuningriigi haridusliku teatri (TIE) praktikud, et kui püüda panna lapsi uskuma, et draama on reaalne, jõutakse vastupidise tulemuseni. Teadmine, et ollakse dramaatilises maailmas, mängus, annab osalejale võimaluse end vabalt ja turvaliselt selles fiktsioonis lahti lasta.

Draama kui uurimise vorm

Draama kui uurimisprotsessi võib ära tunda järgmiselt:

- kui on defineeritud uuringu teema (kodutus, peresuhted jne);
- kui luuakse hüpoteese (mis juhtuks, kui ...?);
- kui neid hüpoteese katsetatakse (improvisatsioonid);
- kui kogutakse eksperimentidest johtuvaid andmeid (grupi kokkuvõtted selle kohta, mis improvisatsioonidest välja koorub, ja refleksiivsed arutelud);
- kui need sõelutakse välja ja korraldatakse ettekandeks (esitus, mini-etendus);
- kui tulemusi vahendatakse uurimiskogukonnale (esitusi jagatakse klassikaaslaste või suuremate gruppidega).

Nii nagu igas uuringus, on ka draamavahendi puhul tegu dünaamilise lähenemisviisiga tuntud ja uue teadmise vahel.

Muutlik haridussüsteem

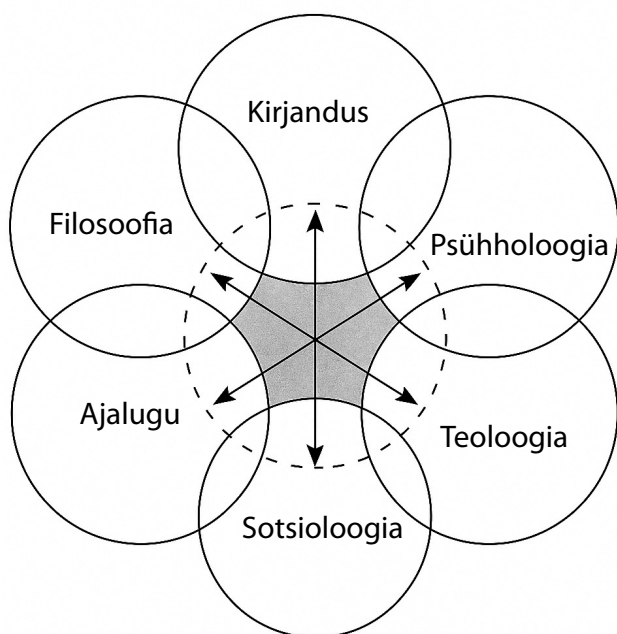
Haridusse suhtumise fundamentaalsed muutused ilmnevad ikka ja jälle üle kogu maailma. Lisaks sotsiaalsetele muutustele on me enda arusaamad sellest, milliseid oskusi ja teadmisi lapsed täiskasvanueas vajavad, tõstnud esiplaanile probleemide lahendamise oskuse, selmet vahendada informatsiooni, mis võib kiirete muutuste ajastul üleliigseks osutada.

Lapsekeskne lähenemine ja kunstide osatähtsuse kasv õppekavas on uued suunad.

Õpetaja osa draamas

Kunstid esitavad küsimusi meie tegude, nende motiivide ja moraalse konteksti kohta. See võib osutada provokatiivseks, näiteks filmis „Schindleri nimekiri“, kus Poola juutide koondamise vahepeal leiab noor SS-ohvitser aega tühjas ruumis klaveri taha istuda ja suurepäraselt Bachi prelüüdi mängida. See on kunsti sekkuv funktsioon – pakkuda omamoodi produktiivsel moel domineerivale narratiivile vastunarratiiv, uuristada *status quo* põhja.

Draama ainulaadsus on viisis, kuidas teemasid käsitletakse – dramaatilise keele kaudu. Materjal, mida vaadeldakse, on ju ühine teiste distsipliinidega, nagu on näha joonisel 4.

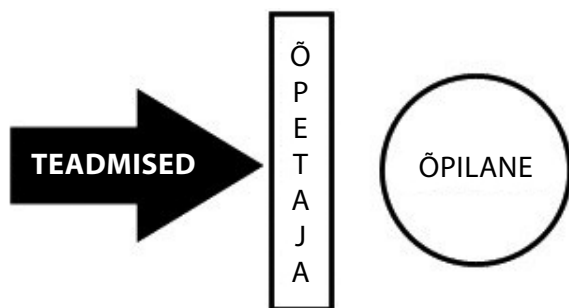


JOONIS 4

See, mis on draamale eriomane, on väljendatud joonisel varjutatud ja viirutatud alaga. Erakordne on see, et teemasid ei vaadelda niivõrd diskussiooni, lugemise ja õpetaja loengute kaudu (kuigi ka need aspektid võivad draamapõhise lähenemise juures esindatud olla), kuivõrd teemade sisemisi pingeid esitatakse dramaatilise vahendi abil. Õppe killustumine, mis on tavaliselt omane kooli õppekavale, õõnestab sidusat õppimist. Diagrammis näidatud järjepidev huvi nende valdkondade vastu julgustab õpetajaid oma kolleegidega arutlema, kuidas võiksid õppekava teiste osade teemad nende tööga suhestuda. Eriti peaksid draamaõpetajad avastama, kuidas need teemad võiksid draamatöö fookust vormida.

Põhiväide alternatiivpedagoogika kasuks

Üks põhjus, miks draamaharidusel on rohkem võimalusi intertekstuaalsus saavutada, peitub tema pedagoogilises alusmudelis. Traditsioonilise hariduse mudelis on õpetaja kõigi teadmiste valdaja ja vahendaja, arusaamiste võtmeisik (vt joonis 5).



JOONIS 5

Selles mudelis omandab õpetaja ülekandemehhanismi osa, mis ühendab endas õpetaja teadmised ja õpilase teadmatuse, õpetaja võimu ja õpilase võimetuse. Rõhk on homogeensusel ja protsess on õpetajakeskne. Õpilase individuaalsus on minimeeritud ning valdavalt teeb õpetaja kõik need otsused, kuidas õpilane teadmiseni jõuab, neid kogeb ja hariduslikule kohtumisele vastab. Klassiruumi arhitektuur peegeldab seda suhet, õpilased on organiseeritud ridadele vastamisi peamise informatsiooniallikaga – õpetajaga.

Kuigi see mudel on siiani jõus paljudes maailma nurkades (7), kadus see enamikust inglise koolidest 1960. aastatel, kui lapsekeskne õpetamine muutus väga populaarseks. Draama on sellise õppimise võrdkuju ja draamaõpetaja (eriti ainepõhises põhihariduses) erineb märgatavalt traditsioonilisest õpetajast. Draamaõpetus kätkeb hoopis teistmoodi, palju dünaamilisemat ja demokraatlikku suhet õpetaja, õpilase ja teadmise vahel (vt joonis 6). Dünaamilisus peitub selles, et suhted muutuvad vastavalt õppija vajadustele, ning demokraatlikkus selles, et õpilased on partnerid õpikogemuses, mille kaudu nad omandavad väärt teadmisi ja seisukohti. Õpetaja tegevus on oluline teatud staadiumis, aga vähe- neb tuntavalt, kui õpilane suhestub draamat kasutades teadmistega otse, andes neile isikliku hinnangu ehk tähenduse.



JOONIS 6

Draamaõpetajad peavad teadma funktsioone, mida neil tuleb täita, mis nõuavad leidlikkust, paindlikkust ja üksikasjalikke pedagoogiteadmisi, samamoodi nagu kunstivormi sügavat mõistmist ja tunnetamist. Just selles kontekstis avaldub draamaõpetaja kui kunstnik. Draama tegemine ei tohiks olla müsteerium. Mida paremini õpilased aru saavad, kuidas see töötab, seda enam autonoomsed ja võimestatud nad on.

Järeldused draamast kui alternatiivpedagoogikast

Praktilised tulemid

Kuigi draamat saab suuresti praktiseerida tühjas ruumis, oleks täieliku kogemuse tarvis vaja pimendatavat ruumi, millel on lihtne teatrivalguse ja heli seadmestik ning teised abivahendid – lava ja videoprojektsioon.

Õpetajaharidusest

Õpetajaid tuleb koolitada mõistma, mis on draama ja kuidas seda õpetada. Jätkusuutlikku draamaõpet pole aga võimalik saavutada, kui seda ei lisata õpetajakoolituse programmi – eelkooli ja alghariduse õpetajad peaksid oma treeningus kõik draamat kogema. Põhikooli õppekava nõuab juba spetsialistist draamaõpetajat. Üksnes süsteemse draamatreeningu kaudu mõistavad ka koolide juhtkonnad, et draama pole pelgalt meelelahutus ega lavastuste treimine.

Poliitilised järeلمid

Draama põhiülesandeid on domineerivat kultuuri, aktsepteeritud lugusid, *status quo*'d raputada. Draama, mis teritab kriitilist pilku ja puudutab sügavaid küsimusi, võib sageli tekitada ebamugava õhustiku. See vastuoksus ilmneb eriti siis, kui õpilased käsitlevad draamas elumudeleid, mille väärtused erinevad radikaalselt kooli või ühiskonna omadest. Selline töö seab õpetajad eetiliste dilemmade ette. Selliste teemade vältimine lahjendab draamat, aga draama kui õõnestustegevuse kasutamine ja tunnustamine koolis võib kaasa tuua võõrandumise. Enamik õpetajaid jõuab kompromissini nii, et hoiavad ühe jala kooli väärtussüsteemis ja lasevad teisel jalal vahel ka väljapoole astuda, kui on vaja teistsugust uurida. Üldiselt on draamaõppes uuritav materjal osalejatele katsumuseks, aga sellega domineerivat kultuuri otseselt ei vaidlustata.

Kokkuvõtteks – mis teeb draamast alternatiivpedagoogika?

- Draamameedium, mis oma ainulaadsel viisil lubab vaadelda teemasid tegevuse kaudu.
- Osalejate haaratus tegevusse füüsilisel, emotsionaalsel, sotsiaalsel, intellektuaalsel ja moraalsel tasandil.

- Tähendus on sotsiaalselt kokku lepitud.
- Õppija olemasolevat teadmist ja kogemust arvestatakse, see on iga-suguse draamaõppe ja -tegevuse alus.
- Demokraatlikuma pedagoogilise mudeli loomine.
- Draamat kui uurimismeetodit tunnustatakse.
- Tulemusi jagatakse avalikult.

Viited

- (1) Vt: Fox, K. (1997). *Taskforce on Underage Alcohol Misuse* (lk 27). London: The Portman Group.
- (2) Vt Lawrence Kohlbergi töid.
- (3) Vt rohkem: Somers, J. (1996). The nature of learning in drama in education. Somers, J. (toim), *Drama and theatre in education: Contemporary research* (lk 107–120). North York: Captus Press.
- (4) Vt: Novitz, D. (1997). Art, narrative, and human nature. Hinchman, L. P, Hinchman, S. (toim-d), *Memory, identity, community* (lk 43–160). New York: University of New York Press.
- (5) Vt rohkem: Crites, S. The narrative quality of experience. Hinchman, L. P, Hinchman, S. (toim-d), *Memory, identity, community* (lk 26–50). New York: University of New York Press.
- (6) Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (lk 95). Cambridge: Harvard University Press.

DRAAMAHARIDUSE TERMINOLOOGIA

ÜLDMÕISTED

Draama – kreeka keeles algul 'rituaalne tegevus' (*drao*), mis üldkeeles tähendab näidendit, kirjandusliiki, sõnateatrit ja pingelist sündmust ning millega tähistatakse ka suurt hulka etendamisel põhinevaid praktikaid; õppimise kontekstis on draama mänguline ja kogemuslik õpimeetod, mis põhineb etenduskunstitel.

Draamaharidus (*drama education* jt) – teadmiste-, kogemuste- ja oskustepagas, mis omandatakse etenduskunstitest osavõtu, draamaõppes ja huvitegevuses osalemise ning kunstilise eneseväljenduse kaudu.

Draamapedagoogika (*drama pedagogy*) – aktiivõppel põhinev pedagoogika haru, kus õppe-eesmärkide saavutamiseks kasutatakse etenduskunside vahendeid.

Draamategevus (*drama activity*) – kollektiivselt kavandatud ja vaadatav sündmus, mille ülesanne on koos luua ja tähendusi otsida.

Draamaõpe (*educational drama, drama in education, classroom drama* ehk DIE) – õppimine ja õpetamine etenduskunside strateegiate ja tehnikate põhjal.

Draamaõpetus (*drama teaching*) – õppeaine, distsipliin, mille eesmärk on kasvatada ja arendada inimest draamategevuste kaudu ning milles samal ajal omandatakse teatrikunsti teadmisi ja oskusi ning käsitletakse muid ainevaldkondi, tunnetuslikke ja elulisi teemasid.

Etenduskunstitid – katustermin, mille alla kuuluvad muusika-, draama- ja tantsumuuseumid, lisaks veel suur hulk kaasaegseid etenduspraktikaid.

Haridusteater (*theatre in education* ehk TIE) – Suurbritannias välja töötatud teatrivorm õppeteemade ja probleemkohtade avamiseks eri sihtgruppidele. Näiteks teatritöötoad põhikooli õpilastele sõltuvusest, kiusamisest, seksuaalkasvatusest või pagulasteemadel.

Kooliteater (*school theatre*) – õpilaste teatrilane huvitegevus koolis, Eestis kasutusel katusterminina noorte teatrikunsti harrastuse kohta.

Laste- ja noorteteater – (*children theatre, youth theatre*) laste ja noorte osalusel tehtav teatrikunst, Eestis kooliteatriga sama tähendus.

Noore vaataja teater, Eestis ka **noorsooteater** (*theatre for young audiences*) – lastele ja noortele mõeldud teatrikunst.

Rakendusteater – etendus kunstide strateegiate ja tehnikate kasutamine hariduses, tervishoius ja heaolus eesmärgiga esile kutsuda muutus paremuse poole.

Teater (kr *theatron*) – sõna tähistab kunstiliiki, kunstilist tegevust, ruumi või kohta, kus teatrit vaadatakse, aga ka kunsti produtseerimist ehk etendus-asutusi.

Teatriharidus – teatrikunstialased teadmised, oskused ja kogemused, mida omandatakse huvihariduses ja kõrgharidusõppes.

DRAAMAÕPPE JA RAKENDUSTEATRI VORMID

Dokumentaaldraama – autentsetel materjalidel ja dokumentidel põhinev näidend või lavastus; vt ka terminit *verbatim-teater*.

Draamamängud – mängud, milles kasutatakse rollimängu või -vahetust ja kujutatakse fiktsionaalseid olukordi.

Etnodraama – dokumentaalteatri liik, kus etnograafiliste meetoditega kogutud materjal pannakse etenduse vormi, selleks et paremini avada uurimistulemusi või jagada neid publikuga teatri vormis (vt Piret Jaaksi magistritöö, 2022).

Foorumteater – sotsiaalteatri vorm, kus mängitakse ette hoiatuslugu, mida saab koos pealtvaatajatega kohapeal mudeldada, et leida surveolukordadele paremaid lahendusi; etendust juhib jokker, kelle ülesanne on aktiveerida publikut sekkuma, kaasa mängima ja arutlema.

Kogukonnateater (*community theatre*) – teatriliik, mis vahendab paikkonna identiteeti, esitleb või etendab kogukonnaga seotud lugusid, teemasid ja probleeme; võib olla lavastus mingi paikkonna lugude põhjal, teatraliseeritud sündmus, nagu Seto kuningriigi päev, või ajaloo sündmuste läbimäng kohaliku rahva osavõtul, kuid ingliskeelsele väljendile vastab Eestis ka „külateater“ või „kohalik rahvateater“.

Koosloometeater (*devising theatre*) – teatriliik, mis lähtub rühma ühisloomest; etendamise aluseks ei ole autori antud dramaturgiline materjal, vaid teose loob trupp, selle dramaturgia ja vorm sünnivad pideva kokkuleppimise teel kavandamise, improvisatsioonide, läbimängude ja arutluste protsessis.

Lavastusmäng – draama töövorm, mis on kasutusel Eesti lasteaeades, kus õpetaja jutustab teatrivahendeid kasutades lugusid. Abivahendid võivad olla nukud (varjunukud, flanellograaf jne), objektid, kangad, kostüümid vm visuaalsed vahendid. Terminit kasutatakse peamiselt alushariduses.

Loovdraama (*creative drama*) – improvisatsiooniline ja koosloomeline draama töövorm, kus juhendaja suunab osalejaid kujutlema, kehastama ja läbi

mängima erinevaid fiktsionaalseid olukordi ning reflekteerima selle kogemuse üle.

Luguteater (*playback theatre*) – improvisatsioonilise draama töövorm, kus jagatakse publikus isiklikke lugusid ja grupp improvisaatoreid peegeldab neid jutustajale tagasi; kusjuures protsessi juhib luguteatri lavastaja, kelle ülesanne on draamaprotsessi turvata, kohapeal sündivat etendust vormida ja tagasisidestada.

Osalusteater (*participatory theatre*) – teatriliik, kus publikut ei ole, osavõtjad on haaratud siin ja praegu sündiva draama loomeprotsessi.

Pilditeater – lugude ja nähtuste esitlemine kehakeeles elavate piltidena (vt Draama- ja teatritehnikad, *tableaux* jne, lk 198).

Protsessdraama – koosloomel ja osalusel põhineva haridusliku draama vorm, milles kollektiivse draamaloo loomise käigus otsitakse tegevuslikult, improvisatsioonide ja loovtegevuste abil sündmustele ja suhetele tähendusi, kusjuures juhendaja või õpetaja mängib ise kaasa.

Teatrimängud – mänguline draamatöö vorm; sõna kasutatakse tihti draamamängudega samas tähenduses, erijoonena võib esile tuua, et teatrimängude võttestikku kuuluvad teatrivahendid: näitlemine, kostüümid, grimm, lavakundus, asjad jms.

DRAAMA- JA TEATRITHEMIKAD

Dialoog – mitme tegelase omavaheline otsekõne.

Distantseerimine – fiktsiooni ja reaalsuse vahel ruumi hoidmine, mida Brecht nimetas võõritusefektiks.

Etüüd (*étude*) – muusikas tehnika harjutamiseks mõeldud lühipala sooloinstrumentidele; teatriõppes tähendab kindla alguse ja lõpuga lühistseeni, harjutuspala, mis keskendub ühele sündmusele.

Füüsiline teater – teatriliik, mille peamised väljendusvahendid on inimese keha ja liikumine.

Improvisatsioon ehk **improviseering** (it *improvvisazione*) – hetkelooming. Improviseerimine võib olla treeningmeetod või etendamisstiil, näiteks improteatris, luguteatris jne. Improvisatsiooniline teos esitatakse samal ajal selle loomisega.

Jutustaja – tegevust kirjeldav või kommenteeriv raamtegelane.

Jutuvestmine – draamaõppes tähendab lugude jagamise sotsiaalkultuurilist praktikat, kasutades improvisatsiooni, teatrivahendeid või illustreerivaid elemente.

Klassikaline näidend – kindla alguse, lõpu ja dramaatilise arenguga lavalugu.

Koor – koos kõnelemine, laulmine või häälitsemine.

Monoloog – näidendis tegelase pikem kõnelemine iseendaga, etenduses tegelase sõnaline otsepöördumine auditooriumi poole.

Nukuteater – teatriliik, mille peamised väljendusvahendid on teatrinukud, marionetid.

Objektiteater – teatriliik, mille peamised väljendusvahendid on asjad ja objektid, näiteks manipuleeritavad seljakotid, riideesemed või tühi taara kehastavad tegelasi, sündmusi või olukordi.

Pantomiim/miim – ideede, mõtete ja käitumise kehaline kujutamine, ilma hääle ja kõneta füüsiline väljendamine.

Pingestamine – huvi äratamine ja dramaatilise pinge lisamine draamategevustesse.

Raamistamine – kavandatava draamategevuse konkretiseerimine olukorra, rollide, perspektiivi ja fookuse määratlemise kaudu; Stanislavski süsteemis olukorra, karakterite, pealisülesande ja ülesande määratlemine lavategevuses.

Skets – väheste tegelastega lõbus-irooniline lühinäidend, millel on enamasti ootamatu lõpplahendus.

Sisekõne – tegelase mõtetegevuse sõnastamine.

Stseen – näidendi iseseisev osa, klassikaliselt loetakse stseeniks ühtede ja samade tegelastega teatud kohas toimuvat lavategevust; kui aeg ja koht muutub või tegelased lisanduvad-lahkuvad, vahetub ka stseen.

Tableaux vivants (eesti k vasted „tardpilt, kivipilt, tummpilt, stoppkaader, elav pilt“) – tegevuse tardumine liikumatuks pildiks.

Varjuteater – teatriliik, mille peamised väljendusvahendid on valgus ja varin ning sellega loodud kujutised.

Verbatim- või **dokumentaaldraama** – päriselu tekstide, dokumentide ja monoloogide dramatiseerimine.

Visuaalteater – teatriliik, mille peamised väljendusvahendid on ruum, valgus, heli ja erinevad materjalid (liiv, savi, saepuru jne).

NÄITLEMISTEHNİKAD

Karakterilooime (*characterization*) – isikupärase lavakuju väljatöötamine ja kehastamine.

Kehastamine (*embodiment*) – teise tegelase kuju võtmine, kellegi teise ossa sisseelamine; vene k *перевоплощение*, teatrikirjanduses tõlgitud ka kui „ümberkehastumine“.

Läbielamiskunst (*переживание*) – oma sügavate elukogemuste kasutamine karakteriloomes.

Näitlejatöö (*enactment*) – kehastumine teiseks tegelaseks või olendiks teatris, televisioonis, filmis, raadios vm meedias; näitlemiseks on vaja mitmesuguseid oskusi, näiteks hästi arenenud kujutlusvõimet, emotsionaalset ja selget kõnet ning füüsilist ja vokaalset ilmekust; elukutsena tegelevad näitlemisega näitlejad.

Rollimäng – tegevus, milles osalejad käituvad ja tegutsevad vastavalt omaks võetud või antud rollile; rollimängud võivad olla mängulised, rituaalsed, kunstilised, maagilised, religioossed, meelelahutuslikud, pedagoogilised, psühhoteraapilised vm.

LAVASTUSSTRATEEGIAD

Koosloome meetod – kollektiivne tööviis etenduskunsti teose ettevalmistamiseks, mille puhul on kõigil trupi liikmetel põhimõtteline sõnaõigus nii kontseptsioonis kui ka lavastamisel.

Lavastajatöö – lavastuse kontseptsiooni väljatöötamine, lavastusmeeskonna ja loomeprotsessi juhtimine.

Stsenograafia – etenduspaiga või lavaruumi visuaalne lahendus, lavakujundus.

KASUTATUD KIRJANDUS

DRAAMAHARIDUS

Eesti keeles

- Arike, A. (2012). *52 rolli- ja matkimismängu*. Tallinn: Koolibri.
- Aristoteles (2003). *Luulekunstist (poetika)*. Tallinn: Keel ja Kirjandus.
- Benedetti, J. (2017). *Stanislavski ja näitleja. Stanislavski viimased näitlejameisterlikkuse tunnid 1935–1938*. Tallinn: Eesti Teatriliit, Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.
- Brecht, B. (1972). *Vaseost*. Tallinn: Eesti Raamat.
- Hein, H. (2014). *Draamaraamat*. Tallinn: Maurus. <http://kirjastusmaurus.ee/oppematerjalid/draamaraamat/>
- Ilves, R. (2010). *Draamaõpetuse elemendid kirjandustunnis*. I. Kraav (toim), *Õnnestav õpetus* (lk 11–19). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Johnstone, K. (2020). *Impro. Improvisatsioon ja teater*. Tallinn: Eesti Teatriliit.
- Kiltunen, J. ja Konivuori, H. (2009). *Roheline draama asjade maailmas*. Tartu: Tartu Lille Maja.
- Konivuori, H. (2009). *Roheline draama mänguasjamaal*. Tartu: Tartu Lille Maja.
- McFarlane, P. (2020). *Loovdraama. Tegevusi ja harjutusi lapse emotsionaalseks toetamiseks*. Tartu: Studium.
- Mellov, Z. (2007). *Teatrimäng lastega*. Tallinn: Koolibri.
- Murrik, P. (2016). *Draamaelementide kasutamine töös laste ja noorukitega*. M. Pandis (toim), *Õppe individualiseerimine ja õpituugi* (lk 76–84). Tallinn: SOS Kinderdorf International
- Koordinatsioonikeskus. https://opekava.ee/wp-content/uploads/2016/10/Kogumik_loplik.pdf
- Lill, A. (2004). *Tragöödiaksikon*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nielsen, K., Hein, I. ja Owens, A. (2012). *Draama võimalused väärtuskasvatuseks*. O. Schihalejev (koost), *Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas?* (lk 57–80). Tartu, Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Nielsen, K. (2010). *Õppimine ja õpetamine draamaprotsessis*. I. Kraav (toim), *Õnnestav õpetus* (lk 11–19). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Normet, I. (2011). *Ujuda selles jões. Teatrikooli aabits*. Tallinn: Eesti Teatriliit, Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.
- Owens, A. ja Barber, K. (2014). *Draamakompass. Protsessdraama käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/58550>

- Raadik, S. (2001). *Õpime mängides: draamakasvatus lasteaias ja algklassides*. Tallinn: Avita.
- Raadik, S. (2003). *Mängime õppides: draamakasvatus. II*. Tallinn: Avita.
- Rähesoo, J. (2011). *Eesti teater. 1*. Tallinn: Eesti Teatriliit.
- Swale, J. (2020). *Draamamängud koolitundi ja töötuppa*. Tartu: Studium.
- Tonts, A. (2016). *Draama ja teater*. Tallinn: Maurus Kirjastus. <http://kirjastus-maurus.ee/oppematerjalid/draama-ja-teater/>
- Vahur-Saage, L. (2002). Teatriõpetus koolis. L. Epner (koost), *Teatri ja teaduse vahel* (lk 91–106). Tartu: Tartu Ülikool.

Uurimistööd

- Friedenthal, T.-E. (2020). *Võitlus ja väitlus teatri üle Eesti- ja Liivimaal 18. sajandi lõpus ja 19. sajandi alguses*. Doktoritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/67086>
- Haljak, R. (2011). *Dramatiseeringute kasutamine koolieelse lasteasutuse õppe-tegevustes emakeele ja võõrkeele õpetamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Hein, I. (2003). *Draamaõpetuse spetsiifilised võimalused õpilase isiksuse arendamiseks. Draamaõpetuse ainekava ja töökava X klassile*. Kutsemagistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kampus, E. (1979). Kooliteater Tartus XVI–XVII sajandil. K. Siilivask jt (toim), *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi. VII* (lk 3–16). Tartu: Tartu Riiklik Ülikool.
- Jaaks, P. (2022). *Kirjutada inimesi: kogukondade uurimine ja dokumentaal-teatri loomise vahendid dramaturgi töös*. Doktoritöö. Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia. https://repo.eamt.ee/r1/2022/05/17/_17.05.2022_10.19.50_Jaaks_P_Kirjutada_inimesi_kogukondade_uurimine.pdf
- Pesti, M. (2016). *Poliitiline teater ja selle strateegiad Eesti ja lääne kultuuris*. Doktoritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/7370528e-0151-425a-8591-89746e0a1fcb>
- Saar, I. (2013). *Täiskasvanute teatriharrastus Eestis. Harrastusteatri toime-mehhanismid ja probleemid*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/33647>
- Saro, A. (2014). Reaalsuse re/presenteerimise strateegiad etenduskestides. *Methis*, 11(14), 55–71. <https://doi.org/10.7592/methis.v11i14.3693>
- Simmermann, A. (2018). *Rakendusteatri praktikad MTÜ Laste ja Noorte Kriisiprogrammi leinatoetuslaagrites aastatel 1995–2017*. Doktoritöö. Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia. <https://ema.edu.ee/wp-content/uploads/2018/10/Aivar-Simmermann.-Doktorito%CC%88o%CC%88-.pdf>

Inglise keeles

- Barker, C. (1980). *Theatre games: A new approach to drama training*. London: Methuen Drama.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. London: Trentham Books.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. L. Bresler (toim), *International handbook of research in arts education* (lk 45–66). Dordrecht: Springer.
- Bowell, P. ja Heap, B. S. (2001). *Planning process drama*. London: Fulton.
- Caldwell Cook, H. (1917). *The play way: An essay in educational method*. New York: Frederick A. Stokes Company. <https://archive.org/details/playwayanessayi00cookgoog/page/n3/mode/2up>
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The dramatic method of teaching*. Boston: Ginn. <https://ia802604.us.archive.org/2/items/dramaticmethodt00johgoog/dramaticmethodt00johgoog.pdf>
- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in primary and secondary schools: An integrated approach*. London: Fulton.
- Fleming, M. (2003). *Starting drama teaching*. Abingdon: Fulton.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Evanston: Northwestern University Press.
- Heathcote, D. ja Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Jackson, T. (toim) (2001). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. London, New York: Routledge.
- Johnston, C. (2010). *Drama games for those who like to say no*. London: Hern.
- McGuire, B. (2003). *Student handbook for drama*. Cambridge: Pearson.
- Miller, C. ja Saxton, J. (2004). *Into the story: Language in action through drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Portsmouth: Heinemann.
- Neelands, J. ja Goode, T. (2000). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, J., McCammon, L. A. ja Miller, C. S. (toim-d) (2001). *Learning to teach drama: A case narrative approach*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Owens, A. ja Barber, K. (1997). *Dramaworks: planning drama, creating practical structures, developing drama pretexts*. Carlisle: Caryl Press.

- Owens, A. ja Barber, K. (2001). *Mapping drama: creating, developing and evaluating process drama*. Carlisle: Caryl Press.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Slade, P. (1995). *Child play: Its importance for human development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Taylor, P. (2001). *The drama classroom: action, reflection, transformation*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: negotiating art and meaning*. London, New York: Routledge.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as learning medium*. Washington: National Education association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130362.pdf>
- Ward, W. (1960). *Creative drama: Drama with and for children: Children's theatre*. US Department of Health Education and Welfare. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543972.pdf>
- Water, M. van de, McAvoy, M. ja Hunt, K. (2015). *Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning*. Abingdon, New York: Routledge.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Humanities Press.
- Woods, M. S. (1960). *Learning through creative dramatics*. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196010_woods.pdf

Veebipõhised õpiressursid

- Õpiobjekt.** Nüüdisaegne õpikäsitus sotsiaal- ja humanitaarainetes. Protsessdraama. <https://sisu.ut.ee/opistsenaariumid/protsessdraama>
- Child drama. <https://www.childdrama.com/lesson-plans.html>
- Drama notebook. <https://www.dramanotebook.com/>
- Drama resource. <http://dramaresource.com/>
- MoE / Mantle of the expert. <https://www.mantleoftheexpert.com/>

Videomaterjalid

- Dorothy Heathcote töötamas lastekodu poistega: <http://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>
- Cecily O'Neill: http://www.youtube.com/watch?v=zD_3zLYUL7w
- Jonothan Neelands rollis õpetajana Cordelia rollis: <http://www.youtube.com/watch?v=QYgwefDG0YM>
- Eksperdirüü töövõtte ehk *mantle of expert* tunnis, kus arutatakse hääleõigust: <http://www.youtube.com/watch?v=Y5E6D-S6Q68>

DRAAMAÕPETUSE AINEKAVA NÄITED

Draamaõpetuse ainekava tööühma koostatud tööversioonid

Põhikoolile: https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa13.pdf#

Gümnaasiumile: https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa15.pdf#

Saksa keeles

Hoffmann, C. (1989). *Spielen und Theaterspielen*. Berlin: Kinderbuchverlag.

Hoffmann, C. ja Israel. A. (1999). *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen: Konzepte, Methoden und Übungen*. Weinheim, München: Juventa.

Soome keeles

Airaksinen, R. ja Okkonen, S. (2006). *Teatteria tenaville. Lapsi teatterin koki-jana*. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: Draamatyö.

Korhonen, P. ja Østern, A.-L. (toim-d) (2001). *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus OY.

Korhonen, P. ja Airaksinen, R. (2008). *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Helsinki: Draamatyö.

Korhonen, P. ja Airaksinen, R. (toim-d) (2014). *Hyvä hankaus 2.0*. Helsinki: Draamatyö.

Korhonen, P., Pätäri-Rannila, T., Timonen, E. ja Vahtola, N. S. (2007). *Lystit möykkäjäiset: matka kansanperinteeseen tanssin ja teatterin keinoin*. Helsinki: Draamatyö.

Laukka, S. ja Mönkkönen, J. (2007). *Yhtä Draamaa. Oulun kaupungin draama-
opetussuunnitelma*. Helsinki: Draamatyö.

Mehto, K. (2008). *Draamamenetelmät ja tieto. Teatterin ja teknologian kohta-
amisia*. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Rainio, E. (2009). *Prosessidraama ja tutkiva teatterityö*. Vantaa: Sivistysliitto
Kansalaisfoorumi.

Rasmussen, B., Rasmusson, V., Kjølnner, T. ja Heikkinen, H. (toim-d) (2001). *Nordic
voices in drama, theatre and education*. Bergen: IDEA Publications.

Saha, E. (2016). *Voimadraamaa*. Helsinki: Draamatyö.

Vehkälähti, R. (2006). *Leikkivä teatteri: opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle*. Helsinki: LK-Kirjat.

DRAAMAHARIDUSE UURIMINE

- Ackroyd, J. (toim) (2007). *Research methodologies for drama education*. Sterling: Trentham Books.
- Andreasen, J. (2015). Nordic Drama Pixi 2015: Drama teaching & education in the Nordic Countries – a short cut. Voldby: a'jon. https://www.academia.edu/67910441/Nordic_Survey_Nordic_Drama_Pixi_2015_Drama_teaching_and_education_in_the_Nordic_Countries
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Portsmouth: Heinemann.
- Cahnmann-Taylor, M. ja Siegesmund, R. (toim-d) (2018). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge.
- Epner, L. (1992). *Draamateooria probleeme. I*. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/3725>
- Epner, L. (1994). *Draamateooria probleeme. II*. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/3726>
- Erepuu, L. (2015). *Teatripedagoogiline töö Saksa ja Eesti teatrites*. Baka-laureusetöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/48681>
- Esslin, M. (1981). *An anatomy of drama*. London: T. Smith.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuse syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: Draamatyö.
- Jasinski Schneider, J. jt (toim-d) (2006). *Process drama and multiple literacies: addressing social, cultural, and ethical issues*. Portsmouth: Heinemann.
- Neelands, J. ja Dobson, W. (2000). *Drama and Theatre Studies at AS/A level*. London: Hodder & Stoughton.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, education and performance: The map and the story*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre*. London: Bloomsbury Publishing.
- O'Toole, J. (1998). *The process of drama: negotiating art and meaning*. London, New York: Routledge.
- O'Toole, J., M. Stinson, M. ja Moore, T. (2010). *Drama and curriculum: A giant at the door*. Dordrecht: Springer.

- Pickering, K. (2005). *Key concepts in drama and performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schechner, R. (2020). *Sissejuhatus etendusuringutesse*. Tallinn: Eesti Teatriliit.
- Shigematsu, T., Lea, G. W., Cook, C. ja Belliveau, G. (2022). A spotlight on research-based theatre. *LEARNing Landscapes*, 15(1), 349–365.
- Taylor, P. (toim) (2004). *Researching drama and arts education: Paradigms and possibilities*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Water, M. van de, McAvoy, M. ja Hunt, K. (2015). *Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning*. Abingdon, New York: Routledge.

Uuringud

- DICE: *Drama improves Lisbon key competences in education*. http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/comenius/com_mp_142455_dice.pdf
- http://www.dramanetwork.eu/about_dice.html
- Moore, T. I. (2008). *Drama, history and autonomy: An examination of teacher interventions and student autonomy in two drama contexts*. Doktoritöö. <https://pdfs.semanticscholar.org/9bba/61aed409f830a9cf350d85bc3d6bba-f23b1f.pdf>
- O'Mara, J. (2006). *Capturing the ephemeral: Reflection-in-action as research*. <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30004085/omara-capturingthe-2006.pdf>

Ajakirjad

- Ajakiri. *Applied Theatre Research*. <https://www.intellectbooks.com/applied-theatre-research>
- Võrguajakiri. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*. <https://www.tandfonline.com/toc/crde20/current>

DRAAMAIMPROVISATSIOON

- Barker, C. (1989). *Theatre games: A new approach to drama training*. London: Methuen Drama.
- Frost, A. ja Yarrow, R. (2007). *Improvisation in drama*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jackson, P. Z. (1998). *Impro learning: how to make your training creative, flexible and spontaneous*. England: Gower.

- Johnston, C. (2006). *The improvisation game: discovering the secrets of spontaneous performance*. London: Hern.
- Johnstone, K. (2020). *Impro. Improvisatsioon ja teater*. Tallinn: Eesti Teatriliit.
- Johnstone, K. (1989). *Impro. Improvisation and the theatre*. London: Methuen Drama.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers. Theatresports and the art of making things happen*. London: Faber & Faber.
- Johnstone, K. ja Jarand, S. (2008). *Trance masks*. Canada (DVD).
- Leep, J. (2008). *Theatrical improvisation: short form, long form and sketch based improv*. New York: Palgrave Macmillan.
- Napier, M. (2004). *Improvise. Scene from the inside out*. Portsmouth: Heinemann.
- Nielsen, K. (2009). *Draamaimprovisatsioon kui õppemeetod, teooria ja praktika*. Magistritöö. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.
- Spolin, V. (1974). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques*. Evanston: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques. Third Edition*. Evanston: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (2001). *Theatre games for the lone actor: A handbook*. Evanston: Northwestern University Press.
- Tšehhov, M. ja Grotowski, J. (2008). *Näitlejatehnikast. Näitlejatreening*. Tallinn: Eesti Teatriliit, Muusika- ja Teatriakadeemia lavakunstikool.

RAKENDUSTEATER

- Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics*. London, New York: Routledge.
- Boal, A. (1999). *Games for actors and non-actors*. London, New York: Routledge.
- Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. ja Jackson, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. London, New York: Routledge.
- Diamond, D. (2007). *Theatre for living: the art and science of community-based dialogue*. Oxford: Trafford.
- Greig, N. (2008). *Young people, new theatre: A practical guide to an intercultural process*. London, New York: Routledge.
- Jedomskihh, J., Rahnu, L., Randver, N. ja Valgmaa, R. (2005). *Noorsootõtaja kultuuridevahelises kommunikatsioonis*. Tartu: Atlex.
- Kunitsõn, N. (2017). *Julge olla õnnelik! Foorumteatri käsiraamat*. Tallinn: MTÜ Foorumteater. <https://foorumteater.com/metoodika/materjalid/>

- Kuppers, P. ja Robertson, G. (toim-d) (2007). *The community performance reader*. London, New York: Routledge.
- Margot Must, M. jt (2009). Noorsootöötaja mitmekultuurilises keskkonnas. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus. <https://integratsioon.ee/noorsootootaja-mitmekultuurilises-keskkonnas>
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre*. London: Bloomsbury Publishing.
- Nygren, C. (toim) (2009). *Theatre for development: Experiences from an international theatre project in Asia „Children’s Voice“*. Kristianstad: Swedish Centre of the ITI.
- Pesti, M. (2013). Rakendusteater: mõisteid ja seletusi. Praktikad Eestis. H.-L. Toome, L. Unt (toim-d), *Teatrielu 2012* (lk 86–101). Tallinn: Eesti Teatriliit, Eesti Teatri Agentuur.
- Pesti, M. (2016). *Poliitiline teater ja selle strateegiad Eesti ja lääne kultuuris*. Doktoritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/7370528e-0151-425a-8591-89746e0a1fcb>
- Platner, A. ja Wiener, D. J. (toim-d) (2007). *Interactive and improvisational drama: varieties of applied theatre and performance*. New York: Universe.
- Prentki, T. ja Preston, S. (toim-d) (2008). *The applied theatre reader*. London, New York: Routledge.
- Rohd, M. (1998). *Theatre for community conflict & dialogue: The hope is vital training manual*. Portsmouth: Heinemann.
- Saha, E. (2016). *Voimadraama*. Helsinki: Draamatyö.
- Schutzman, M. ja Cohen-Cruz, J. (toim-d) (1994). *Playing Boal: Theatre, therapy, activism*. London, New York: Routledge.
- Siroka, R. W. (1978). From drama to psychodrama. *Art Psychotherapy*, 5(1), 15–17. [https://doi.org/10.1016/0090-9092\(78\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0090-9092(78)90023-6)
- Thompson, J. ja Schechner, R. (2004). Why „social theatre“? *TDR*, 48(3), 11–16. <https://www.jstor.org/stable/4488567>
- Velberg, M.-L. (2006). *Foorumteatri rakendamise võimalusi koolivägivalla ennetustöö näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Lingid e-materjalidele

- Võrguajakiri Applied Theatre Research: <https://www.intellectbooks.com/applied-theatre-research>
- Võrguajakiri Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance: <https://www.tandfonline.com/toc/crde20/current>