

KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



SANAT VE SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞINI ETKİLEYEN BİLGİ
TEORİLERİ VE POLİTİKALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ KURU

Mayıs , 2014

ALIKURU

Yüksek Lisans Tezi

2014

SANAT VE SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞINI ETKİLEYEN BİLGİ
TEORİLERİ VE POLİTİKALARI

ALİ KURU

Tasarım Programı'nda Yüksek Lisans derecesi
için gerekli kısmi şartların yerine getirilmesi amacıyla
Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne
teslim edilmiştir.

KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ

Mayıs , 2014

KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SANAT VE SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞINI ETKİLEYEN BİLGİ
TEORİLERİ VE POLİTİKALARI

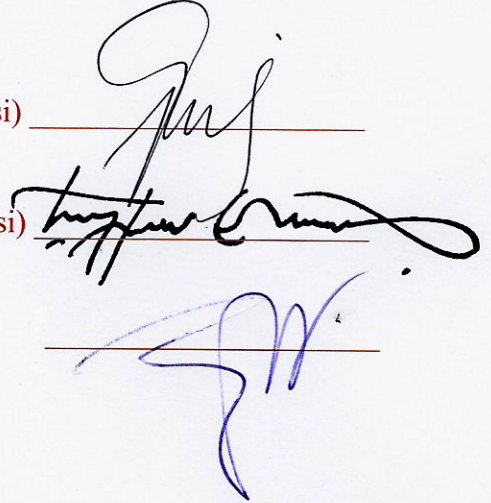
ALİ KURU

ONAYLAYANLAR:

Doç.İnci EVİNER, Danışman (Kadir Has Üniversitesi)

Prof. Dr. Tayfun ERDOĞMUŞ (Marmara Üniversitesi)

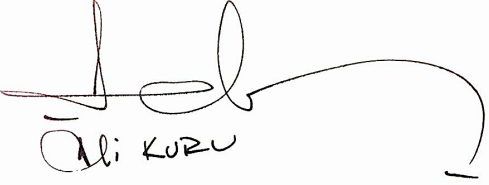
Prof.Dr. Zuhale ULUSOY (Kadir Has Üniversitesi)



ONAY TARİHİ: 25/Eylül/2014

“Ben, **ALİ KURU**, bu **Yüksek Lisans** Tezinde sunulan çalışmanın şahsıma ait olduğunu ve başka çalışmalardan yaptığım alıntıların kaynaklarını kurallara uygun biçimde tez içerisinde belirttiğimi onaylıyorum.”

ALİ KURU



Ali Kuru

İçindekiler

Özet

Abstract

Teşekkür Notu

Resim Listesi

GİRİŞ.....1

2. ANTİK VE MODERN ÇAĞDA DÜNYANIN ESTETİK ALGILANMA

BİÇİMİ

2.1 Antik Çağda Hakikat ve Temsil Anlayışı.....	3
2.2 Antik Dönemin Estetik Eğitim Anlayışı.....	5
2.3 İnsan Bakışının Ayrıcalıklı Konumu ve Rönesans.....	6
2.3.1 İçerden Bakmak, Perspektif.....	7
2.3.2 Rönesans'ta Sanat Eğitimi: Mucit ve Şair.....	9
2.3.3 Araştırma Nesnesi Olarak Beden ve Anatomi Dersleri.....	10
2.4 Eleştirel Akıl ve Estetik Eğitimin İdeolojik Tutarlılığı.....	12
2.4.1 Estetik ve Akademik Eğitim Anlayışı.....	13

3. EVRENSEL DEĞERLERİN KURUCUSU OLARAK MODERNİTE

VE SANAT EĞİTİMİNDE YENİ PARADİGMALAR

3.1 Rasyonaliteye Direniş, Romantizm ve Özgürlük.....	15
3.2 Klasizmin Sınır İhlali Olarak Doğanın Yeniden Keşfedilmesi : Realizm, Empresyonizm.....	18
3.3 Ulus Devlet ve Modern Bireyin Oluşumunda Sanat ve Tasarım.....	22
3.4 “Görmeyi Öğrenmek” ve Ruskin’in Eğitim Anlayışı.....	23
3.5 Sanat ve Zanaat Hareketi.....	25
3.6 İnşa, Ütopya ve Komünist Pedagoji.....	28
3.7 Bauhaus’un Kuruluşu ve Alman İdealini Tasarlamak.....	33
3.7.1 Temel Sanat Eğitimi, Analitik Görme Biçimleri.....	34

3.7.2 Klee, Kandinsky: Soyut Düşünme ve Görsel Dilin Grameri.....	35
3.7.3 Deneysel Soyutlamadan Rasyonel Düzene Dönüş.....	37
3.7.4 Meyer ve Rohe Dönemi ve Bauhaus'un Kapatılması.....	39
3.8 "Yeni Adam" Yaratma Yolunda Türkiye'de Bauhaus'un Etkileri.....	39

4. ELEŞTİREL KURAMDAN ELEŞTİREL PEDAGOJİYE

4.1 Frankfurt Okulu ve Kültür Endüstrisi.....	43
4.2 Gramsci'nin "Hegemonya" ve "Rıza Üretimi" Kavramları.....	46
4.3 Althusser ve İdeolojik Aygıt Olarak Eğitim.....	47
4.4 Eleştirel Pedagoji ve Alternatif Eğitim Modelleri	
4.4.1 Alternatif Eğitim ve Felsefi Dayanakları.....	48
4.4.2 Eşitlik ve Kültür.....	49
4.4.3 Freire'nin Diyalog Yöntemi ve Praksis.....	51
4.4.4 Özerklik ve Rus Deneyimi.....	52
4.5 Yapılandırıcı Eğitim Modeli.....	55
4.6 Disiplinlerarası Eğitim Modeli: "Black Mountain Collage".....	55

5. 'TUTUMLAR BİÇİME DÖNÜŞÜNCE'; PEDAGOJİK PROJELERİN

YÜKSELİŞİ

5.1 Kavramsal Sanat Dilinin Güzel Sanatlar Eğitimine Yansımaları.....	58
5.2 Alan Kaprow ve Deneysel Sanatın Kamusal Eğitime Sızma Projesi.....	60
5.3 Hornsey İşgali ve Sanat Formu Olarak Katılımcı Diyalog.....	61
5.4 Joseph Beuys: Yapıt Olarak Öğretmen.....	64
5.5 Okulsuz Pedagoji: "Global Tools" ve "Copenhagen Free University"...	69
5.6 Kurumsal Eleştiri ve Eleştirinin Kurumsallaşması.....	71
5.7 Dilsel Dönüş ve "Yeni Estetik Paradigma".....	73
5.8 "Dersliğin, Bir Sanat Yapıtı Gibi Hayata Geçirilmesi", Mikropolitika ve Sanatsal Eğitim.....	75
5.9 "Sessiz Üniversite" ve Kurumsal Sınırların Genişlemesi.....	80

6. BİR BİLGİ ÜRETİM YÖNTEMİ OLARAK SANAT VE ARAŞTIRMA

6.1 Bologna Deklarasyonu ve Okulların Merkezileşmesi.....	83
6.2 Sanatsal Araştırma ve Metodoloji Krizi.....	84
6.3 “Potansiyalite” Kavramı ve Açığa Çıkma.....	86
6.4 “ACADEMY” Projesi: Sanattan Öğrenmek.....	88
6.5 Hoca Öğrenci İlişkisi ve Ranciere: “The Ignorent Schoolmaster”.....	91
6.6 Bir Özgürleşme Pratiği Olarak, “Ortak Eylem Aygıtı”.....	93
6.7 “Üçüncü Alan” Olarak Performatif Paradigma.....	96
6.8 Sanat Eğitimi ve Gelecek Hakkında Düşünmek.....	99
7. SONUÇ	101
8. KAYNAKÇA	104

ÖZET

SANAT VE SANAT EĞİTİMİ

ANLAYIŞINI ETKİLEYEN BİLGİ TEORİLERİ VE POLİTİKALARI

ALİ KURU

Sanat ve Tasarım Programı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. İnci Eviner

Mayıs, 2014

Sanatın en ayırt edici özelliklerinden bir tanesi de, teoriyle kurduğu bağıdır. Günümüzde sanat, salt estetik haz üreten seyirlik bir faaliyet ya da klasik felsefenin kesin biçimde ona atfettiği gibi duyulabilir olanın bilgisi veya hakikatini arayan metafizik bir uğraş alanı değil. Sanat artık görselliği yanında, alımlama ile de bilgi üreten bir yöntem. Bu bağlamda sanatçılar, mevcut durumlar karşısında eleştirel tavır geliştiren ve yeni bir bakışla, bilgi ekonomisi içinde tartışma olanakları yaratan sanatsal pratikleri icra etmekle kalmıyorlar. Sanatçılar, aynı zamanda bizzat kendi sanat faaliyetleri içinden farklı bir tür bilgi üretiyorlar. Sanatsal bilgi üretimi, diğer akademik bilgi üretim metodlarından farklı olarak kendi üretim stratejilerini ve dolaşım mekanizmalarını kuruyor. Bu anlamda sanatsal bilgi, konvansiyonel araştırma yöntemlerine farklı olarak bilginin farklı formlarına açık ve otonom bir araştırma yöntemi olarak ortaya çıkıyor. Bu çalışmanın

amacı; sanatın ürettiği bilginin analizini yapmak ve bilgi aktarımına dayanan klasik eğitim ile arasındaki temel ayrımları ortaya çıkararak, sanat ile üretilen bilginin eğitim yöntemlerine etkisini tartışmaktır. Çalışmada sanatsal pratikten üretilen bilgi, sosyal, ekonomik ve politik bağlam içinde incelenmiştir. İlk bölümde, antik çağdan başlayarak 18. yy.'a kadar sanat, sanat eğitimi ve bilgi üretimi konusundaki teoriler ve bilginin siyaseti tartışılmıştır. İkinci bölümde; sanatın pedagojik bir yöntem olarak işlevselliği, Eleştirel kuram, Komünist pedagoji ve Bauhaus modeli üzerinden toplum inşası yaratılmasındaki rolü araştırılmış, son kısmında Bauhaus modelinin Türkiye'deki sanat okullarına etkileri incelenmiştir. Üçüncü bölümde, Eleştirel pedagojinin felsefi dayanakları ve metodları, alternatif eğitim uygulamaları örneklenmektedir. Dördüncü bölümde, eğitimdeki dönüşüm, sanatsal bilgi ve sanat pratikleri arasındaki ilişki irdelenmekte, sanatsal araştırma metodlarının konvansiyonel bilgi üretim metodlarıyla arasındaki farklar uygulama örnekleriyle incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi teorileri, sanatsal bilgi, temsil, eğitim, eleştirel düşünce, eleştirel pedagoji, sanat pratikleri, sanatsal araştırma, sanat tarihi, ideoloji, tasarım, birey, toplum, metodoloji

ABSTRACT

KNOWLEDGE THEORIES & POLICIES THAT AFFECT ART AND ART EDUCATION

ALİ KURU

Master of Arts in Art and Design Program

Advisor: Doç. İnci Eviner

May 2014

One of the distinguishing features of art is its close connection with theory. Currently art is seen not just as a spectacle that produces aesthetic pleasure, nor is art, as classical philosophers claim, merely a sensation producing or a metaphysical endeavor searching for its own truth. Today art is a knowledge production method through both visual perception and reception. In this context artists are not only developing critical positions against current situations and searching for new debate possibilities in the current knowledge economy, they are also producing a different kind of knowledge through their art practice. Artistic knowledge establishes its own production strategies

and circulation systems alternative to academic knowledge production methods. In this context, different to traditional research methods, artistic knowledge, which is open to different forms knowledge, comes to the fore as an alternative research method. The aim of this study is to analyze artistic knowledge and find the differences between traditional research methods and artistic knowledge. A further aim is to discuss the effects of artistic knowledge on pedagogical systems. In the study, artistic knowledge is studied in the context of its social, political and economic background. In the first chapter art, art education, knowledge production theories and the politics of knowledge from ancient times to the 18th century are discussed. In the second chapter the functionality of art as a pedagogical method is discussed with a focus on its role in creating social structure as perceived by the Bauhaus Model, communist pedagogy and critical theory. The last part of chapter two provides an overview of the influence of the Bauhaus Model on art education in Turkey. In the third chapter the philosophical bases and methods of critical pedagogy are discussed and alternative educational practices derived from critical pedagogy are described and examples are given. In the fourth chapter the relationship between the evolution of education, artistic knowledge and artistic practice are examined and the differences between methods of art research and conventional research methods are discussed with examples of these differences.

Key words: Knowledge production, artistic knowledge, representation, education, critical theory, critical pedagogy, culture, artistic practice, art history, design, art intuitions, ideology, social, individual ,methodology

TEŞEKKÜR NOTU

Fikirlerine her zaman güvendiğim ve öğrencisi olma fırsatını yakalayabildiğim için kendimi şanslı saydığım hocam, Doç. İnci Eviner'e, yorumları ve eleştirileri ile önüme yeni ufuklar açıp farklı bakmama sebep olan, Prof. Dr. Tayfun Erdoğmuş ve Prof. Dr. Zuhâl Ulusoy'a, bütün bir eğitim hayatım boyunca bana destek olan Yrd. Doç. Dr. Nur Balkır Kuru'ya, sabrı, fedakarlığı ve güveni ile daima elimden tutan kızım Selen Balkır Kuru'ya, ayrıca benden desteğini ve inancını esirgemeyen ailem ve dostlarıma teşekkür ederim.

Ali KURU

Resim Listesi

Resim 2.1. 1715, Brook Taylor, '*Linear Perspective: Or, a New Method of Representing Justly All Manner of Objects as They Appear to the Eye in All Situations*'

Resim 2.2. 1470, Piero della Francesca, '*Ideal City*'

Resim 2.3. 1543, Andreas Vesalius, '*De humani corporis fabrica*'

Resim 3.1. 1799, Francisco Goya, '*The Sleep of Reason Produces Monsters*'

Resim 3.2. 1849, Gustave Courbet, '*The Stone Breakers*'

Resim 3.3. 1873, Claude Monet, '*Impression*'

Resim 3.4. 1851, '*Crystal Palace*', Hyde Park, London.

Resim 3.5. 1851, '*Crystal Palace*', Hyde Park, London.

Resim 3.6. 1861, 'Morris & Company' afişleri

Resim 3.7. 1889'da tasarlanan, "City of Birmingham" Logosunun 1977'de yeniden düzenlenmiş versiyonu

Resim 3.8. 1983, Morris, 'News From Nowhere'

Resim 3.9. 1918, Kazimir Malevich, '*White on White*'

Resim 3.10. 1920, *Vkhutemas*'ta Atölye

Resim 3.11. 1924, Gustav Klutssis'in Propaganda afişi

Resim 3.12. 1929, Shchusev, '*Lenin Mozolesi*'

Resim 3.13. 1919, Tatlin, '*III Enternasyonel Anıtı*'

Resim 3.14. 1927, Leonidov, '*Lenin Enstitü Kütüphanesi*'

Resim 3.15. 1923, Kandinsky, '*Composition VIII*'

Resim 3.16. 1923, Paul Klee, '*Static-Dynamic Gradation*'

Resim 3.17. 1914, Gropius '*Bauhaus*'

Resim 3.18. 1925, Brauer, '*Wassily Chair*'

Resim 3.19. 1932, Gazi Eğitim Enstitüsü

Resim 3.20. Hasanoğlan Köy Enstitüsünde Müzik Dersi

- Resim 3.21.** Köy Enstitüsü öğrencileri kendi okullarını inşa ediyor
- Resim 4.1.** 1860, Tolstoy, *Yasyana Polyana*'da çocuklarla birlikte
- Resim 4.2.** *Theatre of The Oppressed*
- Resim 4.3.** 1982, Alekseev, '*I. Apt-Art Exhibition*'
- Resim 4.4.** Ilya Kabakov Atölyesi
- Resim 4.5.** 1969, Joseph Albers, '*Homoge to the Square*'
- Resim 5.1.** 1966, Joseph Kosuth, '*Four Colors Four Words*'
- Resim 5.2.** 1968, Daily Express gazetesinde yayımlanan haber kütürü
- Resim 5.3.** 1968, Buckminster Fuller Hornsey'de. Foto: Steve Ehrlicher
- Resim 5.4.** 1982, Joseph Beuys, '*Free International University*'
- Resim 5.5.** 1965, Joseph Beuys, '*How to Explain Pictures to a Dead Hare*'
- Resim 5.6.** 1972, Joseph Beuys, '*Bureau for the Organization of Direct Democracy*'
- Resim 5.7.** 2001, '*The Copenhagen Free University*'
- Resim 5.8.** 1998, Tania Bruguera, '*Catedra Arte de Conducta*'
- Resim 5.9.** 2009, Thomas Hirshhorn, '*The Bijlmer Spinoza-Festival*'
- Resim 5.10.** 2012, Ahmet Öğüt, '*The Silent University*'
- Resim 5.11.** 2012, '*The Silent University Resource Room*'
- Resim 6.1.** 2006, Susan Kelly, Janna Graham, Valeria Graziano '*Academy: The Ambulator Project, 'What Can We Learn from Free Labour?'*
- Resim 6.2.** 2006, Florian Schneider and Multitude e.V., Jan Gerber, Susanne Lang, Sebastian Lütgert, Florian Schneider, Willem Jan Renders, '*Academy: Imaginary Property, 'What does it mean to own an image?'*
- Resim 6.3.** 2014, İnci Eviner, '*Ortak Eylem Aygıtı'nda İris Ergül'ün 'Anatomi Tiyatrosu'* performansı
- Resim 6.4.** 2014, İnci Eviner, '*Ortak Eylem Aygıtı'* genel görünüm

1. GİRİŞ

Sanatın bilgi ile olan bağı, Antik Yunan düşüncesinden günümüze kadar farklı zamanlarda, düşünürler ve kuramcılar tarafından tartışılmış ve farklı çıkarımlara varılmıştır. Kabaca 'idea' ve 'form' olarak betimlenen bu dualite Kant'ın "yüce estetiği" anlayışına kadar sürmüştür. Hegel'in sanatın sonunu ilan etmesinden sonra ise sanat, sonuca ikinci derecede etki eden (epifenomen) algılanışından kurtulup, diyalektik düşüncenin bileşeni olarak özerk bilgisini aramaya ve sunmaya başlamıştır. Şu durumda diyebiliriz ki; sanattan elde edilen bilgi, deneyimin bir dil olarak temsili aktarımı olabileceği gibi, evrensel bilginin, biçimsel olmayan örtük aktarımı ve üretimine de şans tanır. Alan Badiou bu ilişkilenmeyi "inestetik" kavramıyla ifade eder. "Bu ilişki, sanatın kendisinin de hakikat ürettiğini teslim ederken, sanatı felsefenin bir nesnesi durumuna indirgemeye çalışmaz" (2013: 356). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, özellikle çağdaş sanatın ilişkilendiği post modern düşüncenin uygulayıcısı olma algısının, sanatsal bilginin özerkliği ile ne ölçüde örtüştüğüdür. Sanatın ürettiği bilgi, post modern düşünceyi bir 'alet çantası' olarak kullanır, fakat bu düşünceyi kendi grameriyle yeniden kurar. Bu anlamıyla sanat, felsefenin çeşitlemesi ya da doğrulayıcısı değil, kendi özerk bilgisini üreten bir alan olarak algılanmalıdır.

Bilgi üretebilme ve yayma potansiyeli ile sanat, tarih boyunca farklı toplumsal roller üstlenmiş, farklı ideolojik karakterler üzerinden siyasetle ilişkilenerken insanlığın birikiminde önemli bir paya sahip olmuştur. Antik Yunan'da kamusal yararlılık adına işlevsel hale getirilen sanat, Rönesans döneminde bir özgürleşme pratiği haline gelmiş, modernite ile birlikte yeni insanlığın kurucu unsuru olmuştur. Hemen her dönemde, hem iktidarların egemen baskın değerlerinin estetik ifadesi, hem de aynı değerlerin radikal bir

eleştirisi olabilmıştır. Sanat; tekilden çoğula, bireyden topluma doğru giden yatay ilişkilene biçimiyle; bireyin düşünme, görme, eyleme ve bilme rejimlerinde başat rol oynar ve diğer bütün bilme biçimlerinden ayrılır. Bu niteliğiyle eğitimle olan ilişkisi de tarih boyunca farklı dinamikler üzerinden kurulmuştur.

Eğitimde dönüşüm ihtiyacı; sosyal, ekonomik ve endüstriyel gereksinimlere göre eğitimi düzenleme çalışmalarlarıyla birbirinden farklı zamanlarda ortaya çıkmıştır. Bilgi çağında eğitim, küreselleşmeyle beraber; verimlilik, işlevsellik gibi iş dünyasına ait argümanların güdümüyle ortaklık sürecine girmiş, sermaye ile kurulan ilişkiler sayesinde uzmanlaşmış ve sertifika sahibi eleman yetiştirme hedefi için kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda sanat eğitimindeki değişim ihtiyacı, Bauhaus ekolü etkisindeki el ile şekillendirme anlayışının, değişen sisteminin ihtiyaçlarına cevap verememesinden kaynaklanır. Eğitimde müfredatın merkezileşmesi ve ürün odaklı hale gelmesi, sanatçı ve eğitimcilerin sanat eğitimini yeniden düşünmelerine ve çözüm önerileri geliştirmelerine sebep olmuştur. Bu tartışmaların odak noktası; sanatın akademik bilgi üretiminde bir araştırma metodu olarak, konvansiyonel yöntemlerle ne şekilde ilişkilendiğidir. Sanatın; duyum, beden, deneyim, performans gibi farklı donanımlara sahip olması, rasyonel bilgi üretimiyle arasına bir yöntem arayışı koyar. Bununla beraber, bu alanların örtük bilgisinin açığa çıkarılması, sanatsal bilgiyi bir yandan özerk hale getirirken diğer yandan farklı düşünme olanakları da yaratır. Sanat eğitimi, David Novitz'in sorusuyla; "zamanın üzerinde ve kültürler arası bir değeri nasıl üretilebilir?" (1998: 110). Benzer bir soruyu Badiou, para ve iktidarın evrenselliğine karşı, sanatın meselesi ve yaratının işlevi üzerinden sorar (2013).

Bu çalışmanın amacı, sanat pratikleri ve eğitiminin; tarihsel, epistemolojik, ontolojik, toplumsal ve siyasal bağlamlar içindeki konumunu tartışarak, kolektif belleğin katmanları içine ne şekilde yerleştiğini araştırmaktır. Bununla birlikte, bütün bu kavramların çağdaş sanatçılar tarafından nasıl ele alınıp bir öneriye dönüştürüldüğü ve bu önerilerin bir bilgi üretim aracı olarak sanat eğitimi metotlarına yansımalarını incelemektir. Bu amaçla araştırmanın izleği, sanat ve sanat eğitiminin eleştirel kapasitesinin, özerklik ve direniş stratejileri için barındırdığı potansiyeli açığa çıkaran pratik uygulamaların örneklerini takip etmektedir.

2. ANTİK VE MODERN ÇAĞDA DÜNYANIN ESTETİK ALGILANMA BİÇİMİ

2.1 Antik Çağda Hakikat ve Temsil Anlayışı

Temsil ve hakikat, sanat yapıtının ne tür bilgi içerdiği ya da ürettiği sorusu bağlamında iki direnç noktasını oluşturur. Antik çağ düşünürlerine göre sanat, kavrama yetisi ve duyarlılığın bir araya geldiği özerk bir bilgi rejimidir. Sanatın ürettiği bilgi salt bilinç ile açıklanamayacağı gibi, bilinç dışı alanında da ikame edilemez.¹

Platon, hakikatin idelerden meydana geldiğini ve nesnelere aşkın anlamlarını kavramadan, hakikatin bilgisine ulaşamayacağımızı savunur. İdealar dünyası, dışsal gerçekliği zamandan ve mekândan bağımsız başka bir dünya içinde anlamlandırır. Macit

¹ 'Plotinos'a göre, bilginin alt derecesi (duyum) ile en üst derecesi (kavrama) arasında bir süreklilik vardır. Dolayısıyla, ilkinden ikincisine yükselme olanağı vardır; sanat yapıtı bilgi için kaçınılmaz bir anı temsil emememekle birlikte, yapıt olmaksızın neyin düşünüleceğini keşfetmemizi sağlar' (Lenoir 2003: 22).

Gökberk'e göre, bu bir "hatırlama ilişkisi"dir (1985: 64). Nesnel bilgi, verili olan bilgidir ve açığa çıkması için hatırlanması gerekir. Platon bu bağlamda güzel olanı coşku yaratması ve aktif olmayan ideleri uyarması bakımından öne çıkarır. Badiou'nun "Didaktik Şema" olarak adlandırdığı bu temsil düzeneğinin temel tezi; "Sanatın hakikate kadir olmadığı ya da her türlü hakikatin sanatın dışında olduğudur" (2010: 12). Platon mağara alegorisinde; sanatın, gerçeğin kötü bir taklidi olduğunu ve kişiyi hakikatten uzaklaştırdığını iddia ederek mimesisi olumsuzlar. Platon duyularla kavranan bilgiyi "Doxa" olarak adlandırır ve epistemolojiden ayırır. Bununla birlikte, estetik deneyiminin haz ile ilişkilenen duyumunu da yadsımaz. Antik Yunan'da güzel sanatlar kategorisi olmadığı göz önüne alınırsa, buna en yakın duran şiir; retorik kapsamında kabul edilerek, ikna becerisi kazandırma amacıyla öğretilir. Platon şiiri de "poietic techne" olarak zanaat sınıfına sokar ve bilinçdışı ile olan bağları nedeniyle ideal devletten dışlar. Bilginin kaynağının zihin olduğu savunuyla Platon, rasyonalizmin temellerini oluşturur.

Demokritos ve Aristoteles gibi düşünürlerse deneyime daha çok yer açmış olmakla beraber, temsil ağının dışında bir öneri yapmamışlardır. Aristoteles dış dünyanın nesnel gerçekliğinin gözlemlenmesi sonunda, tümevarım yöntemiyle evrenin bilgisine ulaşılacağını savunur. Aristoteles, sanatın mimetik olduğunu kabul etmekle beraber, bunu işlevsel olarak kullanır. "Bilgi duyumla başlar fakat duyum değildir" diyen Aristoteles'e göre sanat, "poietik" bir bilme biçimi olarak hakikati açığa çıkaramaz. Arnheim, Aristoteles'in soyutlama ile nesnelere öz niteliklerini devre dışı bıraktığı, lakin içerik bakımından onların kapsamlarını genişleterek daha yüksek kavramlara ulaştığını söyler (2009: 24). Badiou bu bağlamda, Aristoteles düşüncesini "Klasik Şema" olarak didaktikten ayırır. Klasik şema, Aristoteles ve Platon düşüncesini, "sanatın hakikate kâdir

olmadığı” fikrinde birleştirir. “Sanat eğer bir duyu öğretimiye; sanatın ‘iyi’ özü eserle değil, eserin halk üzerindeki etkileriyle hâsıl olur” (2010: 12). Sanat, kuramsal olana değil, etik olana bağlıdır ve sanatın bilişsel değil sağaltıcı bir işlevi vardır, dolayısıyla bir kamu hizmetidir. “Bundan çıkan sonuç şudur; sanatın ölçüsü, ruhun duygulanımlarının tedavisi bakımından gösterdiği yararlılıktır” (2010: 14).

2.2 Antik Dönemin Estetik Eğitim Anlayışı

Antik dönemin eğitim anlayışında iki okul vardır. Bunlar; Platon’un “Akademia” ve Aristoteles’in “Lyceum” adlı okullardır. Her iki okulda, matematik, mantık ve felsefe dersleri okutulur. Sanatın öğretilebilirliği, temsil / taklit oluşu ve ürettiği bilginin niteliğinden dolayı muğlaklıktır. Bir başka faktör ise; ressam, heykeltıraş gibi sanatçıların, ayakkabı imalatçısı ya da hekim gibi zanaatçı olarak kabul edilmesidir.² Dolayısıyla sanat, teknik eğitim olarak usta-çırak ilişkisi içinde öğretilir ve doğayı taklit etmekteki ustalıklı değerlendirilir.³ Kris ve Kurz’a göre bu anlayış, sanatçının tanrı gibi yaratan “Alter Deus” olduğu fikrini ortaya çıkarır (2013: 69). Sanatsal yaratıcılığa

atfedilen bu aşkın güç, perspektifin geliştirilmesiyle birlikte klasik temsil anlayışını, dünyaya dair bilgi edinme yollarından biri olarak kabul eder.⁴

² Aristoteles zanaatçı / sanatçının belli bir ham maddeyi (insan karakteri / deri) alıp belli bir fikir ve işlem kümesini (oyun örgüsü / ayakkabı biçimi) kullanmak suretiyle belli bir ürün (trajedi / ayakkabı) ürettiğine inanıyordu (Shiner 2010: 46).

³ Bu konudaki en ünlü anekdotlardan biri şöyledir; Zeuksis üzüm resmi yapar; serçeler uçup gelerek üzümle gagalar. Parrhasios, Zeuksis’i atölyesine davet eder; orda buna benzer bir şey yapabileceğini kanıtlayacaktır. Atölyede Zeuksis, Parrhasios’tan resmin üzerine örten perdeyi kaldırmasını ister. Ama perde resme dâhildir. Zeuksis, Parrhasios’un üstünlüğünü kabul eder: “Ben serçeleri kandırdım, ama sende beni kandırdım” (Kris, Kurz 2013: 70).

⁴ “Perspektif dünyaya bir pencere açar, taklit de bu penceredeki görüntünün algılanan gerçekliğe sadık bir şekilde tasvir edilmesini sağlar” (Bolt 2012: 60).

2.3 İnsan Bakışının Ayrıcalıklı Konumu ve Rönesans

Antik döneminin ardından Avrupa’da bilim, sanat ve felsefe, kilisenin kontrolü altına girer. Ortaçağda imgelerin temel işlevi, dini anlatılara hizmet etmek ve okuma yazma bilmeyenleri eğitmektir. Ortaçağ; antik dönemin temsilde aradığı kusursuzluğa, Helenistik dönemin devinim ve kıvrımlarla yarattığı coşkuya izin vermez. Pedagojik işlev, estetik işlevin önüne geçer. Fresk, minyatür ve mozaik; yöntem ve ifade bakımından, detaydan arındırılmış ve anlatının özünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ortaçağ sanatı, gerçeklik yansıması yaratacak bir aşkınlık arayışından uzaktır. Gombrich’in deyiimiyle, “Yunanlılar gördükleri şeyi çizmişlerdi, ortaçağda ise sanatçı, duyduğu şeyi yapıtıyla anlatmasını öğrenmişti” (1998: 115).

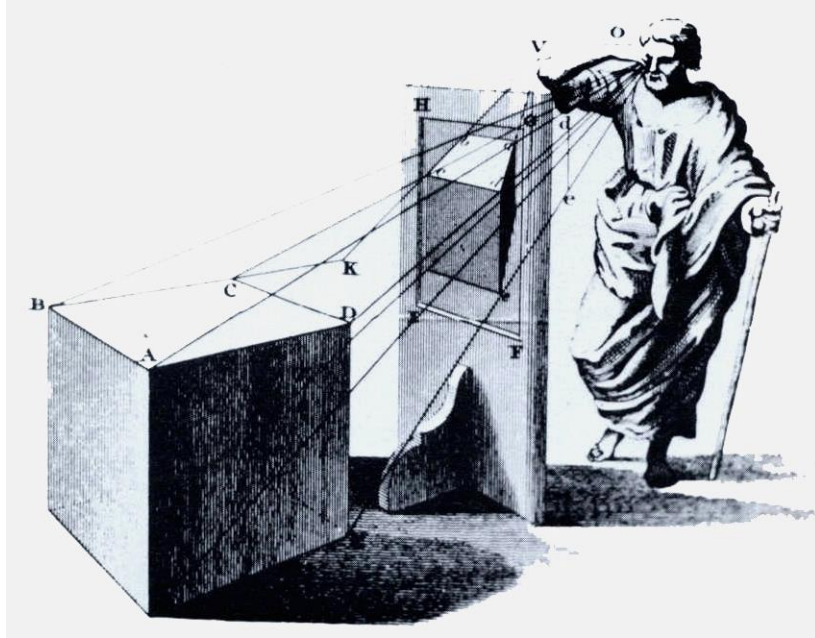
Ortaçağın görme anlayışının, Rönesans’ta değişen niteliği, bakan öznenin konumlandırılmasıdır. Bu imgelere bakan kişiler, bireyselleşmiş ve bakışının ayırında olan özneler değildir.⁵ Doğrusal perspektif, izleyicinin kendi konumunu yeniden tanımlamasına neden olur.⁶ İnsan, evrenin uzantısı bir ‘mikrokozmos’ haline gelerek, hem bakan hem de bakılan olarak, kendini merkeze alır. “Albertici mekân, bedeni kendi imgesinde; ölçülebilir, görülebilir, nesneleşmiş bir birim olarak kendine geri yansır” (Bryson 1983: 106). Perspektif ve bireyselleşme arasındaki bağ, modern özne tasarımının da doğmasına neden olur.

⁵ Bolt, Bryson’dan şöyle aktarır; “Freskler, ibadetin döngüsel doğasına uygun olarak, kilisenin duvarlarını boydan boya çevreleyen bir süreklilik gösterir. Bu sürekliliği, farklı bölümleri anlatımsal bir bütünlük içinde bir araya toplayan bir bant sağlar. Bu yapılandırma sayesinde izleyiciler hep birlikte bu döngünün içine çekilirler. Bu bağlamda, beden kendini görmez, ama yine de, var olanların arasında, tanrı tarafından kendisine tepeden bakılan bir ‘ben’ vardır” (2013: 70).

⁶ ‘Perspektiva’ Latince bir sözcüktür ve ‘içinden bakmak’ anlamına gelir (Panofsky 2013: 9)

2.3.1 İçerden Bakmak; Perspektif

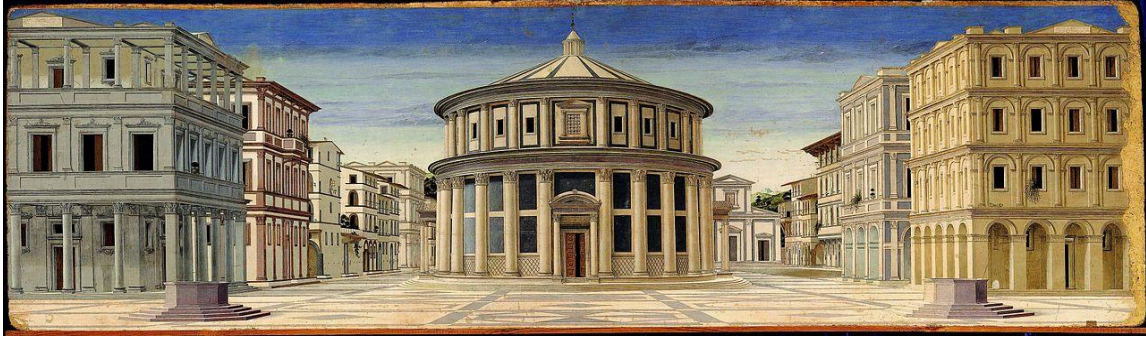
Martin Jay, felsefedeki öznel akılcılığın görsel sanatlarda Rönesans perspektifi ile karşılandığını vurgular. İki kavramı birleştiren Jay, modern zamanların hegemonik görme rejiminin “Kartezyen Perspektifçilik” olduğunu söyler (1998: 3). Bu anlayış aynı zamanda Rönesans’tan beri süregelen akademik sanat eğitiminin de temelini oluşturur. Buna göre perspektif; geometrik düzenlenişi sebebiyle mutlak bilginin matematiksel izdüşümüdür.⁷ Perspektif, mutlak özne ve saf bakışa duyulan inanç ile görsel bir epistemoloji olanağı sağlar ve başka türlü bakma olanaklarını devre dışı bırakarak, gözün iktidarını temsil eden bir gerçeklik kurgusu yaratır.



Resim 2.1 1715, Brook Taylor, ‘Linear Perspective: New Method of Representing’

⁷ “Görsel kültür” kavramı Jay’ın belirttiği gibi, Kartezyen perspektifçiliğin özne, bilgi ve hakikat eksenini eleştirisini barındırır. Panoptisizm tartışmalarından gösteri toplumuna kadar birçok alanda hala tartışılan bu rasyonel bilme biçiminde bakış, bilgi edinmenin aracı olarak tanımlanmaktadır.

Perspektif; Brunelleschi'nin optiğin matematiksel doğasını anlatmak için yaptığı sunumda, Floransa manastırının görünüşü ile aynı noktadan çizdiği bir resmi karşılaştırması sonucunda, bir yöntem olarak ortaya çıkar. 1435'de ise Alberti, "On Painting" adlı kitabında, doğrusal perspektifi kuram haline getirir.



Resim 2.2. 1470, Piero della Francesca, 'Ideal City'

Rönesans öncesinde de 'optik'; sanatçıların, özellikle de mimarların çalışma alanlarından birisidir. Antik Yunan, gözün fiziki yapısı dolayısıyla, görüntüyü kenarlardan eğen, eliptik bir anlayışa sahiptir. Eliptik ile doğrusal perspektif arasındaki fark; eliptiğin, nesnel boyut ve mesafelerinin ölçüsünü değil, bakan gözün farklı görme açılarını ve hareketini hesaba katmasıdır. Doğrusal perspektif ise bakışı bir kaçma noktasıyla sabitleyip, uzamı mekânsal olarak hesaplanabilir ve tasvir edilebilir hale getirir. Bu bağlamda, antik dönemin görme rejimi, paralaks bir süreklilik içerir.⁸ Doğrusal perspektif ise eliptik sürekliliği kesintiye uğratmış, anıtsal bütünlük algısını

⁸ Paralaks bakış; öznenin kendi konumunu nesne karşısında sürekli yeniden üretmesiyle, tanrısal bilginin sonsuz tekrarını mümkün kılıyordu. Panofsky'e göre; doğal görmenin sabit bir matematiksel ifadesinin mümkün olmadığını düşünen Öklid ve 'Sekizinci Teoremi' Rönesans sanatçıları tarafından özellikle gizlenmiş ya da anlamını yitirecek kadar düzeltilmişti (2013: 19).

bozmuş ve izleyiciyi fiziki mekândan ayırıp, resmin mekânına hapsedmiştir.⁹

Perspektif, salt birey ve varlık anlayışının değişmesine değil, toplumsal olarak bir ölçme kültürünün yerleşmesine de neden olur. Baxandall, dönemin Floransa'sında çağdaş kültürel zihniyet ve sanatsal himaye düzeniyle iç içe örgütlenmiş olan ekonomik ve siyasal düzende, en geçerli becerilerin ölçmeyle ilgili olduğunu söyler (1988). Bu durum, “Ölçme kültürünün; yeni bir bakma, görme ve bilme rejimi belirlemesine de sebep olmuştur” (Artun 2006: 58).

2.3.2 Rönesans'ta Sanat Eğitimi; Mucit ve Şair

Platon'da 'techne'; pratik sanatları içerdiği ve idealar dünyasının dışında kalan mimetik faaliyet olduğu için epistemolojiden ayrılıyordu.¹⁰ Rönesans; sanatı, akıl ve bilginin alanına sokuyor, zanaatı ise, akılcı fikrin, rasyonel üretimi sayarak ikinci dereceden önemli kabul ediyordu. Bu anlamıyla sanat, gündelik kullanımın dışında, aklın bir faaliyeti olarak işlev kazanmıştır. Shiner, sanata 'yüce' hakikati ortaya çıkarma ya da ruhu iyileştirmeye dair tinsel bir görev verilmesiyle, sanattaki işlev düşüncesinin bölündüğünü söyler (2010: 25).¹¹

⁹ “Bu resim, dünyayı taklit eden bir imge değil, kendisinden bir resmin türetilebileceği, matematiksel bir model ya da prototiptir.” (Bolt 2012: 68). Heidegger'e göre hâkimiyet istenci, dünyanın 'sabit rezerv' olarak tanımlanmasıyla kavramsallaştırılmıştır. Kartezyen düşünce dünyayı kendi bütünlüğü içinde, öznenen bağımsız olmayan bir araştırma nesnesi haline getirir ve düzenlenmesinin önünü açar. Heidegger'in 'tasvir' ve 'tasavvurculuk' olarak yorumladığı bu düşünme kaçınılmaz olarak ideolojiktir.

¹⁰ Belirli bir amacı olan, bu amaca ulaşmak için belirli bir yol yordam izleyen ve belirli bilgilerden yararlanarak işlevsel kimi sonuçların ya da ürünlerin elde edildiği tüm etkinlikler 'Techne' olarak sınıflandırılıyordu (Artun 2008: 3-21).

¹¹ M.H. Abrahams bu değişimi “Kopernik Devrimi” olarak adlandırır (Shiner 2010: 23).

1563’de Vasari’nin kurduğu “The Accademia del Disegno” ile sanat-zanaat ayrımı kurumsallaşır.¹² Vasari’ye göre tasarım, salt resim heykel gibi sanatların değil, her türlü yaratıcı faaliyetin başlangıç noktasıdır. Bununla beraber Barasch, dönemin tasarım anlayışı, müzik ve şiiri kapsamadığı için, estetik bir önerme de içermediğini söyler (1985:114). Akademi, Rönesans’ın hümanist eğitim anlayışının pedagojik kategorilerini ciddi anlamda değiştirmez.¹³ Sadece resim ve şiir arasında bir bağ kurarak, resmin liberal sanatlar kategorisine girdiği iddiasını dile getirir.

2.3.3 Araştırma Nesnesi Olarak Beden ve Anatomi Dersleri

Rasyonalist epistemoloji, dünyanın işleyişi hakkında edinilen deneyime dayalı bilgilerin, güvenilir ve pratik yollarını arar. Bu arayışta beden, evrenin uzantısı olarak işleyiş yasalarının analiz edilebileceği bilimsel bir nesnedir. Bilimsel anatominin tarihsel dönüşümü, Vesalius’un 1543’te yayınlanan “De Humani Corporis Fabrica” adlı yapıtıyla başlar.¹⁴ Vesalius’un kadavra yerine, eski görme rejimindeki ideal bedenini içini açması, sanatsal anatominin de başlangıcında önemli bir rol oynar. Lepperd’in belirttiği üzere bu,

¹² Tasarım Akademisi, Medici ailesinden Floransa Düktü I. Cosimo’nun himayesinde bağımsız bir sanat eğitimi amacıyla kurulmuştur. Fakat Shiner’e göre bu okul yine de bugün kullandığımız anlamda özerk bir güzel sanatlar kategorisi oluşturuyordu

¹³ Bunlar Liberal Sanatlar olarak gruplanan;
Üçlüler: Gramer, retorik, mantık
Dörtlüler: Aritmetik, geometri, astronomi, müzik
Studia Humanitatis (sosyal bilimler): Gramer, retorik, şiir, tarih ve ahlak. (Shiner 2010: 69)

¹⁴ Vesalius’tan evvel anatomi, sadece bilimsel gözlem yapmak için değil aynı zamanda kadvraların teminini sağlayan tek yol olan, suçluların cezalandırılması için bir yöntem olarak da kullanılıyordu. Bu tip anatomik teşrihleri içeren illüstrasyonlar, bedene dair bilgiden çok cezası infaz edilmiş suçluların bedenlerinin tiksinti ile şeytanlaştırılmasına vurgu yapıyor ve caydırma unsuru olarak kullanılıyordu. Vesalius kitabında, her ne kadar bilimsel gözlem amacını öne almış olsa da, eski ceza, infaz, hatta Hristiyan ikonolojisindeki işkence sahnelerine yaptığı göndermelerden, tek hedefinin bu olmadığı anlaşılabilir. Kitaptaki illüstrasyonlarının düzenleniş biçimi, sanat, bilim ve iktidar arasındaki karanlık bir alanda, görsel olarak kodlanarak kültürel dokuya nüfuz etmesine aracılık etmiştir.

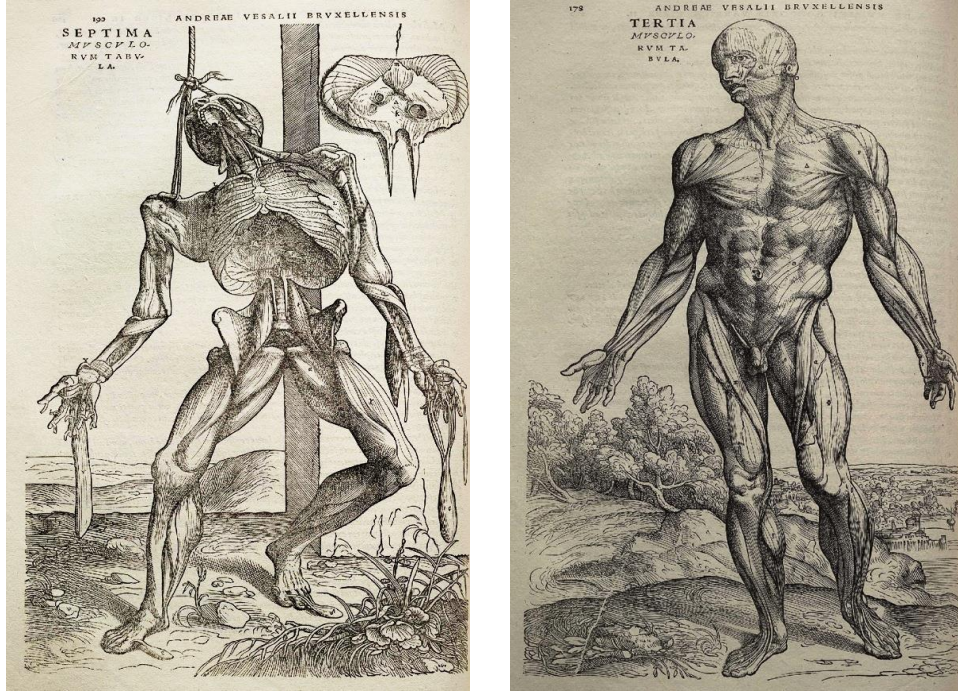
“iki kere soyulmuş” ideal güzellik, izleyiciyi kendine bakmaya çağıran bir imge haline getirir. Bunun sanat eğitimi için anlamı; ideal beden üzerinden “güzelliğin iinin açılması” ve araştırılabilirliğinin sorgulanmasıdır (2009: 17).

Fiziksel biçimin ve insan kimliğinin fiziksel özlerini ortaya çıkarmakta bedeninin dış yüzeylerinin yetersiz kaldığı düşünülüyordu. Yzeyssel görüntünün kaynağı daha derinlerde, bedeninin iç kısımlarında aranıyordu. Resim, anatomi ve teşihle karşılaşıyordu (Leppert 2009: 182).

Rönesans sanatçıları, yetenekli birer zanaatçı olmanın yanı sıra, anatomi, perspektif, geometri gibi bilimsel yöntemleri kullanan ve entelektüel çalışmalar yapan bilgi üreticileri ve öğreticileri haline gelmişlerdir. Rönesans sanatçısı, felsefe ve bilimsel bilgiyi kullanarak ‘ıcat’ yapan bir ‘dahi’ olarak algılanır.¹⁵ Rönesans sanatçılarının bilimsel bilgiyle olan bağları, 1600’de San Luke Roma Akademisi’ne “Liberal Sanatlar Mensubu” statüsünün verilmesi ve 1648’de Fransız Akademisi’nin kurulmasıyla birlikte, sanat eğitiminde bir krizin ortaya çıkmasına sebep olur. Akademi, resim ve heykelin şiirsel alana ait olduğunun kurumsal düzeyde onaylanması anlamına gelir. Bu durumda, ‘mucit’ ve ‘deha’ olan sanatçı algısının, pedagojik düzende ki yeri değişmek zorundadır. Rasyonalizm kesinliğin peşindedir, eğer sanat eylemi şiirsel olanla ilişkilendirilecekse, o zaman retorikle eşleşip salt ‘ikna edici söylem’ alanına girer. Bu tartışma sonunda ortaya çıkan yeni pedagojik anlayışa göre; “resim, şiir ve müzik mimetik sanatlardır ve bu sanatların; nesnesi güzellik, aracı akıl ve amacı ise zevk yoluyla eğitimidir”

¹⁵ Shiner’in belirttiği üzere buradaki ‘ıcat’ terimi modern anlamıyla ‘yaratımdan çok, “klasik retorikten devşirildiği şekliyle, bilinmeyeni açığa çıkarmak, keşfetmek, düzenlemek anlamına geliyordu” (2010: 71).

(Shiner 2010: 112). Böylece sanat eğitimi, Platoncu mimesis anlayışından, Aristotelesci ‘kamusal eğitim aracı’ anlayışına doğru evrilmiştir.¹⁶



Resim 2.3. 1543, Andreas Vesalius, ‘*De humani corporis fabrica*’

2.4 Eleştirel Akıl ve Estetik Eğitimin İdeolojik Tutarlılığı

17. yy’daki Rönesans rasyonalizminin çok parçalı düzeni ve yeni doğa bilimi ilkeleri, Descartes, Spinoza, Leibniz gibi filozoflar tarafından, metafizik gelenekle uzlaştırılarak sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır. Rasyonalistler, insan zihninin doğuştan getirdiği bir takım becerilerden dolayı, dünyayı anlama ve yorumlama için deneyselliğe ihtiyaç olmadığını savunmuşlardır. Düşünmek tek varoluş yoludur, böylece düşünen ve bilen özne, bilgiyi kuran ve tek kaynağını kendi zihinsel faaliyeti olarak

¹⁶ Bu durum, sanat ve zanaat arasındaki ilişkinin pedagojik olarak işlevselleşmesidir. Kant’ın ‘Yüce (Sublime) Estetiği’ ile birlikte, bölünme kavramsal düzeyde de netleşir.

anlayan epistemolojik özneye dönüşür.¹⁷ Rasyonalist özne, evrensel bir doğruluk ölçütü oluşturur ve ideolojik hale gelir. Sanat ise yine Platoncu bir yanılısma anlayışına geri döner.¹⁸ Ampirisizm ise, insan zihninin doğuştan bir “Tabula Rasa” (Boş Levha) olduğunu ve bilginin kaynağının deneyime dayandığını iddia eder. Bu anlamda deneyim, otoriteyi akıldan alıp bedene ve duyuya geri veren bir bilgi rejimi önerir. Bununla beraber ampirik deneycilik, her ne kadar sanatsal bilginin lehine bir anlayış gibi görülse de, bedensel duyum ve çoğulculuğu ontolojik bilgi olarak kabul etmez.¹⁹ Estetik deneyim, nesnel olanın duyumundan çok, öznel olanın tikel yorumu haline gelerek ‘beğeni standartları’ını inşa eder. Bu anlamda estetik ve onun eğitimi, bilimsel bir söylemle modern toplumun ideolojik tutarlılığına hizmet eder.

2.4.1 Estetik ve Akademik Eğitim Anlayışı

Bu dönemde akademik sanat eğitimi anlayışının kuramsal yapısı, Baumgarten estetiği ve Kant metafiziğine yaslanır. Kant’a göre, “içeriksiz düşünceler boş, kavramsız sezgiler de kördür”. West, Kant’ın kavramları duyusal hale getirip, sezgileri de kavramların altına yerleştirdiğini söyler (1998: 93). Kant’a göre, “estetik olan, bilgi verici değildir, fakat onda akılsal olanın biçiminden ve yapısından bir şeyler vardır”

¹⁷ Bu her türlü içkinliği ve doğayla uyum halinde olma fikrini reddeden bir düşüncedir. Özne olarak ‘Ben’in keşfedilmesi insanın bedensel varlığını dünya içinde nesneleştirilmesi anlamına gelecektir. Max Weber’e göre aydınlanmacı akıl ‘dünyanın büyüsunü bozmuştur’(1994: 262).

¹⁸ Descartes imgelem ve salt gözlem yoluyla elde edilen bilgi için ünlü ‘kötü cin/rüya hipotezini ortaya sunuyordu. Her ne kadar Descartes bu hipotezi ‘cogito’ önermesine kuramsal bir zemin oluşturmak için kullanmış olsa da, görsel olanın daha üst bir zihin tarafından salt yanılısma yaratmak için kullanılabileceği şüphesini doğurmuştu.

¹⁹ Hume; ‘Beğeni Standartları Üzerine’ adlı makalesinde, güzelliğin bakılan nesnenin kendinde bir şey olmadığı, onları düşünen zihinde var olduğu ve her bir zihnin farklı güzellik algısı içinde olduğunu yazmıştır. (2014:182)

(Eagleton 1998: 91). Baumgarten ise estetiği felsefi bir disiplin olarak “mantığın kız kardeşi” diye tanımlar. Baumgarten’ın “Analogon Rationis” olarak adlandırdığı yeti, duyumsal olanı akıl ile eşleştirip, tikelin serbest salınımını kontrol altına alma çabasıdır.

Akademik estetik anlayışı; mimari, heykel ve resimleri sanat değerleri bakımından tekrar tanımlayarak, sembolik bir yüksek kültür sermayesi yaratmıştır. Martin Jay, Hegel’in bu durum için, “ölü kültürün kadavraları, estetik nesnelere kılığında hayata döndürülüyordu” dediğini aktarır (2012: 177). Bu kültür sermayesi, bireyin tanınması ve vatandaşlık tanımı gibi kamusal düzenlemeler sonunda eğitimin bir hak olarak ortaya çıkışıyla beraber, aydınlanmacı aklın anlam yaratma gücünü ispat etmiştir. Bununla beraber kendi aklının üstünlüğünün de bizzat söylemi araçsallaştırarak yayılmasına sebep olmuştur. Estetiğin, bu ideolojik düzendeki işlevi ise, “hem iktidarın baskılandığı bireysellikleri özgürleştirmeyi hem de iktidarla ittifak içerisinde, bu bireysellikleri harmoniye sokacak yeni bir akılsal söylem geliştirmeyi amaçlayan nazik bir denge kurma yönelimidir” (Hünler 1998: 65).

Akademik anlayıştaki değişim, sanatın sınırlarını genişletmesi ve sergileme, yorumlama gibi farklı formların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. 1667’de Fransız Akademisi ilk halka açık sergiyi düzenler, 1793’te ise Louvre Sarayı müzeye dönüştürülür.²⁰ Sanat eğitimi bu yapı içinde daha formal ve kanoniktir. Grame Sullivan, desen çizimi ve diğer sanatsal üretim tekniklerinin, yazma becerisi gibi, öğretilebilir bir düzene ilerlediğini söyler (2010: 7).

²⁰ Bu bağlamda sergiler ve müzeler, bir zamanlar sadece kilisenin elinde bulunan değer üretme imtiyazını aklın hizmetine vererek, sembolik kültür içinde yeni değerlerin üretilip saklandığı yarı kutsal mekânlar olarak ortaya çıkar. Bourdieu ve Darbel müze ziyaretlerini, “sanat dininin ritüeli” olarak adlandırır (2011: 16) Bu durum, estetiğin mistifiye edildiği müzelerde, kutsal mekânlardakine benzer bir sessizliğin, sanat yapıtının ruhsallığını açığa çıkaran tefekkür için ön şart olmasını gerektirir.

3. EVRENSEL DEĞERLERİN KURUCUSU OLARAK MODERNİTE VE SANAT EĞİTİMİNDE YENİ PARADİGMALAR

3.1 Rasyonaliteye Direniş; Romantizm ve Özgürlük

Akademilerin ideolojik yapısı, Fransız Devrimi'nin ardından gelen Jakobenizmin tepeden inme radikalliğiyle birleşerek, bilginin, salt işlevsel ve halk tarafından anlaşılır kılınması için rafine edilmesinin önünü açmıştır.²¹ Bilgiye atfedilen işlevsellik, estetik özne ve nesne dualitesi üzerinden yeni bir 'deneyim' krizi yaratır. Eagleton; özne ve nesnenin, çatışmalı inşa süreçlerinin tarih sahnesinden hiç eksilmemesiyle ilgili olarak, "modern felsefenin neden ikide birde epistemoloji sorununa dönüp durduğunu" sorar (1998: 85). Eagleton'a göre bu çatışmada, yaşamsal deneyim kendi anlamını ve deneyimin gerçekliğini ölçecek nesnel ölçütleri aşındırarak yitirir ve yok olur.²² Eagleton, burjuva öznenin, "trajik bir şekilde kendini bozguna uğratan bir yaratık" olarak görüldüğünü söyler (2008: 91). Bu anlamıyla burjuva özne, akli merkeze alarak kendini dogmalardan kurtarmış, fakat bir egemenlik ve özgürlük kriziyle karşı karşıya kalmıştır.

Romantizm; bu bunalım içinden, düşünme biçimini "Siyasal, Dinsel, Yazınsal Özgürlük" kapsamında kuran bir akım olarak ortaya çıkar (Claudon 1994: 17). Romantizm'in devrimci karakterini Fichte ve Hegel'in, teolojik aşkınlığı Kant'tan sonra 'irade' ve 'istenç' bağlamında yeniden tasarlaması oluşturur.

²¹ Bu dönem Ansiklopediler Dönemi olarak da adlandırılır.

²² Modernitenin deneyim krizi Benjamin ve Foucault gibi yazarlarca da dile getirilmiştir. Eagleton, burjuvazinin ekonomik ve politik pratiğinden hareketle bireysel öznenin dünya üzerinde kurduğu mutlak hâkimiyetin, dünyayı oluşturan tözü Heideggerci bir biçimde 'sabit rezerv' haline döndürdüğünü söyler.



Resim 3.1. 1799, Francisco Goya, 'The Sleep of Reason Produces Monsters'

Claudon'a göre, "romantik bireyciliğe kuramsal kılığı" Hegel verir (1994: 19). Bununla beraber Schopenhauer, dünyanın algılanışında, 'istenç' ve 'irade'nin kurucu öge olduğunu söyleyerek, romantizmin içsel sınırını oluşturur.²³ Schopenhauer'a göre, 'istenç' ve ona bağlı 'hakikat' akıl ile kavranabilir olmaktan çok, bedensel arzu ile sezilebilir bir niteliğe sahiptir. romantizmin baskın karakteri olan 'sezilebilirlik' ilkesi,

²³ Kant metafiziğinin ardından giden Schopenhauer, bütün fenomenlerin daha derinde yatan bir gerçekliğin (numen) temsilleri olduğunu düşünür. Bu gerçeklik kozmik bir tanrı görüşüne benzemekle birlikte tanrının mümkün olamayacağından dolayı, irade ve istenç olarak ortaya çıkar. Crary, Schopenhauer'un bu tavrını 'Kant'ı düzeltmeye çalışmak' olarak adlandırır (2010, 90). Benzer bir şekilde Adorno'da Schopenhauer'in aşkın özneyi sadece bir yanılsama bir 'fantom' olarak kavrayışından dolayı Kant'tan uzaklaştığına dikkat çeker (2000 : 153).

Holderlin, Novalis, Goethe gibi filozof şairlerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır.²⁴ Görsel sanatlarda ise, Goya, beden/ölüm, haz/acı, güzellik/dehşet gibi uç deneyimlerin hissedildiği görsel bir dili benimser. Delacroix, Gericault gibi sanatçılarda sezgiye dayanan öznel ifadelerin benimsendiği yapıtlar ortaya koyarlar.

Hegel'in romantizmle birlikte 'sanatın sonu'nu ilan etmesi, romantizmi, en önemli tarihsel kırılmalardan birisi haline getirir. Hegel'e göre romantizme kadar sanat, akıl/hakikat/doğa ve Tanrı'yı içeren mutlak tin bilincinin(geist) ifadesiydi. Artun'un deyişiyle; "insanın kendi varlığının farkında olması, sanatın duyuşsal bir meselesiyken, romantizmle beraber felsefenin kavramsal bir meselesi olmuştur" (2013). Böylece sanat klasik anlamıyla sona ermiş, kartezyen aklın dibe ittiği katmanlar yüzeye çıkmış ve sanatın, sadece kavramsal olarak kendinden sorumlu olduğu "modern estetiğin" temeli oluşmuştur.

Romantizmin bireyselci yaklaşımını pedagojiye Rousseau ve Pestalozzi uyarlar. Pestalozzi, Rousseau'nun "Emile" adlı yapıtında ana hatlarını çizdiği "naturalist" eğitim modelini ileri bir safhaya taşır. "Pragmatik eğitim" olarak adlandırılan bu düzene göre, eğitim yaşama hazırlık aşamasından çok yaşamın kendisidir. Müfredatı oluşturan içerik, sabit doğrulardan çok, değişken algılara göre şekillenir ve öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşir. Naturalist eğitimin en önemli niteliklerinden biri öğrencinin 'neyi'

²⁴ Holderlin açısından varlığın, bilginin konusu haline gelmesi parçalanmadır. Novalis'in de "Şiir aklın açtığı yaraları tamir eder" deyişiyle gönderme yaptığı, aklın ayrımcılığıdır. Novalis, Jacobi'nin "Varlığın verildiği düşünce değil duygudur." anlayışını benimser. Holderlin ve Novalis'e göre, varlığı incitmeden parçalamadan dile getirmenin yolu sanatla, daha da özelde şiirle mümkündür. (Kılınç 2010)

Goethe, 'Renk Teorisi' konusunda Schopenhauer ile mektuplaşır. Her ikisi de dönemin Newton Optiği konusundaki sert eleştiriler getirirler. Aynı zamanda Kant'ın "Saf Aklın Eleştirisi"nde küçümsediği, Locke'nin ise estetik haz kuramında 'ikinci nitelik' olarak tanımladığı renk gibi fenomenal niteliklerin gerçeklikle ilgili birincil imgeleri oluşturduğu konusunda fikir birliğinde olduklarını görürüz.

öğreneceği değil ‘nasıl’ öğreneceğidir.²⁵ Bununla beraber, romantizmin görsel dili, klasizmin yanında akademik anlayışa girerken, kamusal eğitimde aynı şansını yakalayamaz. Geç romantizm döneminde başlayan “Endüstri Devrimi”, gündelik hayatta radikal dönüşümlere neden olmuş ve kamusal eğitimde bireysel değil toplumsal ihtiyaçların giderilmesi amaçlanmıştır.

3.2 Klasizm’in Sınır İhlali Olarak Doğanın Yeniden Keşfedilmesi; Realizm ve Empresyonizm

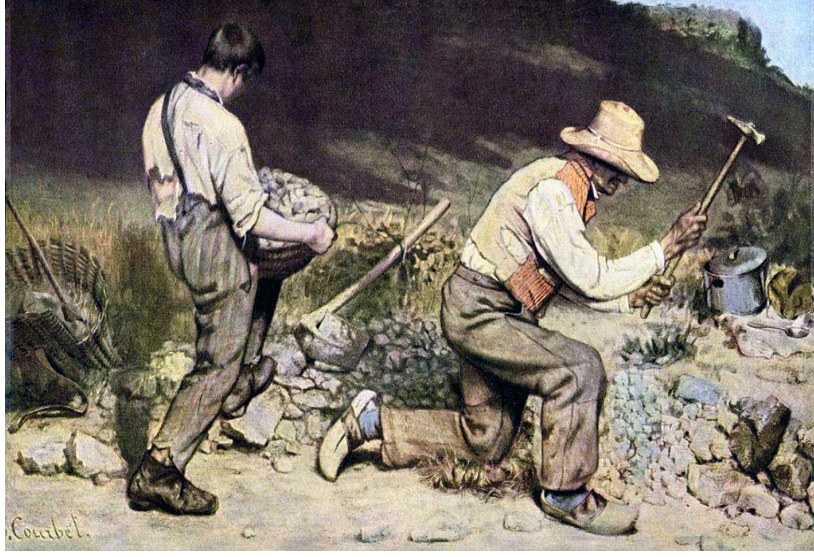
Rousseau’nun görüşleri salt eğitimde değil daha geniş bir toplumsal alanda yankı bulmuştur.²⁶ “Toplumsal Sözleşme” ile hukuk, demokrasi, temsil, insan hakları gibi pozitivist kavramlar tartışmaya açılmıştır. İngiliz deneyciliğinin türevidir olan pozitivism düşüncesi, ‘doğru bilgiye’ olaylar ve olguların neden-sonuç ilişkisi içinde incelenmesiyle ulaşılabileceğini savunan bir bilgi rejimi olarak başat rol oynar.²⁷ Pozitivizmin, ‘özün kavranamaz, sadece semptomlarla gözlenebilir oluşuna atfettiği değer’, görsel sanatlarda Courbet ile Realizm akımının doğuşuna sebep olmuştur. Realist sanatçılar, genellikle gündelik hayatın sıradan manzaralarını, imgesel dolayımına sokmadan ilk elden resmederler. Courbet’in “Stone Breakers” adlı resmi, türün ilk örneği olarak öne çıkar.²⁸

²⁵ Bu yöntemi Russel, Dewey ve Montessori gibi eğitimciler takip etmiştir. Sanat eğitiminde ise Bauhaus geleneği olarak adlandırılan ‘yaparak öğrenme’ metodunun disiplinler anlayışının kökeninde yer alır.

²⁶ “Toplum Sözleşmesi” adını verdiği beş kitaptan oluşan yapıtında, ‘eşitlik’, ‘özgürlük’, ‘eğitim’, ‘adalet’, ‘vatandaşlık’ gibi kavramları inceleyerek, bunlar arasındaki ağların kamusal bir düzen için ne şekilde araçsallaştıracağını yazıyordu

²⁷ Pozitivizm, doğanın kendinden öte aşkın bir ereği olduğu fikrini reddeder. Bilgi; olgular ve olaylar arasındaki deneylebilir ilişkilerin bir sonucu olarak değer kazanabilir. Pozitivist anlayışa göre bilim, aşkın özü sabit tanımlarla ortaya çıkaramaz sadece ardıl olayları betimleyebilir.

²⁸ Realizm ABD’de “Ash Can School” adı altında bir harekete dönüşerek kıtalar arası bir görsel dil ve görme biçiminin yayılmasına sebep olur.



Resim 3.2. 1849, Gustave Courbet, *'The Stone Breakers'*

Gündelik yaşantının ve doğanın aslına uygun betimlenmesi, hem aristokrat ve burjuva sınıfın estetik değerlerine, hem de akademik anlayışa karşıdır.²⁹ Courbet, 1850 yılında yazdığı 'Realizm Manifestosu'nda hedefinin, "yaşayan sanat yapmak" olduğunu belirtmiştir (Antmen 2012: 13). Artun, Courbet'nin realizm modelini Hollanda resim geleneğinden devraldığını söyleyerek; Hegel'e atıfla, "sekülerleşmiş ve dünyevileşmiş bir hayatı" resmediyordu der (2006: 45-72). Courbet, Hollanda resminde belirgin olan, yeni tüccar sınıfının kent soylu zevkleri yerine, emekçi sınıfın günlük hayatından 'an'lar sunar. Rönesanstan beri devam eden kilise ve saray himayesi, Hollanda resim geleneği ile önemli ölçüde özerk hale gelmişti; Courbet, bu özerkliği ileriye götürür ve burjuvanın zenginlik betimlerini, o zenginlik için çalışan emekçi imgelerine dönüştürür. 1855'de Paris'teki ilk 'Dünya Fuarı'nda, çoğunluğu akademiden oluşan salon jürisinin seçkisine

²⁹ Bu sırada Fransız sanat akademisinde, sanatın akla hitap ettiğini savunan Klasizm yanlısı desenciler (Rubens'ciler) ve duygulara hitap etmesi gerektiğini düşünen, Romantizm yanlısı renkçiler (Poussin'ciler) arasındaki bir tartışma vardır (Antmen 2013: 12)

muhalefet eden Courbet, fuar alanının yanında bir çadır kurar ve kırk resimlik bir sergi düzenler. “Realizm Pavyonu” olarak adlandırdığı bu sergi, aynı zamanda ilk kişisel resim sergisi olarak tarihe geçer.³⁰ 1867’deki Dünya Fuarı’nda ise Manet ile beraber alternatif çadır sergisini tekrarlar. 1874’e gelindiğinde, “Adsız Sanatçılar Birliği” adı altında toplanan otuza yakın ressamın katılımıyla ilk bağımsız sergi açılır.³¹

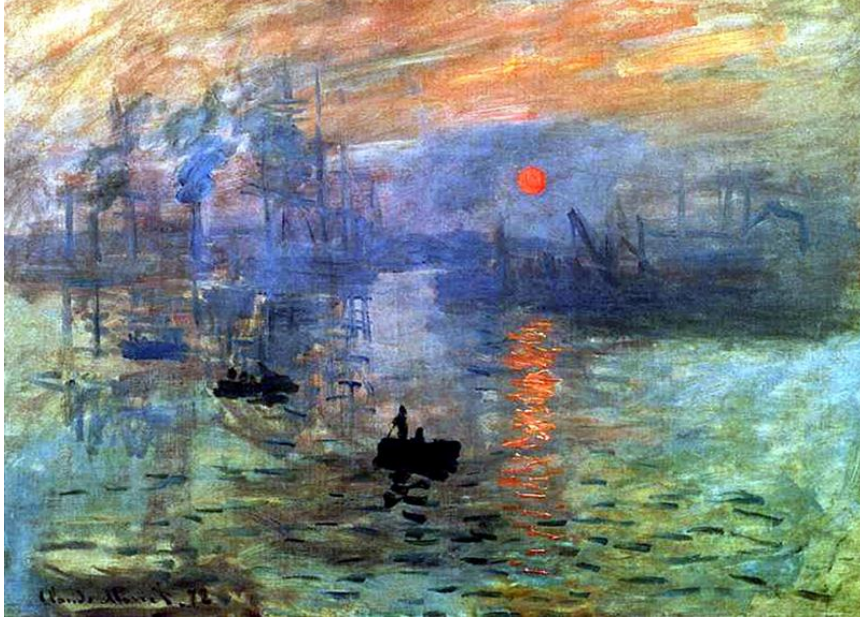
Akademik görme biçimine olan devrimci tepki, empresyonistler ile yeni bir biçim ve içerik kazanır.³² Empresyonizm, çizgisel perspektifi ve bu bağlamda, mutlak gözün hâkimiyetini dışlayıp renk ile oluşturulan derinlik algısını kullanmasıyla akademik idealden ayrılır. Perspektifle beraber akademik desen anlayışı da tamamen reddedilir. Tuvale desen çizmeden kesik fırça vuruşlarıyla resimler yaparlar. Bu resimlerin içerdiği ‘hız’ ve ‘anlılık kişisel görüntü’ gibi nitelikler dönemin kentsel yaşamının ve zihinsel biçiminin yansımalarıdır. Bununla birlikte eleştirmenler, bu resimleri ‘bitmemişlik’ hissi ile tarif eder. Hauser’e göre, empresyonist sanatın başlıca özelliği, ‘akıp giden zamanın enerji yükü ile dolu olmasıdır’ (2006:334). Empresyonizm, kişisel deneyimin dinamik ve organik öğelerine öncelik tanıyıp eski anlayışı tümüyle yıkan bir gelişim olarak, özgürlükçü modernizmin doruk noktası olur. Bununla beraber, bir sanat akımı olarak,

³⁰ 1863’de Salon tarafından reddedilen resimlerin sayısı üç bini geçtiğinde, Paris sanat ortamında doğan hoşnutsuzluk ve Salon karşıtı propagandanın önüne geçebilmek için III. Napolyon ‘Reddedilenler Salonu’ adı altında alternatif bir sergi düzenleme kararı almıştı. Sergide en çok dikkati çeken ve bir skandala yol açan yapıt ise Manet’in ‘Kırda Kahvaltı’ adlı resmiydi.

³¹ Bu sanatçılar arasında; Manet, Monet, Renoir, Degas, Pissaro, Cezanne vardır

³² “Empresyonistlerin, Realizm ve Natürallizm’den farklı bir metot kullanarak, gerçekliği ve epistemolojik süreci evrensel değil, bireysel bir olgu olarak görmeleri, onları bilimsel gelişmelerden etkilenen diğer sanat akımlarından ayırır. Bu sayede empresyonizm, bilimsel gelişmelerin muhalifleriyle destekçileri arasında orta bir yol benimseyerek bilimle özel bir ilişki tarzı geliştirir. Sanatta yansımaları bulan bilimselliğin katı biçimlerine bir tepki olarak yapıtlarını geliştirirken, bilimsel metodolojisiyle bilincin nesnelere kavrayan birbirinden farklı varoluş biçimlerini yeniden üretmeye çalışır. Bunu yapmaya çalışırken, aynı zamanda, bilginin her zaman insani özelliğinin aracılığından geçerek meydana geldiğinin de farkında olur” (Özkan: 2012 247-268).

Henri Bergson'un Zaman Kuramında da etkili olmuştur.³³ Empresyonizmle başlayan, zamana bağlı çoğul görme ve bilme biçimi, çağdaş sanat ve felsefede etkinliğini hala güçlü biçimde korur.



Resim 3.3. 1873, Claude Monet, 'Impression'

³³ Bergson, zamanı “Süre” ve “Fiziksel zaman” olarak ikiye ayırıyordu. Fiziksel zaman özünde homojen olan evrensel, akılcı ve ölçülebilir zamandı. Süre ise, evrensel olana içkin, öznel deneyimin zamanıydı ve Bergson'a göre 'süre' özgür iradeyi mümkün kılan zaman anlayışıydı. Bu zaman anlayışı Kartezyen dualitenin özne nesne ayrılığına da yeni bir bakış getiriyordu. Sürenin öznel deneyime dayalı değişkenliği, nesneye atanan sabit tanımı yok ederek onu zaman ve mekân içinde anlamını ilişkiler ağı üzerinden üreten bir noktaya getiriyordu. Deleuze felsefesinin en önemli yapı taşlarından olan “multiplicity” kavramı temelini Bergson'un zaman kuramından alacaktı.

3.3 Ulus Devlet ve Modern Bireyin Oluşumunda Sanat ve Tasarımın Rolü

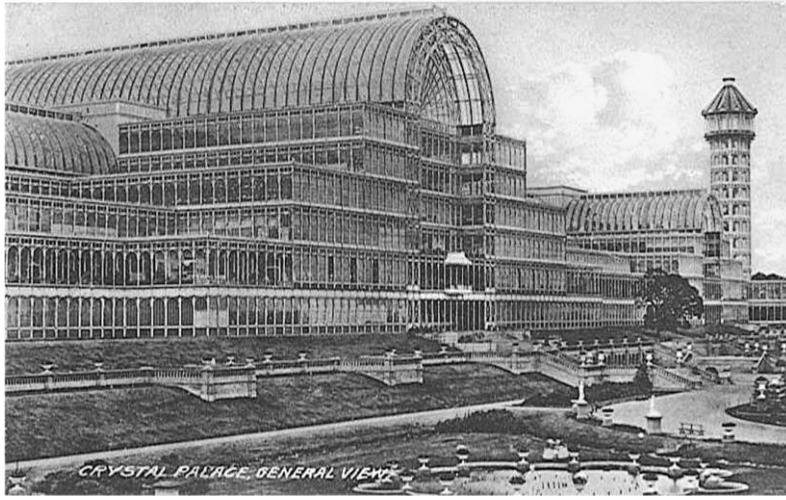
Pozitivist anlayış, sanatta görme biçimlerini etkileyip bireysel bir algı düzenine oturtmuş; siyasette ise, yeni toplumsal sınıfın niteliklerini belirleyecek kıstaslar oluşturmuştur. Pozitivist toplum tasarısı ve devrimler sonrasında değişen sınıfsal ilişkiler, farklı yapılara mensup insanların birliğini sağlayan ideal bir devlet modeli arayışına sebep olmuştur. Bu model, aydınlanmacı aklın ilerleme ilkesinin devamını ve farklı katmanların eşitlik ülküsü ile yönetilmesini sağlayacak olan, Ulus-Devlet modelidir. Egemen iktidar, ulus-devlet modelinin ideolojik inşasını kamusal eğitim üzerinden sağlarken, biçimini sanat eğitimi ve tasarımla belirleyecektir.³⁴ 19.yy'ın sanat ve eğitim anlayışı, ulus-devletin öngördüğü değerlerin kazandırılması ve endüstriyel seri üretimin tasarım problemlerinin aşılmasını kapsar.

Bu dönemde, lonca sistemiyle çalışmaya devam eden zanaatçılar kullanıcı ihtiyacına göre üretim faaliyetlerini sürdürürler. Sanayi devrimi ise, ihtiyaca göre üretim anlayışını bizzat ihtiyacı üreten bir düzenle değiştirmiştir. Bu durumda seri üretim ürünleri, cazibesini ürünün kullanım değeri kadar, tasarımından da almaya başlamıştır. Besim Dellaloğlu estetiğin; “Nesnenin özneyi ele geçirmesinde kullanılan narkotik bir malzeme” olduğunu söyler (2005: 98). Bununla beraber, gündelik nesnelere aynılığı, sınıflar arasındaki statü farkının simgesel olarak eşitlenmesine ve demokratikleşmeye sebep olacaktır.

³⁴ Başka bir deyişle, Ulus-devletin gövdesi sanat, aklı ise eğitim üzerinden şekillenecekti. Fransız Akademisi, aristokrasinin kültürel değerlerini üretmek ve yaymak konusunda, “Ulus-devletin sanat üzerindeki denetimini temsil eden ilk modern kurum” olarak örnek oluşturmuştur (Kreft 2009: 23).

3.4 “Görmeyi Öğrenmek” ve Ruskin’in Eğitim Anlayışı

Endüstriyel üretimin ilk ürünleri, 1851’de ‘Kristal Saray’da sergilenir. Paxton’ın tasarladığı mekân, döneme özgü güç ilişkilerini simgelemesi bakımından da serginin bir parçasıdır.³⁵ Sergi; sadece ulusların gelişmişlik düzeylerinin değil, estetikleştirilmiş metanın özne üzerindeki hâkimiyetini de kapsayarak, modernitenin yeni görme biçimini temsil eder.



Resim 3.4. 1851, ‘Crystal Palace’, Hyde Park, London.

Bu görme biçimi, Morss’un belirttiği üzere; vitrin gibi reklam ilkelerine göre düzenlenen, bakılan ama dokunulamayan, manzaradan zevk almayı öğreten biçimdir (2010:105).³⁶ Empresyonizmin kapitalist yorumu diyebileceğimiz bu görme biçimi, bu

³⁵ Kristal saray, sanayileşmenin temel hammaddesi olan demir ile inşa edilen sağlam bir konstrüksiyon ve aynı dönemin özgür, eşitlikçi ve şeffaf toplumsal birliğinin sembolü olarak camın bir araya geliyordu. Benjamin, bu yapı tipinin özel konutlardan ziyade kamusal alanların inşasında kullanıldığını belirtir (2013: 89). Cam, doğal ışıkla aydınlanmış ve bütün kısımların birbirlerini görebildikleri yeni bir mekân anlayışı yaratır. Bu durum, Foucault’un tanımladığı üzere, kapatıp kuşatan denetim toplumundan, disiplin toplumuna geçişinin göstergelerinden birisidir. Görme ve görülme bu bağlamda modernitenin disiplin anlayışının kilit kavramlarıdır.

³⁶ Modernizm öteden beri gözü diğer duylardan ayırarak ona bariz bir üstünlük sağlanmıştır. “Görme duyusunun kavramsal bir ögesi olarak dokunma duyusunu kaybeden göz, dokunmada vücut bulan ve algılanan uzamla öznel ilişkisini bir referanslar ağından da koparacaktır” (Crary 2010: 32). Bu referanslar

kez doğayı değil, seri üretilen nesneyi kendi zamansallığından ayırıp anlık bir imgeye dönüştürür.

John Ruskin'in izinden giden bir grup eleştirmen, Kristal Saray sergisinin öznel ve özerkliği tehdit ettiğini söyleyerek, şiddetli biçimde eleştirir. Ruskin 'Görsel Düşünür' olarak, görsel ve linguistik olanı birbirinden ayırır" (Haslam 2005:154). Bunun öncelikli sebebi; analitik düşünmenin geliştirilmesi için görsel öğelerin önemini kavramasıdır. 'Çalışan İnsanlar Koleji'nde verdiği dersler 'görmeyi öğrenmek' ideali üzerine temellenen, tasarım ve desen eğitimi kapsar.³⁷



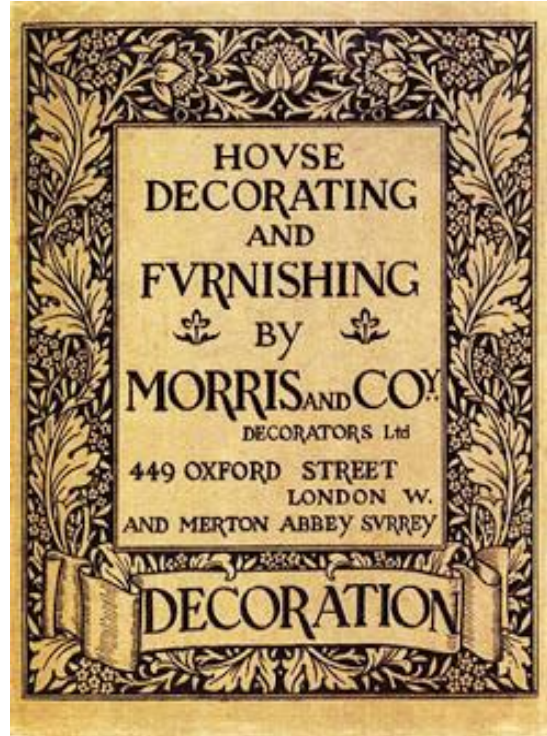
Resim 3.5. 1851, 'Crystal Palace', Hyde Park, London.

ağının yitimi, Descartes'ın zihne algılama olarak tanımladığı 'tefekür'ün sağladığı kavrayıştan uzaklaşarak, gören göz ile görülen şey arasındaki ilişkiyi soyut bir düzleme taşır. İmgeler birbirine dağınık eklenen kesintisiz bir dizi hareket oluşturur.

³⁷ Ruskin, görme, desen çizme ve insani gelişim arasındaki bağı şöyle tanımlar: "Bir insanı hayran bırakacak hızda ve kesinlikte doğru bir çizgi çizmeyi, kavisli bir çizgiyi işlemeyi ve onu oymayı öğretebilirsiniz ve onun ortaya koyduğu işi de türünün mükemmel bir örneği olarak değerlendirebilirsiniz. Ancak ondan bu biçimler hakkında düşünmesini istediğinizde ve kendi zihninde bundan daha iyisini bulup bulamayacağını sorduğunuzda, duraklar; yaptığı çalışmada tereddüde düşer; düşünür ve on kerenin birinde yanlış düşünür; on kerenin bir keresinde, düşünen bir varlık olarak serine ilk dokunuşunda yanlış yapar. Fakat bütün bunlara rağmen onu insan haline getirmişsinizdir, önceden sadece bir makinedir, canlı bir alet" (Ruskin 2003: 35).

3.5 Sanat ve Zanaat Hareketi

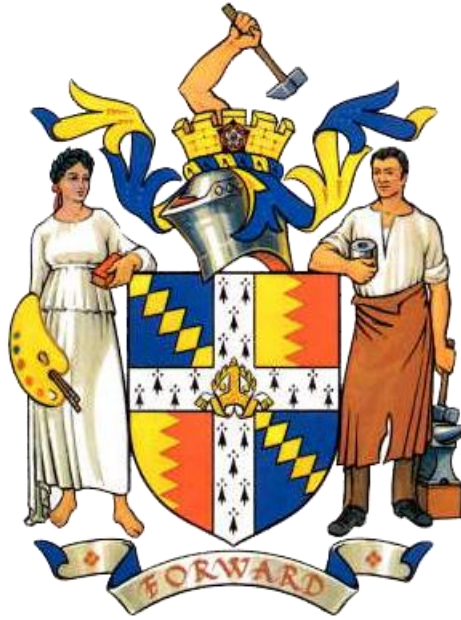
Evrensel bir tasarım anlayışının teorik bileşenlerinden birisi olan Arts&Crafts akımı, 1861’de Ruskin’in fikirleri ve Morris’in geleneksel yöntemlerle üretim yaptığı “Morris and Company” adlı firmayı kurmasıyla başlar. Ruskin’in desen anlayışına uyacak biçimde, özellikle mimaride, simetri ve geometriye karşı; oylum, kıvrım, soyutlama gibi el çizimlerini andıran estetik bir stile dönüşür.³⁸ Akımın “Bütüncül Tasarım” anlayışından, dokuma, mobilya, seramik gibi iç düzenleme malzemeleri üretimi yapan “Stüdyo Sanatları” doğar.



Resim 3.6. 1861, ‘Morris & Company’ afişleri

³⁸ Bu stil “Art Nouveau” olarak ta bilinir.

1800'lerin ikinci yarısında kurulan "Birmingham School of Art" bu programa sahiptir.³⁹ Okulun, Arts&Cratfs hareketinin pedagojik ideallerini gerçekleştiren başarısı, Leicester, Londra ve Gloskow'da aynı pedagojik modeli örnek alan okulların açılmasına sebep olmuştur. Buna rağmen, Gottfried Semper, Henri Cole gibi isimler teknolojik gelişmenin artık geri döndürülemez olduğunu savunup; akımının ideallerini ütöfik bulurlar.

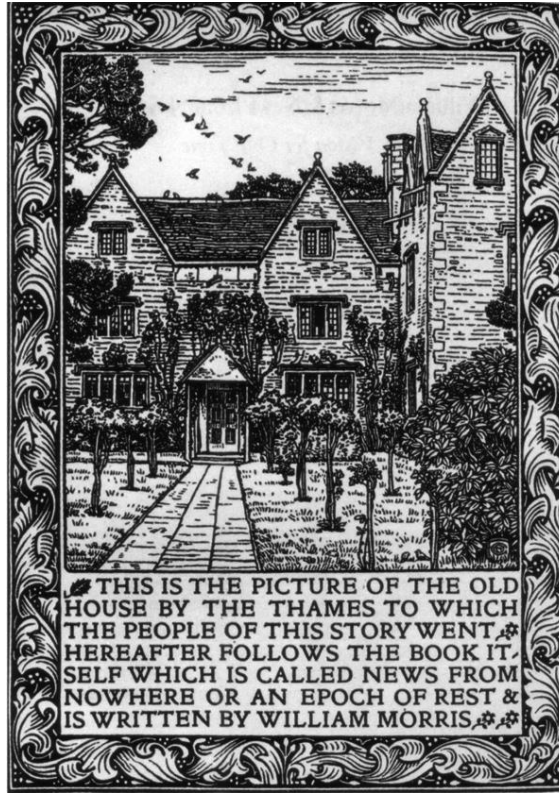


Resim 3.7. 1889'da tasarlanan, "City of Birmingham" Logosunun 1977'de yeniden düzenlenmiş versiyonu

Nitekim Morris'de, kendini "Sosyalist Ütopyacılar" sınıfına sokacak olan "News From Nowhere" kitabında, lonca sistemi ve zanaatkârlıkla inşa edilen bir toplum düzeni

³⁹ Bu okulun bir diğer önemli özelliği ise, orta sınıf çalışan kadınların sanat eğitimi alabiliyor oluşlarıdır. Buradan mezun olan kadınlar, yerel üreticiler için tasarımcı ya da ilköğretim düzeyindeki okullarda sanat öğretmeni olarak çalışabiliyorlardı. Böylece kadınların iş yaşamına ve üretime nitelikli katılımlarının önu açılıyordu. Kadınların sırlama teknolojisine ve sanatsal biçime önemli katkılarda buldukları seramik alanın da, hem işlevsel hem dekoratif ürünlerin ortaya çıkarıldığı 'sanatsal çömlekçilik' uzmanlık alanı haline gelmişti. (Swift 2005: 91)

tasarlamıştır. Semper eski el işçiliği yöntemlerinin yeniden canlandırılması yerine, yeni ve makina ile üretimin potansiyelini sanatsal olarak açığa çıkarmaya yönelik bir tasarım eğitimi önerir (Whitford 1984: 16). Bu düşünce etrafında örgütlenen bir grup eğitimci, Victoria&Albert Müzesini, Londra Tasarım Okuluna dönüştürecek olan eğitim sürecini başlatır.⁴⁰

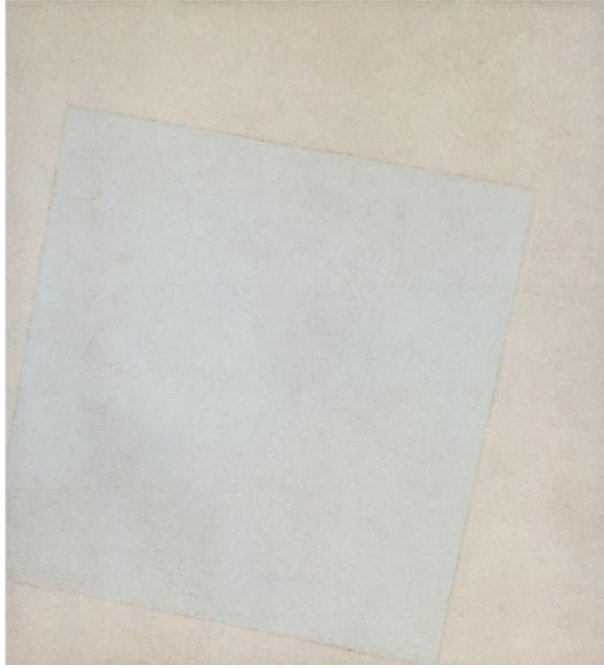


Resim 3.8. 1883, Morris, 'News From Nowhere'

⁴⁰ “Okul, Britanya Parlamentosu’nda sürdürülen ve imalat sanayii ile ticaretin geliştirilmesi amacıyla eğitimin yeniden yapılandırılmasını öngören reform çalışmalarının bir ürünüdür. Çalışmalardan çıkan sonuç, güzel sanatlarla endüstrinin birleştirilmesinden oluşacak bir tasarım eğitiminin, ya da kültürünün bütün toplum katlarında örgütlenmesidir. Böylece endüstrisinin rakipsizliğine rağmen, ‘sanatsal’ nitelikleri bakımından Fransa’nınkilerle yarışamayan Britanya mallarının, dünya pazarlarındaki rekabet gücü artacak; uluslaşmanın gereklerinden olan ‘ortak beğeni’ ve ‘kültür’ inşa edilecek; Endüstri Devrimi ile birlikte kentlere akın eden yığınlar yeni rollerine uyarlanarak disiplin altına alınacak ve yurttaş olarak terbiye edilecektir. Tasarım, bütün bu ekonomik, siyasal, toplumsal, kültürel göndermeleriyle Kraliçe Victoria dönemini temsil eden büyük reform hareketinin, modernleşme projesinin bir tılsımı gibi görülmeye başlar” (Artun 2008).

3.6 İnşa, Ütopya ve Komünist Pedagoji

Avrupa’da I. Dünya savaşı sonrasında yeniden ortaya çıkan evrensellik ilkesine dayanan toplum tasarısı, Rusya’da da ‘Bolşevik Devrim’inin etkisiyle, konstrüktivist sanatçılar tarafından dillendirilir. Yeni komünist toplumun inşasında; “düzen ve denetim, disiplin ve sistem, seri ve standart gerektiren özelliklerinin sanatsal yönetime karşılıkları aranır ve ‘konstrüksiyon’ ideal biçim olarak kabul edilir” (Antmen 2008:104). Bu süreç tarihsel olarak 1913’de, Malevich’in sanat dilini materyalist düzenden arındırma çabasıyla başlamıştır. Malevich’in “Sıfır Biçim” anlayışı, konstrüktivistlerin ortak sosyalist kodların oluşmasını sağlayacak bir dil arayışına zemin hazırlamıştır.



Resim 3.9. 1918. Kazimir Malevich, ‘White on white’

Konstrüktivizm 1922’de, Komünist Eğitim Bakanlığı, şube başkanlarından Aleksei Gan tarafından formüle edilir. Gan’a göre konstrüktivizm üç ilkeyle hareket eder.

Komünist ideolojinin görsel biçimi olarak ‘mimarlık’, malzemenin doğası ve işlevselliği olarak ‘doku’ ve bütün yaratıcı süreci kapsayan ‘yapılandırma’. Gan, sanatın sosyo-politik amaçlara hizmet için en yüksek düzeyde siyasallaşmasını ve tinselliğinin en asgari düzeye indirilmesini savunur. Lenin ve Eğitim Bakanı Lunaçarsky, bu avangart girişime tam desteğini açıklar. 1923’de Bauhaus’un benzeri olan Moskova Vkhutemas Üniversitesi, “Konstrüktivist”, “Süprematist” ve “Rasyonel” anlayışın ortaklığında bir pedagojik program uygulamaya başlar.⁴¹



Resim 3.10. 1920. *Vkhutemas'ta Atölye*

Bauhaus’ın o dönemdeki dekanı olan Meyer, Vkhutemas ile bir değişim programı başlatarak müfredat ortaklığı sağlar (Colton 1995:215). Vkhutemas Üniversitesi öğrencileri, Bauhaus’ın temel tasarım anlayışında olduğu gibi öncelikle renk ve form gibi plastik şekillendirme dersleri alırlar. Endüstriyel tasarım, komünist partinin dikkatle

⁴¹ İki okul da ütöpik bir vizyona sahiptir; bununla beraber, Vkhutemas’ın ütöpik anlayışı fütürist bir geleceği tasarlarken, Bauhaus, Arts&Craft akımının, gotik dönem zanaatçılığına yaslanan Morris’ci bir ‘tarihsel geri dönüş’ anlayışına sahiptir.

üzerinde durduğu ve etkilediği bölümdür. Parti, proleter yaşamın ihtiyaçlarını en ekonomik biçimde karşılayacak fonksiyonel tasarımlar yapılması için isteklerde bulunur (Cooke 1995: 172). Bununla beraber Vkhutemas'da; çocuk kitapları, tipografi ve afiş çalışmaları, sinema ve tiyatro performansları gibi kamusal eğitim için kullanılabilir çalışmalar yapılır. Clark, konstrüktivistlerin amacının; “kitle ruhunun örgütlenmesi” ile Sovyet nüfusunun davranış kalıplarını tümenden değiştirecek bir tasarım estetiği yaratmaya çalışmak olduğunu söyler (1997: 85)



Resim 3.11. 1924, Klutsis, *Propaganda* afişi

Vkhutemas'ta Tatlin'in 'III. Enternasyonal', Leonidov'un 'Lenin Enstitü Kütüphanesi' gibi büyük boyutlu ütöpic mimari tasarımlar da yapılmış fakat gerçekleştirilememiştir.⁴² Hayata geçen tek proje ise Shchusev'in 'Lenin Mozolesi'dir.

⁴² Tatlin 1919'da 530 metre uzunluğunda olması planlanan 3. Enternasyonal için tasarladığı anıtın ahşap bir maketini yaptı. Bu maket Rus konstrüktivistlerin Ekim Devrimi'ne ve komünizme olan bağlılıklarının simgesi olarak propaganda malzemesi edildi. "Anıt; Gelecekteki uzay çağının dinamizmini yansıtmak"

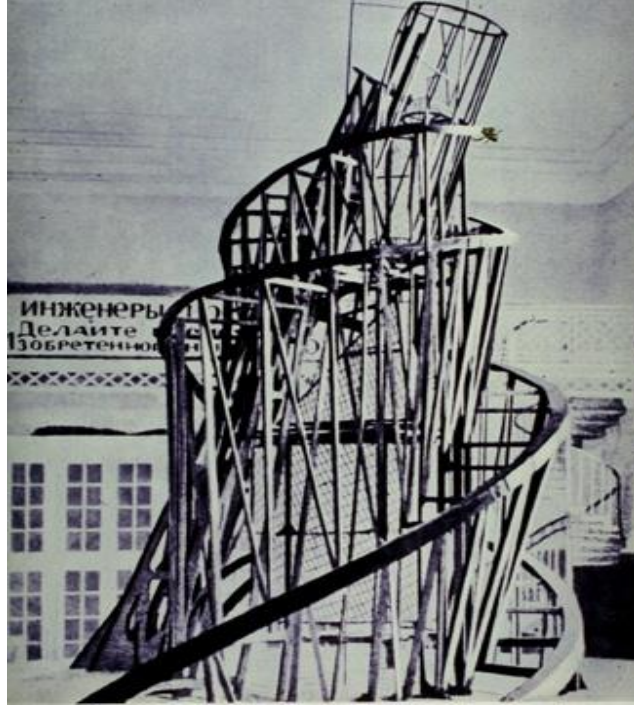
1920'lerin sonuna gelindiğinde, konstrüktivist projeler, Clark'ın deyimiyle; "kolektif ütopyacılıktan, kötücül toplumsal mühendislik fantezilerine dönüşür"(1997 101). Lenin'in yeni ekonomik politikayı uygulamaya koymasının ardından, konstrüktivizm propaganda için fazla soyut ve pahalı bulunur. 1930'da kuruluşundan on yıl sonra Vkhutemas kapatılarak, Moskova Mimarlık Enstitüsü'ne dönüştürülür. konstrüktivist sanat anlayışı yerini, geleneksel yöntemleri kullanan daha gerçekçi bir görüşe bırakır. Vkhutemas'da çalışan konstrüktivist sanatçılar başta Bauhaus olmak üzere başka kurumlarda çalışmalarını sürdürürler.



Resim 3.12. 1929. Shchusev, 'Lenin Mozolesi

adına dev bir spiral içinde, rotasyonla hareket etmesi planlanan silindir, küp ve küreden oluşan aynı zamanda radyo istasyonu olarak da kullanılacak ütopyik bir yapıydı (2008:102).

Leonidov'un "Lenin Enstitü Kütüphanesi" ise 4000 kişilik oturma kapasitesine sahip ve 15 milyon kitap bulundurulması planlanan, küre biçiminde tasarlanmış bir binaydı. "Kolektif Bilgi Merkezi" olarak da anılan tasarımda, kütüphane yanında konferans ve sinema salonları, ayrıca bir uzay gözlem merkezinin bulunması planlanmıştı.



Resim 3.13. 1919, Tatlin, 'III Enternasyonal Anıtı'



Resim 3.14. 1927. 'Lenin Enstitü Kütüphanesi'

3.7 Bauhaus'un Kuruluşu ve Alman İdealini Tasarlamak

I. Dünya savaşının ardından yeniden yapılanma sürecine giren Almanya'da, tatbiki eğitim yapan sanat okulları ön plana çıkar. Bunlardan biri de, Van De Velde'nin Weimar'da kurduğu okuldur. Savaş başladığında, Velde okulun yöneticiliğini Gropius'a bırakıp ayrılmıştır. Gropius, 1919'da "Weimar Dükalık Sanat Akademisi" ile "Uygulamalı Sanatlar" okulunu birleştirerek yayınladığı bir manifesto ile Bauhaus'u kurar. Gropius, manifestosunda; "kendine yeten eserler ortaya koyan yaratıcı deha olarak sanatçının üstünlüğü ideali ile zanaatçının işlevsel taleplere hizmet eden malzeme bilgi ve becerisi arasındaki ayrımı tespit eder" (Shiner 2010: 344).⁴³

İlk dönem Bauhaus atölyelerinde sanat-zanaat ortaklığı, aynı atölyede 'form' ve 'el işçiliği' öğreten tasarım ve pratik hocası ile sağlanır. Okulun en belirgin özelliği ise, üç kademeli öğretim programıdır. Bunlar, 'temel sanat', 'atölye' ve 'strüktürel proje' eğitimidir. Bu düzen Bilgin'inin deyişiyle, "hiyerarşik ve üst üste binen değil, birbirine kenetlenen sarmal bir süreçtir" (2011:104).

⁴³ Tüm görsel sanatların en büyük amacı yapının bütünüdür. Yapıları süslemek bir zamanlar güzel sanatların en soylu işleviydi. Bugünse birbirinden kopmuş, ayrılmış durumda; Ancak tüm sanatçıların bilinçli ortak çabasıyla bu durumdan kurtarılabilir. Eski sanat okulları bu birliği yaratamadı; sanat öğretilemeyeceğine göre nasıl yapabilirlerdi ki. Bunlar yeniden işliklerde birleşmeli. Mimarlar, heykeltıraşlar, ressamalar, hep birlikte zanaatlara geri dönmeliyiz. Çünkü sanat bir meslek değildir. Sanatçı ve zanaatçı arasında bir ayrım yoktur. Sanatçı yüceltilmiş bir zanaatçıdır. O halde, zanaatçı ve sanatçı arasında kibir engelleri yükselten sınıf ayrımının olmadığı yeni bir zanaatçı loncası kuralım. Mimarlık, heykel ve resmi tek bir bütün olarak kucaklayacak ve bir gün, bir milyon işçinin ellerinde yeni inancın Kristal simgesi gibi göğe doğru uzanacak olan geleceğin yeni yapısını hep birlikte arzularız, kavrayalım ve yaratalım. (Gropius, 1919)

3.7.1 Temel Sanat Eğitimi, Analitik Görme Biçimleri

Bauhaus'da temel sanat eğitimi derslerini yöneten Johannes Itten'in pedagojik yöntemi, "Liberal pedagojik" anlayışa dayanmaktadır.⁴⁴ Itten, derslerini "Birleştirilmiş Metot" olarak adlandırdığı üç ilkeye göre şekillendirir.⁴⁵ Temel sanat derslerinde yapısal analizler, ahşap, metal, cam, alçı gibi malzeme ile yapılan araştırmalar ve renk çalışmaları yapılır. Yapısal analizlerde öğrencilerin; algılama, anlama, çizgi ve kompozisyon değerlerini tanıma, plastik öğelerin mekândaki yerlerini ve ilişkilerini kavrama, açık koyu ilişkileri ve dağılımlarını inceleme, gözlem ve görsel algılama yetilerinin geliştirilmesi öngörülür.

Renk dersleri ise, Itten'nin, Goethe'nin renk teorisinden geliştirdiği oniki parçalı çember üzerinde yapılan çalışmaları içerir. Ana, ara renkler gibi bilimsel deneyler sonucu oluşmuş skala bilgileri yanında; sıcak, soğuk, nötr gibi gruplandırmalar psikolojik etkiler, ifadeler ve renk yoluyla anlatım olanaklarına dair çalışmalar yapılır. Itten, Dewey'in pedagojisini benimser. "Temel Tasarım, öğrenciyi bağımsız hale getirmek için, kişiliğinin bütününe göz önünde bulundurur ve doğrudan deneyim yoluyla öğrencinin malzeme ve biçim hakkında bilgi kazanmasını sağlar" (Moyhian 1980:130).⁴⁶

⁴⁴ Bu anlayış Rousseau, Pestalozzi, Montessori geleneği olarak da adlandırılır

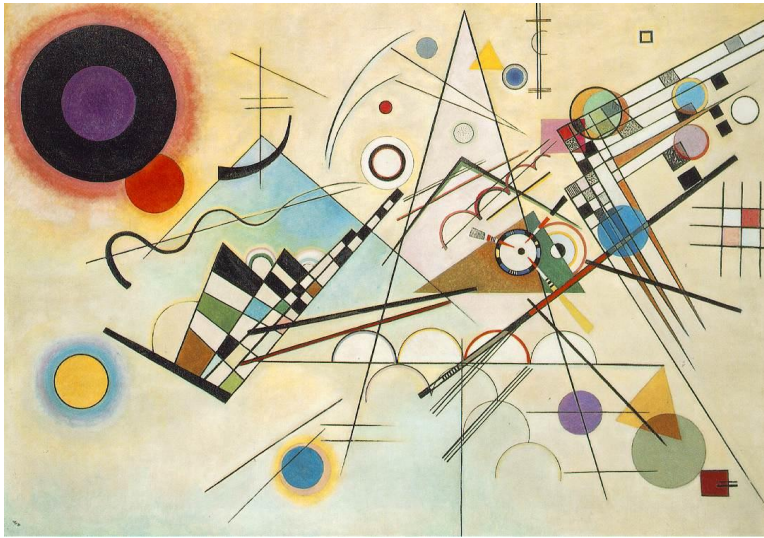
⁴⁵ 1. Yaratıcı güçleri serbest bırakmak ve bu yolla öğrencinin sanatsal yeteneklerini açığa çıkarmak.
2. Kariyer seçimlerini kolay hale getirmek için malzeme serbestisi sağlamak.
3. Yaratıcı kompozisyon ilkeleri, biçim ve renk yasaları sunmak (Moyhian 1980: 121)

⁴⁶ Heidegger bu modeli "Dünyanın Dünyasallaştırılması" olarak tanımlayacaktı. Sanatın pratiğinin, soyutlamadan başlayıp tasvire giden rasyonel yöntemini reddeden bu model, 'gözlerle ve ellerle' anlamaya dayalı bilgi yöntemi idi. "İşte sanat işi dediğimiz şey, el ile uğraşma ilişkisi içinde, üretim araçlarımız ve malzemelerimizle düşünceli ve özenli bir şekilde haşır neşir olmamız, onlarla böyle bir münasebet kurmamız sayesinde gerçekleşen bu özel anlamadır" (Bolt 2013: 94).

Dewey, “Deneyim ve Eğitim” adlı metninde yaparak öğrenmeyi; “nesnelere, kavramlar arasında nedensel ilişkiler kurmak için yol” olarak irdeler (Özkar 2011:139). Bu bağlamda, tasarım öğeleri arasında formal bağlar kurarak soyutlamalar yapmak deneysel bir nitelik kazanır. Dewey’e göre, “dengesizliğin peşinden gelen uyum duygusu, her hatırdaki kalıcı deneyimin özüdür” (Shiner 2010:351). Bu ampirik tümevarım yönteminin pratik uygulamasıdır.

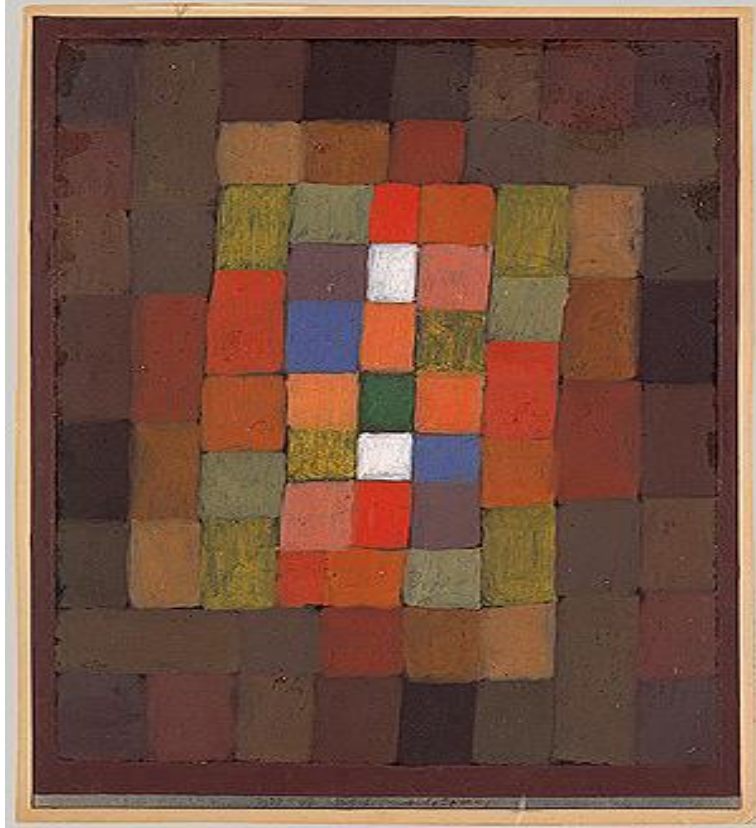
3.7.2 Klee ve Kandinsky; Soyut Düşünme ve Görsel Dilin Grameri

Itten’le birlikte temel sanat derslerinin teorik kanadını, Kandinsky ve Klee gibi sanatçı hocalar verir. Renk ve form, derslerin temel kavramlarıdır. Kandinsky verdiği “Analitik Çizim” ve “Renk Teorisi” derslerinde, Itten gibi Goethe’nin çalışmalarından faydalanır (Whitford 1984:110). Bu teori renklerin anlam ve biçimle kesin ilişkileri olduğu fikrine dayanan, ‘görsel bir dil’ oluşturma çabasıdır. Kandinsky renk ile beraber; nokta, çizgi, yüzey boşluk gibi yapısal elemanların renklerle ve birbirleriyle olan ilişkilerini kullanır.



Resim 3.15. 1923. Kandinsky, ‘Composition VIII’

Klee ise daha esnek ve deneyseldir. Derslerin temelinde “Oluşturmacı Biçim Öğretisi” dediği düşünce yatar. Klee, ‘enerji’, ‘yoğunluk’ gibi dönemin bilimsel rölativite kavramlarını; anlatım, çizgi, hareket, ilişki, denge, dengesizlik, zıtlık fenomenleri üzerine yaptığı araştırmalarla görsel ifadelere çevirmiş ve sanatın içinden bakarak araştırmıştır. Whitford’a göre, Klee’nin eğitim anlayışının amacı, “görsel armoni yaratmak, zihin ve beden, erkek ve dişi prensipleri arasında bir denge sağlamaktır” (Whitford 1984: 114).



Resim 3.16. 1923. Paul Klee, ‘Static–Dynamic Gradation’

3.7.3 Deneysel Soyutlamadan Rasyonel Anlayışa Dönüş

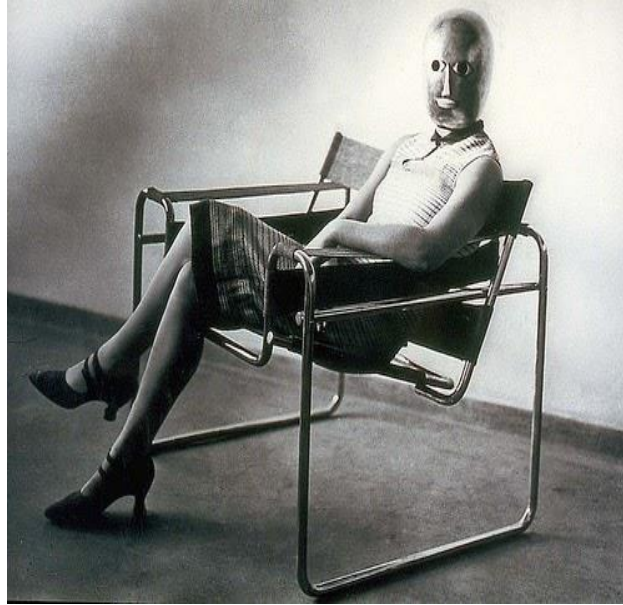
Bauhaus'un Weimar'a taşınması ve Gropius'un 'De Stijl' grubundan, Theo Van Doesburg ile ilişkileri pedagojik metodunun değişiminin önünü açar. Bu değişim, "eyleme dayalı öğrenimden mantıksal pozitivism" geçiştir (Özkar 2011:136). Bununla beraber Gropius'un düşüncelerinin değişmesinde tek etken Doesburg değildir. Aynı dönemde Almanya'da ekspresyonizm, yerini disiplin ve ölçüyü temel alan "Yeni Nesnelcilik" akımına bırakmaktadır. Bu akımda, 'ütöpik sosyalizm' ve 'romantik ortaçağ' düşüncelerine yer yoktur. Gropius'un ideallerini gerçekleştirmek için pratik temelli bir eğitime ihtiyaç vardır. Atölye üretimine ağırlık verilmesi; rasyonel, fonksiyonel ve eşitlikçi tasarım ilkelerinin, zihinsel/deneysel soyut düzenlemelerin yerini alması anlamına gelir. Bu dönemde Kandinsky'nin biçimsel çabalarının işlevsel hale getirilmesi, "ideogramlar" gibi eşitlikçi görsel dil tasarımlarına sebep olmuştur. Böylece Bauhaus'un bireysel değerler anlayışının önüne, demokratik, eşitlikçi ve paylaşımcı değerler geçmiş, okul; toplumsal kaygılarla işlevsel değer ön planda olduğu bir okula dönüşmüştür (2011:138). Gropius'un tasarımda 'standardizasyon' ve 'arketipler' yaratma fikriyle birleşen "biçim işlevden sonra gelir" anlayışı, Bauhausda mimari ve ev içi tasarımların üretildiği döneminin mottosu olmuştur.⁴⁷ Nasyonalistlerin seçim kazanması ardından, Weimar'da sorunlar yaşayan okul, sosyal demokratların çoğunlukta olduğu Dessau'ya taşınır. Reklam ve Fotoğraf atölyeleri açılır ve "Bauhaus GmbH" markası ile üretilen ürünler pazarlanmaya başlanır. Whitford bu süreci, "tam olarak Morris'in 'halk

⁴⁷ Modern insan, modern kullanım araçlarıyla donatılmış kendine ve zamanına uygun modern bir eve de ihtiyaç duyuyor. Bir nesnenin doğası ne yaptığıyla belirlenir. Uygun iş görebilmesi için önce onun doğası incelenmelidir. Çünkü nesne amacına kusursuzca hizmet etmelidir; başka bir deyişle işlevini pratik olarak yerine getirmeli, ucuz olmalı, dayanıklı olmalı ve 'güzel' olmalıdır (Gropius'tan aktaran, Leland 1999:617).

için halkın sanatı' olmasa bile, müstesna modern tasarımları olan sanat ve zanaat loncalarının el işi ürünlerinden daha ucuza satılan mobilya, demirbaş ve ev-bahçe eşyaları ortaya çıkıyordu" diye anlatır (1984: 76).



Resim 3.17. 1914, Gropius, 'Bauhaus Building'



Resim 3.18. 1925, Brauer, 'Wassily Chair'

3.7.4 Meyer ve Rohe Dönemi ve Bauhaus'un Kapatılması

1928'de Gropius'un yerine gelen mimar Hannes Meyer, okulun sanat ve işlev dengesi tutturma anlayışını işlevselci ve teknolojik uca kaydırır (Shiner 2010: 347). Meyer'e göre, "yapı estetik değil teknik bir süreçtir ve çok zaman konutun sanatsal kompozisyonu, konutun pratikteki işleviyle çelişki oluşturmaktadır" (2010:348). Geidon, Meyer'in yönetimindeki Bauhaus için, "sanat okulu değildi, her ne ise yine de iyiydi, fakat anakronikti" diye yazar (2009:489). Meyer'in, Vkhutemas okuluyla kurduğu bağ ve kolektif eğitim anlayışı, Marksist/Nasyonalist gruplaşmalara sebep olduğu için tepki çeker ve görevden alınır. Meyer'in ardından göreve gelen Mimar Ludwig Mies Van Rohe, katı bir disiplin uygulayarak özellikle sosyalist öğrencileri okuldan uzaklaştırır. Müfredatı, mimari kuram ve tasarımlarına kaydırarak bazı atölyeleri kapatır, önemli bir kısmını ise tasarım stüdyosuna dönüştürür.

1931 yılında Dessau'da Nazilerin seçim kazanması ile birlikte Bauhaus'un mali kaynağı tamamen kesilir. Naziler, okulu Yahudi-Marksist sanat anlayışının en son sığınağı olarak ilan eder ve kapatır. Gropius ve Rohe dâhil olmak üzere birçok hoca, başta ABD olmak üzere başka ülkelere göç etmek zorunda kalır. Bauhaus Ekolü olarak adlandırılan 'el ile yapma' anlayışı, bu hocalar sayesinde akademik sanat eğitime alternatif, yeni bir sanat yapma biçiminin dünyada kabul görmesini sağlar.

3.8 "Yeni Adam" Yaratma Yolunda Türkiye'de Bauhaus'un Etkileri

Bauhaus düşüncesi ve pedagojik yöntemleri, Rohe'nin söylediği gibi 'fikir' olarak ABD başta olmak üzere bütün dünyaya yayılır.⁴⁸ Türkiye'de ise, Bauhaus modeli;

⁴⁸ "Bir fikirdi ve Gropius bu fikri büyük bir kesinlikle formüle etmişti. Bauhaus'un dünya da her ilerici

yaratıcılık ile tekniği, estetik ile aklı, devrimcilik ile olumlu yapıcılığı bir araya getirmesiyle, kendilerine bir ‘dirim modeli’ kurmaya çalışan Cumhuriyet aydınlarına ‘sağlıklı bir modernite’ sunar (Köksal 2011: 254).⁴⁹ 1933’de gerçekleştirilen eğitim reformu ile batılı bilim adamları Türk üniversitelerinde araştırma ve reformlar yapmak üzere ülkeye davet edilir.⁵⁰ İ. H. Baltacıoğlu’nun bu dönemde çıkardığı “Yeni Adam” adlı dergide de “sanat ile sosyal gelişmeler ve toplum yapısı arasında sıkı bir bağ bulunduğu” gibi düşünceler yayımlanmaktadır (Özsezgin 2011: 262).

Bruno Taut gibi Bauhaus kökenli yabancı akademisyenlerin çalışmaları ve ‘Yeni Adam’da beliren, ‘Cumhuriyetin kurucu ideali’ 1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-iş bölümünün açılmasıyla kurumsal bir strateji haline gelir. Gazi’den önce sanat eğitimcilerini Sanayi-i Nefise yetiştirmektedir. Cumhuriyet ile birlikte ismi Akademi’ye dönüştürülen okulun saf akademik sanat anlayışı, cumhuriyetin kurucu idealleri açısından işlevsel bulunmaz. Başkent olarak Ankara’nın seçilmesi ve modernitenin inşasına buradan başlanması da, Ankara’da konumlanmış ve yeni bir anlayışa sahip sanat okulunu zorunlu kılar. Gazi’nin öncelikli hedefi, nitelikli resim öğretmeni ihtiyacını karşılamaktır.⁵¹

okul üzerinde yaptığı etkinin sebebi de budur. Bunu bir organizasyonla yapamazsınız, propagandayla yapamazsınız, sadece bir fikir bu kadar yayılabilir” (2009: 18)

⁴⁹ Bununla beraber sermaye birikiminin olmamasından dolayı, sanayileşme hala sorun oluşturuyordu. 1923’deki İzmir İktisat Kongresi’nde, özel girişimi destekleyip bir burjuva sınıfı yaratılması adına, vergi affı, yer tahsisi gibi bir takım kolaylıkların sağlanmasına karar verilmişti. Aynı dönem yaşanan ‘Büyük Buhran’a rağmen Türk ekonomisi küçük çaplıda olsa bir sanayi hamlesi yaratabilirdi. Nitelikli işgücü ihtiyacı ortaya çıkıyordu.

⁵⁰ Bunların arasında John Dewey, Rudolf Belling, Leopold Levy ve Bauhaus’un hocalarından biri olan Bruno Taut gibi isimler vardı.

⁵¹ 1965’de öğrenci işleriyle açılan bir sergi için hazırlanan katalogda, Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümünün amaçları şöyle anlatılmıştır; “Türk çocuklarının çeşitli sanat eserlerindeki güzellikleri görebilen, onları değerlendirme yeteneğine ve yaratıcı güce sahip, estetik duyuları gelişmiş gençler



Resim 3.19. 1932, Gazi Eğitim Enstitüsü

Gazi'nin ardından öğretmen ihtiyacını karşılamak için, 1940 yılında “Köy Enstitüleri” kurulur. 1918’de Almanya’ya gönderilen resim öğretmeni İsmail Hakkı Tonguç, bu süreçte Bauhaus ve pedagojik yöntemleri konusunda araştırmalarda bulunmuştur. 1926’da, ilköğretim müfettiş ve öğretmenleri için açılan “İş İlkesine Dayalı Öğretim Kursu”nda, yabancı öğretim üyeleri ile beraber çalışan Tonguç, daha sonra Köy Enstitüleri’nin temel ilkesi olan “İş için, İş İçinde, İşle Eğitim” anlayışını geliştirir (Atlıhan 2011: 455). Enstitülerde uygulanan ‘probleme dayalı öğretim’ metodu, Baltacıoğlu’nun, enstitüleri ‘okutma ve öğretme’ yeri olmaktan çıkarıp ‘yaşatma ve olgunlaştırma laboratuvarı yapmak için hazırladığı tasarının hayata geçirilmesidir.⁵² El işi, açık hava kültürü, okul gezileri, tiyatro, öz-yönetim, öz-denetim, uygulamalı ve özgür eğitimi vurgulayan bu model, Tonguç tarafından Köy Enstitüleri’nde uygulanır.

olmaları üzerinde önemle durulan amaçlardandır. Çocuklarımıza becerikli, tutumlu, çeşitli teknik yeterliliklere sahip, işin değer ve kutsallığını duyan zorlukları yenmesini bilen, metotlu çalışabilen, başkalarıyla iş yapma zevkini almış gençler olarak yetişmeleri hep göz önünde tutulan özelliklerdir. İnsanoğluna kendisi ve başkaları için faydalı olma niteliklerini kazandırmakta önemli yeri olan resim ve iş öğretmenlerinin bu maksat için yetiştirilmelerine çalışılmaktadır” (Pekmezci 2011: 294).

⁵² Bu yapılandırıcı eğitim anlayışı Alman Bauhaus ve Sovyet Sosyalist eğitim modeline dayanıyordu. Tasarı, Eğitim Bakanlığı tarafından reddedildi ve Baltacıoğlu görevden el çektirildi.



Resim 3.20. Hasanoğlan Köy Enstitüsünde Müzik Dersi



Resim 3.21. Köy Enstitüsü ğrencileri kendi okullarını inşa ediyor

1954 yılına gelindiğinde ise, Gazi Eğitim’de görevli hocaların girişimiyle Alman Profesör Adolf G. Schneck’e, İstanbul’da teknik bir sanat okulu kurması için öneri götürülür. 1955’de Türkiye’ye gelen Schneck, üç ay süreyle mesleki eğitim yapan okulları inceler ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bir rapor sunar. Schneck raporda, tatbiki okulların ekonomik ve politik bağlarına vurgu yaparak, henüz tam anlamıyla endüstriyel üretimi olmayan Türkiye’de bu girişimin endüstriyel üretimi bizzat okulun içinden üreteceğine inandığını söyler (Ak 2011:318). 1957’de Dolmabahçe Sarayı Baltacılar Dairesinde, Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu resmen kurulmuş olur. Akademi; mobilya ve iç mimarlık, dekoratif resim, grafik, tekstil ve seramik bölümleriyle eğitime başlar. Bölümlerin hepsine Stuttgart Güzel Sanatlar Akademisi’nden getirilen hocalar başkanlık etmektedirler. Temel Sanat Eğitimi’nden sonra iki yıl süren mesleki eğitim, biri “serbest şekillendirme” diğeri “mesleki şekillendirme” ağırlıklı iki eksen üzerinde devam eder (2011:305). Okul, 1971’de Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu ve 1982’de Marmara Üniversitesi’ne bağlanarak Güzel Sanatlar Fakültesi olur.

4. ELEŞTİREL KURAMDAN ELEŞTİREL PEDAGOJİYE

4.1 Frankfurt Okulu ve Kültür Endüstrisi

1900’lerin ilk yarısında Batı Avrupa’da işçi hareketleri hız kazanır. Bununla beraber, İtalya’da Faşizm ve Almanya’da Nasyonal Sosyalizm ve Rusya’da Bolşevik Devrimi’nin dönüşmeye başladığı Totalitarizm etkili olmaktadır. Frankfurt Okulu bu şartlarda, teori ve pratik arasında eleştirel bir ilişki kurmak ve Marksizm’i yeniden yorumlamak adına, disiplinler arası bir yaklaşımı benimseyerek 1930’da kurulur. Okul, Marks’ın, filozofların dünyayı yalnızca çeşitli biçimlerde yorumladıkları, oysa sorunun

onu değiştirmek olduğu fikrinden hareketle, “İnsan toplumu” ya da “Toplumsal insanlık” kurma idealini taşır (2004:170). Adorno ve Horkheimer’in yazdığı “Aydınlanmanın Diyalektięi”, eleştirel kuramın en önemli metinlerinden birisidir. Buna göre, 17.yy’dan itibaren devam eden akıl merkezli aydınlanma dūřüncesi, özgürleşmenin yanında, tahakküm ve totalitarizmin de önünü açmış ve “otokratik özne, matematiksel-araçsal aklın siyasal tezahürü” haline gelmiştir (Su 2014: 57). Horkheimer’in, öznel ve nesnel aklın karşılıklı birbirini kapsadığı savı, Descartes’dan beri devam eden kategorik karşılığa diyalektik bir yöntemle karşı çıkar.⁵³

Marksizm; toplumun, ekonomik temelli bir altyapı ve onun üzerinde yükselen politik-kültürel bir üst yapı olarak ikiye ayrıldığını iddia eder. Eleřtirel teori ise böyle bir ayrışmanın kesin hatlarının çizilemeyeceğini söyler. Eleřtirel teori, altyapı ve üstyapının birbirini diyalektik biçimde inřa ettiğini iddia ederek, “devlet kapitalizminin bütünselliğine” dâhil eder. “Böylece otonom bireyden itaatkar öznelliğe geçilir” (Boucher 2014: 49). Frankfurt Okulu, üstyapı kurumu olan kültürü, altyapı kurumu olan endüstri ile birleştirerek “Kültür Endüstrisi” kavramını ortaya atar.⁵⁴ Kavram, iktidarın incelmiş bir tahakküm pratiği olarak; müzik, sinema, astroloji gibi eğlencelikleri kullandığını ve kitleleri eleştirel dūřünmeden alıkoyduğunu öne sürer. Üstelik kapitalizm, kültür bandında standardize edilmiş metalar üretirken, bunların tüketilmesinde de sözde

⁵³ Martin Jay ‘Diyalektik İmgelem’ adlı kitabında, Adorno ve Horkheimer’in, Aydınlanmanın araçsal aklı ve Marquise de Sade arasında kurduğu bağlantıyı anlatır. O’na göre, Sade Kartezyen dūřüncenin sonuçlarının bir alegorisidir. Sade’nin eserlerinde salt fiziksel olarak var olan kadın öznelliğinden yoksunlaştırılmıştır (Jay 2004: 383). Akılcı özne, nesnelen kadınlar uyguladığı despotik tahakkümü dünyanın geri kalanına da uygular. Adorno ve Horkheimer Yahudi Soykırımı ve akıl merkezli bu tahakküm anlayışını bağdaştırır.

⁵⁴ Bu terim daha evvel enstitü çalışmalarında kavramlaştırılan ‘kitle kültürü’nün yerine önerilmişti. ‘Kitle kültürü’ terimi kültürün kapitalist örgütlenişinin, gerçekte olduğu gibi, sermayenin ihtiyaçlarına değil de, kitlelerin ihtiyaçlarına hizmet ettiği yanlış izlenimini verdiği için, ‘kitle kültürü’nden değil de, ‘kültür endüstrisi’nden söz ederler.(West 1998: 95)

bir bireysellik ve seçme iradesi pazarlar. Jay, kültür endüstrisinin sağladığı tek şeyin, “yönetim altına alınmış dünyada, özdeşleşmeye hayat hakkı tanımak istemeyen bireysellikler” olduğunu söyler (2001:170). Adorno ise bu kavramın, Benjamin’e atıfla, “iletişim araçlarıyla içeriklerin çoğaltılabilmesi” sonucunu ortaya koyan, politize edilmiş estetiğin tezahürü olduğunu iddia eder. Fakat Benjamin’in aksine bu işleyiş, faşistlerin propaganda yönteminde olduğu gibi, sadece duyuya hitap ederek eleştirel aklı yok ettiği için olumsuzlanır.

Sanat da kültür endüstrisinin dışında değildir. Frankfurt Okulu’na göre, geç kapitalist toplumdaki ekonomik ilişkilerle değeri belirlenen sanat, piyasanın içinde sadece alınıp satılan metalar üretir hale gelmiştir. Kant’ın “amaçsız amaç” ilkesi eleştirel kurama göre, ‘amaç amaçsızlık’ olarak tersinden okunmalıdır. Sanat, kâr güdüsüyle sermaye birikiminin mantığına daha sistematik biçimde tâbi tutulur. “Entelektüel kültürün eleştiri potansiyeli, kültür endüstrisinin, bireyin kapitalizme intibakını kolaylaştıran konformist ya da olumlayıcı ürünleri tarafından ortadan kaldırılır” (West 1998: 96). Bu denetim düzeni, özgürlük vaadiyle felsefe ve sosyolojiyi West’in deyimiyle ‘silahsızlandırarak’ muhalefeti marjinalleştirir ve dikkat dağıtır. Marcuse’ye göre burjuvazi, sanatı iki belirgin özelliğinden dolayı tarihsel açıdan özel kabul eder. “Birincisi; kasıtlı olarak faydasızdır; dolayısıyla otonom sanat, özgürleştirilmiş bireyler gibi dışardan dayatılan hedefler yerine, kendi içkin amaçlarını gerçekleştiren özgür tikellerdir. İkincisi; organik bütünselliklere sahip şeylerin ürettiği hazzı ortaya çıkarmak için üretilir” (Boucher 2014:51). Marcuse burjuva sanatının, bir “mutluluk vaadi” olduğunu söyler. Bu bağlamda Adorno, her ne kadar sanat ve piyasanın kopmaz bağlarla bağlanmış olduğunu görse de, sanatın devrimci potansiyelinin de farkındadır. Adorno’ya

göre sanat ‘makrokozmosun’(toplumsal bütünsellik) çelişkilerini dışavuran ‘mikro kozmoslardır’(estetik evrenler) (2014: 53). “Söylemsel olmayan bilme yetisi” olarak sanat, düşünmenin kavramlarına benzemeyen ‘otonom’ fakat evrensel ilkelere yol açar.⁵⁵

4.2 Gramsci’nin “Hegemonya” ve “Rıza Üretimi” Kavramları

Eleştirel teori ve sonrasında ortaya çıkan eleştirel pedagojinin kuramsal zemini, 1800’lerin ikinci yarısında ortodoks Marksizm’e dair ilk eleştiriye dile getirenlerden biri olan Antonio Gramsci tarafından atılmıştır. Foucault’ın bilgi ve iktidar arasında yaptığı arkeolojik inceleme ve “Rıza Üretimi” kavramına da temel olan “Hegemonya” kuramı, sanat, kültür ve pedagoji üçgenindeki çalışmalara kaynak teşkil eder. Hegemonya kuramında Gramsci, Marksizm’in ‘proleter devrimin kaçınılmazlığı’ determinizmini reddeder. Gramsci’ye göre ortodoks Marksizm’in başarısızlığı, iktidarın kendini nasıl görünmez kıldığı ve hangi araçlar ile yeniden ürettiğini görememesidir. Gramsci Hegemonyayı şöyle tarif eder;

Egemen sınıfın karşıt gruplar üzerinde zorunlu olarak uygulayacağı zorlama demektir, Fakat bu proletarya ile işbirliği yapmaya hazır olan ve bu tutuma etkinlik kazandırılması söz konusu olan müttefiklerin fikir ve kültür alanında yönetilmesi demektir (1997: 28).

Gramsci’ye göre hegemonya; kendini eğitim, kültür, siyaset, hukuk gibi üst yapı kurumlarında somutlaştırır. Altyapı, üstyapıyla birleşerek hegemonyanın üretiminde “tarihsel blok”a dönüşür. Hegemonya kendini “rıza üretimi” ile devamlı kılar. Politik düzen ve rızanın kaynağı olan sivil düzen, birbirinden ayrılır. Bu noktada ideoloji, sivil

⁵⁵ Adorno bu noktada oldukça zihin açıcı bulduğunu söylediği Leibniz’in ‘Monad’ düşüncesini sanata uyarlamaktadır. Leibniz’e göre Monad; ‘öz’lerin toplamıdır, ‘penceresiz oda’ metaforuyla açıklanan monad’lar bütünsellik ilkesi gereği birbirlerinden ayrı fakat bir makro kozmosu mikro kozmos içinde üreten atomik yapılardır. Monad düşüncesinin benzeri Mevlana’nın Mesnevi’sinde ‘küreler ve zerrelere’ âlemi olarak anlatılmaktadır

toplumun içine sızar. “Sivil toplumun kuşattığı alan, ideolojinin alanıdır” (Özbek 2011: 145). Hegemonya, sivil toplumda ‘dil’ ve ‘söylem’ üzerinden ortak duyu haline gelerek kendini meşrulaştırır. Laclau ve Mouffe, “oluşsal dil, ideolojik kerte ve ilişkisel özgürlük”ün hegemonya inşasında vazgeçilmez öğeler olduğunu belirtir (2008: 99). Burada Gramsci; aydınlar, öğretmenler, din görevlileri gibi sivil toplumun önde gelenlerinin, hegemonya ve toplum arasındaki organik bağ olduğunu söyler.

4.3 Althusser ve İdeolojik Aygıt Olarak Eğitim

Gramsci’nin ardından Althusser, iktidarın yeniden üretimi için, devletin, kurumsal yapıları “ideolojik aygıtlar” olarak kullandığını söyler. Gramsci daha çok kültürel olanı, hegemonik amaç için işlevselleştirirken, Althusser özellikle okul ve eğitim konusunda çalışmalar yapmıştır. İki görüşün kesiştiği nokta, hegemonya ve öznenin inşası ilişkisidir. Özne, hegemonya kapsamında kurulur ve egemen sınıfın ‘söylem’ ve ‘dil’i ile kuşatılır. Bu bağlamda özne, “iktidardaki sınıfın ideolojisini ve sınıf egemenliğini yeniden üretirken, daima ekonomik sınıfın maddi çıkarlarını ve ideolojisini ifade eder” (Üşür 1997: 34). Aile ve eğitimse, ideolojinin özne üzerinde kendini inşa ettiği kurumlardır. Bu anlamda okul ve kitaplar, dersler vb. söylemler olarak var olurlar. Fakat ideoloji, tek tek söylemlerde değil, bu söylemlere dair olan ‘meta-söylem’dedir.

Eleştirel Pedagojinin temel savlarından biri olan ‘özgürleşme’ ve ‘bireyin kendisini gerçekleştirebilmesi’ yolunda kavramsal altyapıyı Gramsci ve Althusser izleği oluştur. Bununla beraber özne, iktidar ve söylem eksenli eleştiriye 20. yüzyılda en büyük katkıyı sağlayanlardan birisi de Foucault’dur. Eleştirel pedagojiyi bir ihtiyaç haline getiren 70’lerin öğrenci hareketlerine aktif destek vermiş olan Foucault, iktidarın kendini üretme

stratejilerini yeniden sorunsallaştırır. Foucault bu bağlamda, öznenin gücüne ve iktidarı ele geçirdiğine dair inanışın aksine, iktidarın, merkezisizleşmesi ile birlikte yaşamın her alanına nüfuz ederek özneyi ele geçirdiğini savunur.

4.4. Eleştirel Pedagoji ve Alternatif Eğitim Modelleri

4.4.1 Alternatif Eğitim ve Felsefi Dayanakları

Eleştirel pedagoji, hegemonik tahakküm, ideolojinin bilinç dışılığı ve bilginin iktidarı karşısında özneyi özgürleştirme hareketidir. Kamusal eğitimde, “Eğitilmiş İnsan”dan, “Özgür İnsan”-a doğru giden paradigmatik bir dönüşümü hedefler (Spring 1997: 32). Kavramsal temelleri, Alman Neo-Marksist düşünürler tarafından oluşturulmuş olmasına karşın, Anglo-Amerikan çevrede genel kabul görmüş ve yayılmıştır.⁵⁶ Henri Giroux klasik pedagojinin, “Batı’da üretilmiş ve kapitalizmin yerleşmesini sağlayan bir sistem” olduğunu iddia eder (2007). Klasik pedagoji, eğitimi, öğrencide “istendik davranış değişikliği” yaratma süreci olarak tanımlar (Senemoğlu 1995). İstendik parantezi içinde iktidar ve hegemonik tahakküm vardır. Modernizmin özne/nesne dualitesi içinde klasik pedagoji, edilgen bir özne-nesne dönüşümü kurar. Castells şöyle söyler;

Kültürü öğrenci-nesneye aktaran öğretmen-özne, işçi-nesnenin bilincini oluşturan parti-özne, doğa-nesneyi suiistimal eden toplum-özne. Güncel çağdaşlık krizi bu özneleri ve temellerindeki mutlak gerçeklikleri yasadışı kılar (Castells 1999: 70).

⁵⁶ Eleştirel pedagojinin, ABD’de yayılmasının en önemli sebebi kültür temelli bir işleyiş önermesidir. Amerika’nın çok kültürlü toplumsal dokusu sebebiyle eğitimcilerin karşılaştığı en büyük sorun öğrencilerin blok müfredata adapte oluşlarındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin eşitsizliğidir. Bir başka sorun da; Standart testlerle belirlenmiş olan, becerilerine göre ayrıldıklarında toplumsal sınıf ve ırka göre de sınıflanmış olmalarıydı (1997)

Eleştirel teorinin özellikle sosyal yapı ve kültür konusunda oluşturduğu kuramsal birikimin pedagojik bir pratiğe dönüşmesi, post modern dönemin kendi dinamiklerini başka bir gözle tartışmasına da sebep olmuştur. Bu bağlamda eleştirel pedagojinin odağında; post-kolonyalizm, feminizm, toplumsal cinsiyet, kamusal haklar, özgürlükler, adalet gibi tartışmalar yer almıştır. Wulf eleştirel eğitimin; “ezilmeyi, toplumsal adaletsizlikleri, gücün aşırılıklarını, nesneleştirme ya da kendine yabancılaştırmayı açığa çıkarmak ve bunların kurumsal köklerini analiz etmede ve değiştirme olasılıkları üzerine düşünmede bir yol” olabileceğini söyler (2010:155). Alternatif eğitimin kültüre dönüşümü, müdahil olan öğrencilerin ikili bir süreçten geçmesi demektir. İlk süreç pasif alıcılık olarak, öğrencinin kendi temel ihtiyaçları doğrultusunda edindiği bilgi ve becerilerin toplandığı ve sınındığı süreçtir. İkinci süreç ise, aktif olarak bilgi üretim mekanizmasına demokratik katılımı müdahil olması ve özerkliğin ön plana çıktığı kendini genişleten süreçtir.

4.4.2 Eşitlik ve Kültür

Alternatif eğitimin eşitlik temelli stratejisi, J.J. Rousseau'nun logosentrik toplum kurgusu karşısında ‘duyguculuk’ diyebileceğimiz modeli savunan “Emile” kitabından beri farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. Rousseau'nun modeli, kendinden sonra gelen alternatif eğitim modelleri için temel ortak kavramı “Eşitlik” yapmıştır. Eşitlik ve eşitsizlik kavramları, eğitimde özgürlüğün tartışılmasının önünü açmış ve devlet, din gibi

her türlü disipline edici dışsal otoriteden ve içsel otokontrolden bağımsızlaşma olarak betimlemiştir.⁵⁷

Kültür, eşitlik ile birlikte öne çıkan bir diğer kavramdır. 1860'da Tolstoy'un "Yasnaya Polyana" adını verdiği anarşist okul modelinde 'eğitim' yerine 'kültür' kavramını koyması, özgürleştirici eğitim anlayışının temelini oluşturur. Tolstoy'un sözleriyle: "Eğitim bir insanın başka birini aynı kendi gibi yapma eğilimidir ve eğitimle kültür arasındaki farkı 'zorlama' belirler, eğitim kısıtlama altındaki kültürdür" (Spring 1997: 40).



Resim 4.1. 1860 Tolstoy, Yasnaya Polyana'da çocuklarla birlikte

⁵⁷ Foucault eğitimi 'yeni politik anatomi' olarak adlandırır ve eğitim kurumlarını kışla ve fabrikalarla birlikte disiplin toplumunun normlarının yaratıldığı ve iktidarın kendini görünür kıldığı mekânlar olarak kategorilendirir. Bu durumda bilginin sahibi ve taşıyıcısı olarak öğretmen, Althusser'in bahsettiği gibi iktidarın ideolojik aygıtlarından biri haline gelir ve pasif alımlayan öğrenciyi üretir

Yasyana Polyana, eğitim sürecini öğrencilerin bireysel katkı ve becerileri ile oluşturan kolektif bir okuldur. İhtiyaç, okuldaki eğitim faaliyetlerini yönlendiren temel hareket noktasıdır. Bu bağlamda Tolstoy'un anarşist okulu, verili olanın tüketilmesi ya da geliştirilmesinden çok, ihtiyaçlara göre üretilen birikmiş bilgi birikiminin kendini aktarıp geliştirmesini sağlar.⁵⁸

4.4.3 Freire'nin "Diyalog Yöntemi" ve Praksis

Paul Freire, Brezilya'da, gecekondü bölgelerinde yaşayan halkın eğitilmesi için hazırladığı bir eğitim projesiyle gündeme gelmiştir. Freire, geleneksel pedagojinin "Bankacı" eğitim modelini kullandığını söyleyerek, kendi pedagojisinde, demokratik katılım ve eşitlik ilkesini, örgütlenme pratiği açısından kullanır.⁵⁹ 1968'de yayımladığı "Ezilenlerin Pedagoji"si adlı kitabında bahsettiği yöntemin en önemli kavramı 'diyalog'dur.⁶⁰ McLaren, diyalog yönteminin; kültürün işlevsel, bağımsız ve somut bilgi iddialarının aksine, dilin yapı ve kullanımının sosyal ortamla ilişkisini de ele alan pratik bir seçenek olduğunu söyler (1993: 14).

⁵⁸ Yasnaya Poliana ödül, ceza gibi otoriter yaptırımlardan bağımsız salt özgürlük ve eşitlik temeline dayalı bir modelin somut uygulamalarından birisi olmuştur.

⁵⁹ Bankacı eğitim modelinde bütün bir eğitim süreci "tasarruf yatırımı" haline gelir, öğrenciler bu yatırımın enstrümanları, öğretici özelinde betimlenen ideolojik kurum ise yatırımcı olarak bu mekânizmada rol alır. Böylelikle öğrenciler bilgiyi artı değer haline getirerek soyutlaştırmakta ve öğrenilen bilgi işlevsellikten uzaklaşarak günlük yaşamda salt gösterge değeri ile bir çeşit değişim nesnesi haline gelmektedir. "Bankacı eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır" (Freire 1995: 51)

⁶⁰ Söz diyalogun temel yapıtaşıdır ve sözün iki boyutu vardır: "Düşünme ve Eylem". Bu ikisi öylesine radikal bir etkileşim içindedir ki biri kısmen feda edilecek olsa, öteki dolaysızca zarar görür. Aynı zamanda bir praksis olmayan hiçbir gerçek söz yoktur (Freire 1995: 66)

Freire'nin fikirlerinden yola çıkan Augusto Boal 1971'de "Ezilenler'in Tiyatrosu"nu kurmuştur.⁶¹ Ezilenlerin tiyatrosu, seyirciyi 'forum' yöntemiyle doğrudan eyleme katar. Sanat eleştirmeni Grand Kester, bu tip kamusal yarar ya da değişim hedefleyen katılımcı projeleri "Dialogic Art" olarak tanımlar (Thompson 2012: 26). Bununla beraber 'diyalog' sadece sözel formda ve konuşma ile sınırlı değil, yazının ve bedensel katılımı sağlandığı bir yöntemdir.



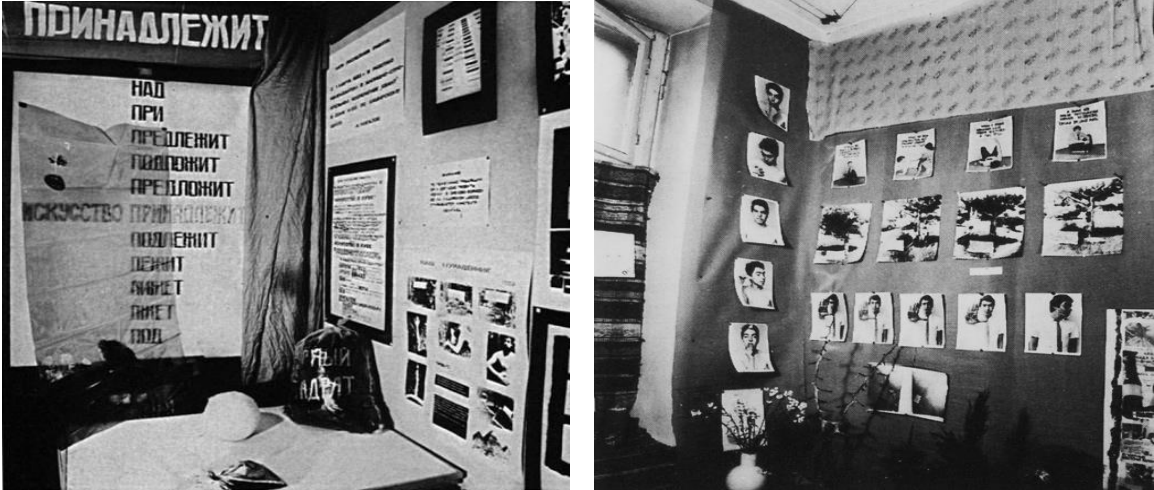
Resim 4.2. *Theatre of The Oppressed*

4.4.4 Özerklik ve Rus Deneyimi

Eleştirel pedagojinin toplumsal örgütlenme bağlamında işlevselleştirdiği özerklik; 1960 Komünist Rusya'sında tam tersi bir amaçla, katı örgütlenmenin ve sınıfsal eşitliğin karşısında 'bireysel özerkliğin' kazandırılmasını amaçlayan bir işlev kazanır. Malevich etrafında örgütlenen bir grup sanatçı "Sanatsal Kültür Enstitüsü"nü

⁶¹ Boal hem Aristoteles'ten gelen kathartik özdeşleşme hem de Brecht'in 'yabancılaşma' yöntemlerine karşı durur. Her iki yönteminde seyirciyi pasif hale getirmesinden dolayı yeniden yorumlanmasına ihtiyaç vardır. Boal'a göre; "seyirci tanımlaması bile sakıncalı ve 'insandan eksik' bir kavramdı. O'nu insanlaştırmak ve eylem kapasitesini yeniden ona yüklemek" gerekiyordu (Boal 2004: 89).

(GINKHUK) kurar. Konstrüktivizm'in 'sanatsal özerklik' ve 'bireysel estetik deneyimi' yok ettiğini iddia eden Rus sanatçılar, bu nitelikleri sanat yapıtında yeniden inşa etme çabasına girişmişlerdir. 1960'lara gelindiğinde, Malevich'in eski öğrencilerinden Vladimir Vasilievich Sterligov devlet güdümlü 'Stalinist' sanata karşı, "Invisible Institute" adıyla bir okul organize eder. 1970'e kadar faaliyetlerini sürdüren bu avangart enstitüyü benzerlerinden ayıran temel nitelik; sanatsal özerkliği yeniden tesis etmesinin yanında, hali hazırda komünist düzen tarafından baskıcı şekilde sağlanmış olan bütünlüğün içinden, 'özerk bireyin' ortaya çıkışını hedeflemesidir. Debord'un bahsettiği gibi, "bürokratik komünizm, kapitalizmden daha az yoğunluğa" sahip değildir. Rusya'da sanatsal özerkliğin dışardan içeriye doğru olan bu yönelimi; 1964'de Devlet Başkanı Khrushchev'in bu tip işleri "kamu bilincinin, özel psiko-patolojik bozukluğu" olarak ilan etmesinin ardından denetim altına alınmaya çalışılmış, sergi ve performanslar kati biçimde engellenmiştir (Bishop 2011).



Resim 4.3. 1982. Alekseev, 'I. Apt-Art Exhibition'

Bu tarihten sonra Rus sanatçılar “Collective Action Group” örneğinde olduğu gibi, illegal olarak örgütlenip, devlet gözetiminden bağımsız ve gizli ağlarla üretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Nikita Alekseev’in “Apt-Art” olarak adlandırdığı bu dönemde sergi, performans ve eğitim gibi pratikler özel apartman dairelerinde gerçekleştirilmiştir.

İlya Kabakov gibi eğitimci sanatçılar kendi dairelerinde ‘resmi’ anlayışın dışında bir sanat faaliyeti yürütürler. Kabakov aynı zamanda, çocuk kitapları çizmekle görevli bir devlet memurudur ve çizdiği kitaplarda bireysel özerklik, örtük biçimde hikâyelerine sızar. Kabakov’un evinde düzenlediği sanat ve eğitim faaliyetleri, çok zaman bu kitapların kullanıldığı monoton okuma performanslarıdır. Bishop, Kabakov’un çalışmalarının, “komünal beden” ve “varoluşsal bireysellik” arasına yerleştiğini söyler (2011). Rus deneyimi, baskıcı rejimler altındaki günlük yaşantının ihtiyaçlarından türeyen sanatsal anlayışın; özerklik, bilinç, kolektiflik vb. gibi eleştirel pedagoji hedefleri ile aynı kavramsal düzlemde buluşmasını sağlar. Bununla birlikte, bu kavramsal bileşenlerin anlamları ve potansiyellerinin daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesi için önemli bir tartışma olanağı da sağlamıştır.



Resim 4.4. İlya Kabakov Atölyesi

4.5 Yapılandırıcı Eğitim Modeli

Alternatif eğitim anlayışında bilgiye ulaşmak için kullanılan en önemli metotlardan birisini Piaget'nin “Yapılandırıcı Eğitim”i oluşturur. Bu model, Bergson'un epistemolojik yaklaşımına benzer bir şekilde, kişisel deneyimi evrensel bir bilgi ağı ile ilişkilendirerek anlam üreten bir modeldir. Bu yaklaşım, gömülü olan bilgiyi ortaya çıkarmak yerine, onu kişisel bağlamlar içinde inşa etmeye dayanır.⁶² Bu anlamda yapılandırıcı metot, özneyi merkezisizleştiren ve onu yaratıcı etkinliğin odağı değil toplumsal ve dilsel inşanın bir yaratımı olarak konumlar.⁶³ Yapılandırmacı metot, Bauhaus'un pedagojik örgütlenmesiyle birleşip, “Disiplin Temelli”⁶⁴ sanat eğitimi anlayışının doğmasına sebep olmuştur.

4.6 Disiplinlerarası Eğitim Modeli; Black Mountain Collage

Yapılandırmacı yöntem, 1933'de North Carolina'da, Bauhaus hocaları Josef ve Anni Albers'in katılımıyla kurulan Black Mountain College'de uygulanmıştır. Black Mountain, Bauhaus ve eleştirel kuramın kamusal pedagojisini birleştiren deneysel bir sanat okuludur. 1952'de yayımlanan tanıtım yazısında temel karakterleri şöyle vurgulanır;

⁶² Bu model Piaget'in ifadesiyle ‘belirli bir felsefe ya da öğreti değil yalnızca bir yöntemdi’

⁶³ George Hein, Aydınlanma'dan, 20.yy'la kadar batı düşünce tarihinin yaslandığı modelin, rasyonalize edilerek kategorilendirilmiş nesnel bilginin organizasyonu olduğunu söyler (2011 44). Disipliner geliştirilmiş taxonomik şemalar oluşturulmuş ve bilgi bu disiplinlerin organize çalışması sonucu tıpkı bir makinadan mekânîk yolla üretilen ürün gibi imal edilmiştir. Hein'e göre bu imalat, öğrenci/ bireyin aktif katılımını dışlayan bir süreçtir. Yapılandırıcı eğitim, bu masif bilgi üretimi ve pasif bilgi tüketicisi olan birey anlayışını devre dışı bırakarak, bireyin kendi öğrenim mekânizmasını oluşturmasını model alır.

⁶⁴ Disiplin temelli sanat eğitimi, Tarih, eleştiri, estetik ve uygulama disiplinlerini temel alan sanat eğitimi

Fikirlerin sadece şeyler arasındaki ilişkisellikte ve harekette var olabileceğinin tanınması ve İhtiyacın kaynağı olarak ilişkiselliklerin araştırılması gerekliliğine duyulan inanç (Olson 2011: 36).⁶⁵

Bu bağlamda araştırılan ilişkisellik, okulun eğitim anlayışını içerik eğitiminden, metodolojiye kaydırmıştır. John Rice, eğitim müfredatının temel içeriği şöyle sıralıyordu;

Teknik, sanat ve iş grameri, mantık, diyalektik, bilimsel araştırmalar. Diyalog kurmanın incelikli anlamını kaybetti insanlık. Okul sistemi sinir uçlarımızı köreltti, iyileşmenin ve tekrar duymanın tek yolu sanat, özellikle de performans. Korkmadan hareket etmek, dokunmak, görmek, farkındalık yaratmak, tekrar hissetmek ve düşünmemiz için başlangıç noktasıdır (2011: 37).

Black Mountain 1940'lı yıllarda kadrosuna, W. Gropius, J. Lawrence, W. De Kooning, J. Cage, M. Cunningham, B. Fuller gibi farklı disiplinlerden bir grup hocayı da ekler. Cage ve Cunnigham, 1948'de Satie'nin "The Ruse of the Medusa" adlı bestesini Buckminster ve De Kooning'le birlikte yeniden kurgular. 1952'de piyanist David Tudor ve ressam Rauchenberg'in katılımıyla okulun yemekhanesinde yeniden yapılan performans, tarihe "1. Tiyatro Parçası" adıyla ilk avangart "happening" olarak geçer. Cage deneysel müzik ile performansı disiplinlerarası anlamda ilk defa bir araya getiren sanatçılardan birisidir. "4'33" ismini verdiği performans, sessizliği yapısal bir unsur olarak müziğin içine eklemleyen devrimci nitelikte bir çalışmadır. Cage'in, sanatın bitmiş üründen çok sürecin deneyimlenmesi olduğu fikri, daha sonra Fluxus mottolarından birisi haline gelecek olan 'Sanat Hayat' anlayışının yayılmasına sebep olacaktır⁶⁶.

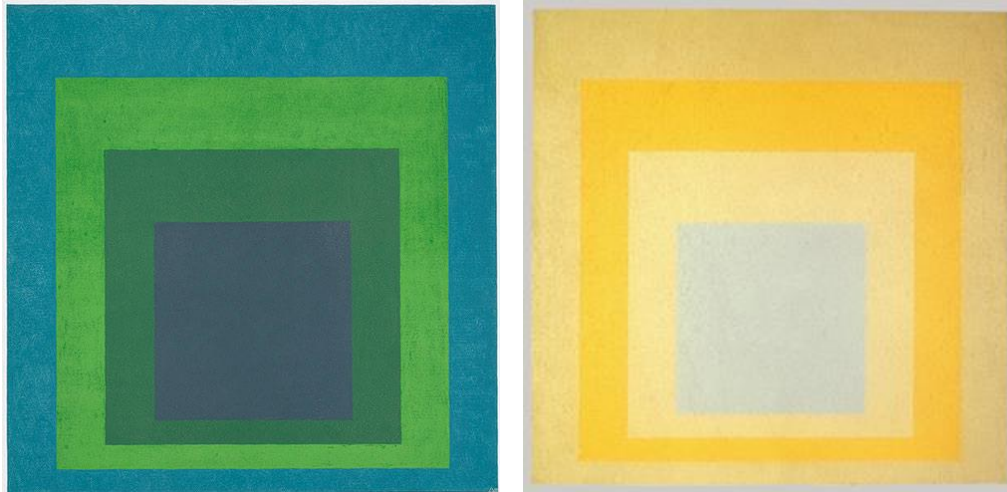
⁶⁵ Bu metin imzasız olmasına rağmen Vincent Katz'a göre yazım stili gibi çok baskın özelliklerinden dolayı Charles Olson'a mal edilmiştir.

⁶⁶ Fluxus akımının en tanınan sanatçısı olan Joseph Beuys 'Yaşamım, sanatımdır!' diyerek, 'gerçekleştirme eylemini salt bir yapıyla ilintilendirmekten çok, tüm edimleriyle, politik tavrıyla ve söylemleriyle, yaşamının tümünü kapsayan bir 'Eylem Ödevi' olarak belirler' (Toksöz Şahiner 2002: 113).

Bauhaus eğitmenlerinden olan Albers, Black Mountain'da da renk teori ve uygulamaları dersini devam ettirir. Albers, ünlü "Homage To The Square" serisinde renk ve optik deneyimle ilgili bir takım prensipler geliştirir. Rengin, otonom yapısını ortaya çıkarmak için tonal valör deneyleri yapan Albers, öğrencilerle birlikte yapılan alışmaları "Interaction of Color" ismiyle yayımlar. Albers ders içeriği için şöyle der;

Görmeden, görsel iletişim kuramayız. Yanlış görürsek kurduğumuz iletişimde yanlış olur. Optik vizyonumuzun doğru olduğunu kabul ediyoruz fakat psişik vizyonumuza yaptığımız vurgu bizi yanlış görüşe kaydırıyor. Bu sebepten dolayı gözümüzü ve optik vizyonumuzu eğitiyoruz (Katz 2011: 39).

Albers, rengin kendi kendine yeten estetik bir bileşen olabilmesi için, rengi soyut ve somut her türlü temsilin dışına çıkarır.⁶⁷ Renk ve estetik arasındaki ilişkinin matematiksel olarak formüle edilebileceğini düşünür. Edward Lucie Smith bu tavrı, mantıksal pozitivistlerin felsefenin sadece linguistik biçimiyle ilgilenmelerine benzetir (1995: 96).



Resim 4.5. 1969. Joseph Albers, 'Homoge to the Square'

⁶⁷ Bu tavrı, Ad Reinhard ile birlikte, 'Post-Painterly Abstraction' olarak adlandırılacaktır.

5. “TUTUMLAR BIÇİME DÖNÜŞÜNCE” PEDAGOJİK PROJELERİN YÜKSELİŞİ

5.1 Kavramsal Sanat Dilinin Güzel Sanatlar Eğitimine Yansımaları

Marcel Duchamp, 1940’lı yıllarda endüstriyel olarak üretilmiş sıradan nesnelere işlevsel bağlamından kopararak “ready-made” adı altında sergilemiştir. Duchamp’ın devrim yaratan bu fikri, kavramsal sanatın bir yöntem olarak kullanılıp, yeni rasyonel bilginin üretilmesinde en önemli kırılma noktası olarak kabul edilir. Sanatın geleneksel estetik reddedilerek nesnesinden koparılması ve salt epistemolojiye kayması, düşünce ve bilgi üretimini, biçimin önüne koymuştur. Bunun sanat eğitimi için anlamı, müfredatın Bauhaus’dan beri devam eden atölye düzeninden ve el ile şekillendirme anlayışından uzaklaşarak, dilsel olana doğru evrilmesidir. Sanat eğitimi, yarı totolojik biçimde, sanat fikrinin kendisini tartışmaya açar ve sanatı zihinsel faaliyet olarak sorgulayan yeni bir sanat dilinin yayılmasını sağlar.⁶⁸ Bununla beraber kavramsal anlayışın özellikle dilbilim çalışmalarıyla olan yakın teması, sanatı felsefenin göstereni olarak başka tür bir temsil düzeneğinin içine iter. 1968’de Kosuth, “Sanat düşüncedir, düşünce de sanattır” diyerek sanat nesnesini linguistik tanımlananın yerine koyar ve yapıtı kuramın denetimine sokar (110: 87).⁶⁹

⁶⁸ Joseph Kosuth, “Felsefenin Sonu Sanatın Başlangıcı” adlı makalesinde totoloji olmadan sanattan söz edilemeyeceğini vurguluyordu. “Sanat’ın sanatsal yanı, yalnızca sanatla doğrulanabilirdi. Sanatın ereği sanat olmaktır. Sanat sanatın tanımıdır” (Kosuth 1972).

⁶⁹ Sol LeWitt 1967’de yayımlandığı kavramsal sanatın en önemli makalelerinden sayılan “Kavramsal Sanat Üzerine Paragraflar” adlı makalesinde şöyle diyordu; Sanatçının, sanatın kavramsal biçimini kullanması, tüm taslak ve kararların önceden belirlendiği, uygulamanın mekanik olarak gerçekleştirildiği anlamına gelir. Düşünce sanat üreten makinadır (LeWitt 1996: 834) .



Resim 5.1. 1966. Joseph Kosuth, '*Four Colors Four Words*'

Kavramsal sanat dilinin kurumsal olarak kabulü ve müfredata girişi ise, 1969'da MoMa'da Harald Szeemann tarafından organize edilen "When Attitudes Becomes Form" adlı sergiyle gerçekleşir. MoMa bu sergiden bir yıl sonra "Information" adı altında bir sergi daha düzenler. Moma'nın düzenlediği ikinci sergi ile özellikle sanat eğitimi konusunda yeni tartışma alanları açar. "Information" ile beraber, linguistik, semiyoloji, antropoloji, psikanaliz, Marksizm, feminizm, yapısalcılık ve post yapısalcılık, kısaca 'teori' sanat okullarına girer. "Güncellenen eleştirel teori ve entellektüel aygıtların sağladığı sanata yeni yaklaşım biçimleri bazı okullarda atölye çalışmalarının yerini alır" (De Duve 2011: 62). Kavramsal sanat tavrı, üçüncü alan olarak, yetenek ve yaratıcılık temelli pedagojik yaklaşıma bir alternatif getirmiş olur.⁷⁰

⁷⁰ De Duve bu yaklaşımın eğitimdeki kırılma noktasını Londra St Martin Okulu hocalarından John Latham'ın organize ettiği Still&Chew adlı performans olduğunu söyler. Latham okul kütüphanesinden aldığı ünlü eleştirmen Greenberg'in 'Sanat ve Kültür' adlı kitabını Barry Flanagan ve bir grup öğrenciyle birlikte yırtıp, çiğneyerek cam bir kavanozun içine tükürürler. Daha sonra bir takım kimyasal işlemlerle fermente edilen kâğıt parçaları bir çeşit macun halini alıncaya kadar bekletilir. Kitabın iade tarihi geldiğinde Latham kitabı yiyerek damıttığını ve özünün çıkardığını söyleyerek kavanozu iade etmeye kalkışır. Eylemin sonunda Latham okuldan uzaklaştırılır. Bu eylem happenings ve performansın formal eğitime giriş denemelerinden birisiydi.

Kavramsal sanat Türkiye'deki sanat eğitimine, Akademi hocalarından Şükrü Aysan'ın 1976'da DGSA Mimar Sinan salonunda açtığı "Sergi" adlı etkinlik ile girer. Aysan, 1977 yılında "Sanat Tanımı Topluluğu"nu kurarak Akademi'de kavramsal Sanat dersleri vermeye başlar. 1978'de ilk "STT" etkinliği yapılır, buna paralel olarak "Sanat Olarak Betik" başlıklı metin, kitap formunda bir sanat çalışması olarak yayınlanır. STT kendini şöyle tanımlar;

Ülkemizde Kavramsal Sanat adı, hala, Resim ve Heykel olmayan sanat çalışmalarını belirtmek amacıyla kullanılmaktadır. Oysa bizim de kullandığımız anlamda, Kavramsal Sanat veya daha ıralayıcı adıyla, Çözümsel Sanat çok daha belirli bir sanatsal yaklaşımın adıdır. Bu sanat nesne üretimini ve plastik davranışı bütünüyle bırakmıştır. Bu anlamda, STT felsefe, bilim, mantık ve matematik alanlarını içine alan alanlar arası bir çalışmayı sanat olarak sunar; ortaklaşa bir çalışmayla gerçekleştirdiği belirli bir uzama bağlı, betikler, görüntüler, sunumlar, metinler, tartışmalar ve çeşitli nesnelere ve katılımcılar içeren yerleştirmelerini sanat olmak bakımından gerçekleştirir ('Sanat Tanıma Topluluğu'nun tarihi' 2014)

Günümüzde çalışmalarını daha kapalı bir yapıyla devam ettiren STT, sanat pratiğinden uzakta ve kendi deyimleriyle ancak "belirli formasyon koşullarını karşılayan isteklilerin katılabileceği" kavramsal bir tartışma platformu olarak çeşitli toplantılar düzenlemektedir.

5.2 Alan Kaprow ve Deneysel Sanatın Kamusal Eğitime Sızma Projesi

Sanatsal deneyimin pedagojik bir yöntem olarak doğrudan kamusal eğitimde kendini sınadığı denemelerinden ilki, Alan Kaprow ve eğitimci Herbert Kohl'un 1969'da Berkeley'de gerçekleştirdikleri "Project Other Ways" adlı deneysel çalışmadır. Çalışmanın amacı, Kaprow'un deyimiyile, "sanatsal düşüncüyü kamusal eğitim

müfredatında merkezi bir konuma getirmektedir” (2011: 84).⁷¹ Proje, öğrenme güçlüğü çeken bir grup 6. sınıf öğrencisiyle gerçekleşir.⁷² Temel amacı; Dewey’in bahsettiği ‘gündelik hayatın içinde gömülü olan sanatsal deneyim’in yaratıcılık potansiyelini açığa çıkarmaktır. Kaprow ve Koll’un projesinin başarısı, sanatın pedagojik bir yöntem olarak öğrenme güçlüğü ile nitelenen çocuklar da bile oldukça etkili biçimde kullanılabilceğini kanıtlanmış olur.⁷³ Bununla birlikte proje; “Sanat/Hayat” tartışmaları bağlamına “katılımcılık” olgusunun eklenmesi yanında, sanat eğitiminin kurumsal yapısında bir değişim ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır.

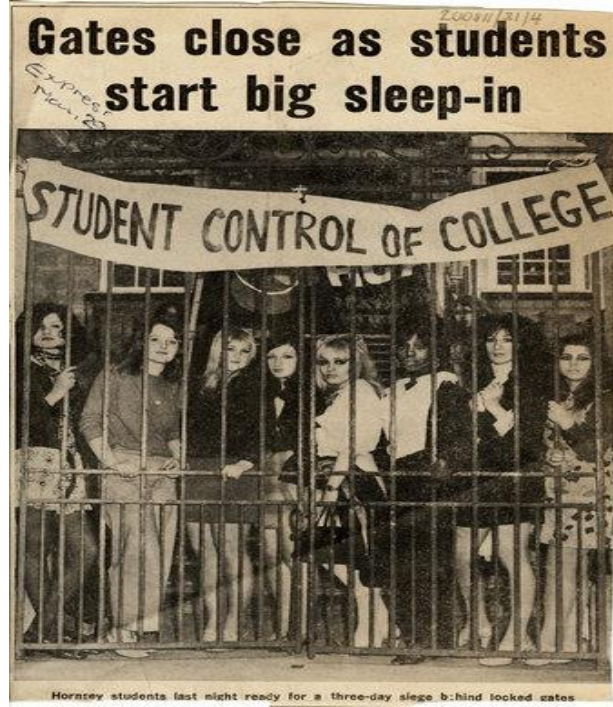
5.3 Hornsey İşgali ve Sanat Formu Olarak Katılımcı Diyalog

Katılımcılığın sanat eğitimine bir yöntem olarak girişi, Hornsey öğrencilerinin hem içerik hem de öğrenme ortamının koşullarını kendi aciliyet ve ihtiyaçlarına göre demokratik biçimde düzenlemesi talebiyle okulu işgal etmeleri ve küçük çaplı bir devrim gerçekleştirmeleri ile mümkün olur.

⁷¹ Dönemin California’sı Karşı-kültür olarak adlandırılan büyük sosyal çalkantılara, zenci hareketinin sivil haklar mücadelesine ve zaman zaman silahlı eylemlere sahne oluyordu. Kaprow ve Kohl’un deneysel projesi bu toplumsal krizi doğrudan hedef almasa bile Kaprow’un deyimiyle dönemin paranoyak gerilimi ve ütöpk vizyonu dışında da değildi.

⁷² Kaprow, çocuklarla şehir turlarına çıkar ve hoşlandıkları şeylerin fotoğraflarını çekmelerini ister. Bu turların sonunda çocukların özellikle küfür içeren grafitilerin fotoğraflarını daha çok çektiklerini fark eden Kaprow projenin ikinci aşamasında, tuvalet yazıları çekmek için şehri dolaşmaya başlar. Kaprow ve Kohl daha sonra çocuklara, büyük boyutlu kâğıtlara karışık malzemelerle grafitiler yaptırırlar. Tek kural kuralsızlıktır, çocuklar diledikleri gibi resim çizip, dilediklerini yazabilmektedirler. İlk gördüklerini yazıp çizen çocukların grafitilerinde daha sonra kendi imajları ve isimleri ve kısa cümlelerle kendi deneyimleri belirtmeye başlar. Projenin diğer aşamasında ise, okulun okuma listesinden çıkarılan ‘Dick and Jane’ adlı kitabın kopyaları çocuklara dağıtılır ve kitabı yeniden resimlemeleri, hikâyeyi yeniden düzenlemeleri istenir. Proje sonunda çocukların eserlerinden oluşan bir sergi düzenlenir ve çocukların okuma yazma oranlarının önemli ölçüde geliştiği hatta çoğunun edebiyatla ilgilendiği görülür.

⁷³ Projenin başlattığı tartışma süreci sonunda bu tip çocukların sınıflandırıldığı ayrımcı düzenin kaldırılması kararı alındı.



Resim 5.2. 1968, Daily Express gazetesinde yayımlanan haber kupürü

1968 Mayıs'ında Londra'da bulunan Hornsey Sanat Okulu öğrencileri, dönemin eğitim reformları çerçevesinde, politeknik hale gelerek yerel yönetimlerin denetimi altına giren sanat okullarının kurumsal yapısını değiştirmek adına bir işgal eylemi başlatırlar.⁷⁴ Hornsey, sanat eğitimini temelde iki kategoriye ayırmıştı. İlk kategori, 'sanatta yeterlilik' benzeri evrensel bir akademik ilerleyişin temel alındığı diploma programıydı. Diğeri ise, yerel ihtiyaçların giderilmesine yönelik daha pratik bir tasarım eğitimi üzerinden yürüyen sertifika programı idi. Bu ikili eğitim anlayışı Hollard'ın deyimiyle "teori ve pratik arasında tehlikeli bir ayırım" yaratır. Hornsey öğrencilerinin amacı, Tickner'e göre, "akademik yapıyı demokratikleştirmektir" (2012: 21). Öğrenciler, uzmanlığa dayanan eski lineer yapıyı, bilgi üreten ve paylaşan katılımcı bir ağ yapıyla değiştirmek isterler.

⁷⁴ Eylem aynı tarihlerde Paris merkezli öğrenci ayaklanmalarının yarattığı atmosferle kısa sürede dikkat çekti ve çevre okullara da sıçradı.

Bununla birlikte, ilerlemeci eğitim reformunun okulları taylorist üretim yapan fabrikaya çevireceğine ve sanat eğitiminin özerkliğini kaybedeceğini söylerler. Altı hafta süren işgal boyunca öğrenciler yönetimi ele geçirirler. Sanat ve tasarımın sosyal rollerinin tartışıldığı forumlar ve atölye çalışmaları gibi demokratik katılımın esas alındığı etkinlikler gerçekleştirirler ve arşivini yaparlar.



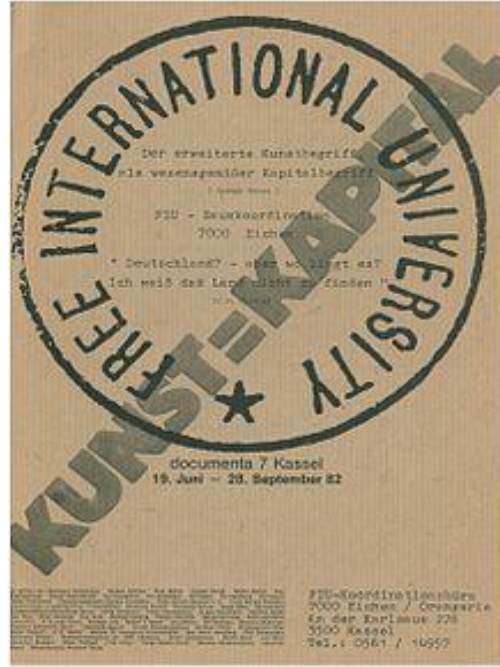
Resim 5.3. 1968, Buckminster Fuller Hornsey’de. Foto: Steve Ehrlicher

“Sanat ve Tasarım Eğitimi Yeniden Düşünmek” adlı altında kısa ömürlü bir hareket başlatılır.⁷⁵ Tickner, Hornsey işgalinin her ne kadar başarısızlıkla sonlanmış olsa da, etkileri günümüze kadar devam eden sanat ve pedagoji tartışmasını yeniden başlatmış olması açısından çok değerli bir deneyim olduğunu belirtir. Holert “Hornsey Affair” adı altında yayınlanan bu dokümanların, sanat okullarında diyalogun bir yöntem olarak kendini göstermesi bakımından önemini vurgular (Holert: 2009).

⁷⁵ İşgal eylemi sona erdiğinde okul yerel yönetim tarafından kapatıldı, birkaç yıl sonra Middlesex Üniversitesine bağlı ilkokul olarak kullanılmaya başlandı.

5.4 Beuys; Yapıt Olarak Öğretmen

Hornsey'den üç yıl sonra 1972'de, Joseph Beuys ve Heinrich Böll "Disiplinlerarası Araştırma ve Yaratıcılık için Uluslararası Özgür Üniversite" adı altında bir manifesto yayımladılar. Manifesto, Rus Konstrüktivistleri ve Bauhaus ile başlayan ve Black Mountain ve Hornsey'e kadar uzanan, sanat/hayat ilişkisinin eğitim pratiği üzerinden kurulmasına dayanan düşüncenin devamı niteliğindedir. Manifesto, Beuys'un o tarihe kadar devam eden sanatsal ve pedagojik anlayışını da özetler.



Resim 5.4. 1982, Beuys, 'Free International University'

1972'den önce Beuys'un Düsseldorf Güzel Sanatlar akademisinde verdiği derslerin kuramsal çerçevesi ve metodolojik yaklaşımı, geleneksel akademik anlayış ve bürokratik işleyişle çatışan bir yapıdadır. Beuys, müfredatın öngördüğü ortak yetilerin kazandırılmasından çok, kişisel potansiyellerin ortaya çıkması ve her bir öğrencinin

kendi sanatsal kimliğinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Bu yaklaşım tarihsel olarak Russell'dan beri eleştirel pedagojinin hedefleri arasındadır. Bununla beraber kazanım olarak 'kendini bulma' belirli bir metodoloji ve içerik tasarımı gerektirir. Beuys bu anlamda pedagojik hedefleri belirlenmiş müfredata ve her türlü yerleşik sanat anlayışının otoritesine karşı çıkar. Öğrencilere bir yönerge ya da ölçütler dizisi vermekten uzak durur.



Resim 5.5. 1965. Joseph Beuys, *'How to Explain Pictures to a Dead Hare'*

1965'de gerçekleştirdiği "How to Explain Pictures to a Dead Hare"⁷⁶ isimli performansında Beuys, yüzünü bal ve altın varakla kaplayarak ölü bir tavşanla galeri mekânını dolaşır ve resimleri anlatır. Performansta kullanılan malzemelerin metaforik göndermeleri yanında Beuys'un direk hedefi insani potansiyellerin açığa çıkmasıdır. Beuys, ölü bir hayvanın, inatçı rasyonalist bir insandan daha fazla sezgi yetisi olduğunu

⁷⁶ 'Ölü bir tavşana resimler nasıl açıklanır'

söyleyerek, ‘anlamak’ kelimesinin rasyonalist analizlerin ötesinde; hayal gücü, arzu, esin gibi duygulanımlar için önemini vurgular (Ayers 2005). Performans aynı zamanda, Beuys’un “düşünmek plastik sanattır” olarak kavramsallaştırdığı sanat ve pedagoji anlayışıyla birlikte, doğal malzemenin sanatsal materyal olarak kullanımı ve primitif/ritüelistik bağlantılarını da açığa çıkarır.

Beuys, özellikle desen ve heykel gibi üç boyutlu şekillendirme ve teknik beceriyi sanat eğitimine geri getirir. Bununla beraber teknik eğitim yine klasik müfredatın ona atfettiği formal analiz yeteneğinden çok, öğrencinin içsel doğasını taşıyacak bir ara eleman olarak kullanılır. Beuys’un eğitim anlayışında önemle üzerinde durduğu desen çizimi, “kişisel ve sanatsal kimliğin el yordamıyla aranması anlamında varoluşsal bir sürecin ifadesidir” (Paust 2005: 10). Bununla beraber desen, “içinden tekrar tekrar bir takım malzemelerin çıkarılabileceği bir çeşit depo olarak” sanatsal yaratımın doğasıdır. Beuys’un desen temelli eğitiminde; proporsiyon, denge, ritim, kontrast gibi biçimsel değerler yerini, “Toplumsal Plastik” anlayışının; ‘düşünce’, ‘hareket’, ‘enerji’, ‘ısı’ gibi tözel değerlerine bırakır.⁷⁷ Böylece Beuys, hem sanat kavramını hem de sanatı araçsallaştırarak sosyal yapıyı temelden değiştirmeyi hedefler. 1973’te verdiği bir söyleşide desen çizmenin kendisini, “Alman Öğrenci Partisi” ile başlayan siyasi çalışmalara taşıdığını söyler (1979:180).

Beuys, ‘eğitimin sanat olması’ gerektiğini söyleyen Rudolph Steiner’in

⁷⁷ Nitekim desenlerinde kara kalem, mürekkep, suluboya gibi geleneksel malzemelerin yanında zamanla zamanla değişen kan, kök boya ya da bitkisel özler gibi malzemeler kullanır. Paust, bu malzeme anlayışının ‘düşünmek plastik sanattır’ tanımına göndermeler içeren, ‘enerji ve düşünce’ ile ilgili maddeler olarak kavranması gerektiğini söyler (2005: 16).

“Antroposophy”⁷⁸ düşüncesini takip ederek, “kültürü eleştiren bir akımla birlikte metafizik kökenli duygulara yönelik” bir bakış geliştirir (Gürkan, Ültanır 1994). 1973’de yayımladığı “I’m searching for a field Character” adlı yazısında, “sanat yapıtı olarak sosyal organizma” fikrini ortaya atar (Beuys 1996:902). Buna göre geleceğin sosyal düzeni, her bireyi sanatçı olan ve sanat yapıtı yaratmayı öğrenen kolektif bir eylemle özgür, eşit ve barış içinde olacaktır. Bu kavramın ardında ileri kapitalizmin, hem bedenen hem ruhen yaraladığı insanın yeni bir bilinç düzeyine ancak sanatın iyileştirici gücü sayesinde gelebileceği inancı vardır. Toplumdaki dönüştürücü gücü yaratan ve sosyal organizmayı toplu olarak iyileştirecek olan düşünsel ve “insanlararası ısı”, sanatın kolektif üretimi ve diyalog ile sağlanacak böylece kapitalizmin yarattığı; yabancılaşma, soğuma ve ölüm yerini sanatın dirimsel enerjisine bırakacaktır. Beuys, diyalog yöntemini yuvarlak masa konuşmalarıyla derslerine de taşır fakat bu dersler, Kester’in “Dialogic Art” tanımında belirttiği üzere sadece sözel değil, tahta üzerine yazdığı yazılar ya da bedenin malzeme edilmesiyle performatif hale gelir.⁷⁹

Documenta 5 için gerçekleştirdiği “Referandum Yoluyla Doğrudan Demokrasi” adlı yerleştirmede yapıtın bir parçası olmaya davet edilen katılımcıları; demokratik idealler, sanat ve siyaset konusunda konuşmaya davet eder. Beuys aynı anlayışı akademiye taşır ve öğrenci olsun yada olmasın herkesin derslere katılmasını sağlar. Beuys’un derslerine katılan öğrenci sayısı iki yüze yaklaşır. Kristina Le Podesva, Beuys’un performatif derslerinin, katılımcıların tartışmayı dersten sonra da devam

⁷⁸ Rudolf Steiner’in toplumu ruhsal/kültürel, hukuksal/politik ve ekonomiden oluşan canlı bir organizma olarak insandaki sinir, solunum ve metabolik sisteme karşılık geldiğini savunan düşünce. Bu düşünce daha sonra Waldorf pedagojisinin temellerini oluşturmuştur.

⁷⁹ Kolektif olarak üretilen ve bu üretimin ilişkiselliği bağlamında süreklilik içeren bu anlayış, sanat araştırması kavramında ortaya çıkacak olan performatif paradigmanın da ilk örneğidir.

ettirmesini amaçlayan post performatif niteliğine vurgu yapar (Lee Podesva 2007). Derslerin kendisinin performatif hale gelmesi, eğitimin sonuç odaklı üretim mekânizmasını kırar; katılımcılık ve diyalog ile özgür, bireysel üretim potansiyelinin araştırılması ve ortaya çıkarılmasını sağlar.



Resim 5.6. 1972, Joseph Beuys, 'Bureau for the Organization of Direct Democracy'

Düsseldorf Akademisinin kurumsal işleyişiyle çatışan bu sanatsal ve pedagojik anlayıştan dolayı görevine son verilen Beuys, 1972'de Böll ile manifestosunu yayınladığı "Özgür Üniversite" platformunu 1974'de hayat geçirir. 1977'de Documenta 6 için gerçekleştirdiği "Özgür Üniversitenin 100 günü" adlı çalışmasında; hukuk, ekonomi, ekoloji, sosyoloji vb. gibi onüç farklı disiplini barındıran çalıştaylar düzenleyerek, 'Özgür Üniversite'yi kamunun kullanımına ve katılımına açar. 1986'ya kadar bu anlayışla üretmeye devam eder. Beuys'un sanat ve pedagoji alanında yarattığı tarihsel kırılma,

Podesva'nın belirttiği üzere, "eğitimin bir sanat formu olarak" kabul edilmesi; katılımcı sanat, kurumsal eleştiri ve ilişkisel estetiğin de kuramsal altyapısında yer alır. Bununla beraber Beuys'un avangart pedagojik yaklaşımını, kendinden sonra gelecek sanatçılardan ayıran önemli bir fark vardır. Bishop'a göre bu fark, Beuys'un bedensel performans ve eğitim arasındaki sınıra kendi karizmatik liderliğini yerleştirmesidir. Bishop'a göre Beuys'dan sonra gelen sanatçıların hiçbiri kendilerini merkezi pedagojik figür olarak konumlamamıştır (2012: 244).

5.5 Okulsuz Pedagoji; Global Tools ve Kopenhag Özgür Üniversitesi

Beuys'un özgür üniversitesi ile aynı tarihlerde, "Radikal Mimarlık Hareketi" mensubu Ettore Sottsass ve Andrea Branzi önderliğinde geliştirilen "Global Tools", İtalya'da benzer bir multidisipliner ve deneysel eğitim hareketi olarak ortaya çıkar. Valerio Borghuovo ve Silvia Franceschini, 1974'de yayınlanan bildiride Global Tools'un amacını şöyle açıkladığını aktarır;

Konunun özü, insanı akılla donatılmadan önceki arkaik potansiyeli ve bilgeliğine geri döndürmektir. Bu, bütün sonuçlarıyla beraber göçebe yaşantının yeniden ele alınmasına kadar gitmeyi gerektirecektir. Okul (Global Tools) bu bağlamda, hummalı bir verimlilik saplantısı ile uzmanlaşma yarışında aşırı yüklenen bireyin yaratıcı kişisel yetilerini geliştirmeyi amaçlar (2013).⁸⁰

1973-75 yılları arasında faaliyet gösteren Global Tools sanatçıları doğal malzemelerin kendi karakteristik yapılarını araştırmak ve öne çıkarmayı amaçlayan bir tasarım anlayışıyla performatif dersler ve seminerler düzenler. Pedagojik anlayışlarını, İvan İllich'in 1971 yılında yayınladığı "Okulsuz Toplum" adlı kitabından alan Global

⁸⁰ Global Tools bulletin No.1, published by L'uomo e l'arte, June 1974.

Tools kendilerini “Okulsuz Okul”(non-school school) olarak tanımlar. Global Tools, ‘iletişim’, ‘beden’, ‘inşa’, ‘teori’ ve ‘hayatta kalma’(survival) olarak beş temel araştırma ve çalışma grubu kurar.

Bu laboratuvar sisteminin temelindeki fikir, Radikal Mimarlık’ın en ütopyik ve uzlaşmaz fikirlerini tasarımcı ve eğitimci Victor Papanek ile Stewart Brand’ın tarafından öne sürülen alternatif yaşam çözümleriyle birleştirmektir. Bu doğrultuda, gelecek küreselleşme çağı için işlevsel yeni ‘araçlar’ bulunması amaçlanır. Global Tools girişimcileri, bireysel yaratıcılığı, kendini ifade özelliğinden mahrum bırakan kültürel üstyapılardan bağımsızlaştırma hedefiyle kurumsal çerçevenin dışında bir araştırma ve eğitim programı tasarlar (‘Global Tools’ 2013)

Illich’in ‘Okulsuz Toplum’u geleneksel eğitim metotlarına ve kurumsal yapıya radikal bir eleştiri getirerek Tolstoy’un anarşist pedagojisini takip eder. Illich’e göre öğrenmenin çoğu “olanaklar ağı” olarak tanımladığı okul dışındaki ilişkilerde gerçekleşir. Bu anlamda yeni teknoloji ve kitle iletişimi, pedagojik bir araç olarak bütünüyle evrensel ve demokratik eğitim olanağına zemin hazırlar. Illich’in ‘olanaklar ağı’ olarak tanımladığı bu alternatif düzen, bazı bağımsız sanat kurumlarının internet bağlantıları üzerinden gerçekleştirdikleri etkinliklerle günümüzde de devam etmektedir. Bu konudaki en etkili örneklerden birisi, 2001’de bir apartman dairesinde sanatçılar tarafından ‘araştırma ve bilgi paylaşım mekânı’ olarak kurulan “Copenhagen Free University”dir. Copenhagen’da oldukça etkili olan Sitüasyonistler’le beraber, Beuys’un pedagojik mirasını devam ettiren CFU, Beuys’dan farklı olarak, ‘kapitalin semiyotikleşerek’ emek ve üretimin gayri maddileştiği bunun karşısında bilginin metalaştığı ‘bilgi ekonomisi’ denilen süreçte, sanatsal bilgiyi tartışmaya açmıştır. CFU kuruluş bildirgesinde amacını şöyle açıklar;

Özgür Üniversite, eleştirel kamusal bilincin oluşması ve poetik dile adanmış sanatçıların yürüttüğü bir kurumdur. Biz bilgi ekonomisi denilen anlayışı kabul

etmiyoruz. Geçici, akışkan, şizofrenik, öznel, ekonomi ve kapital dışı, uzlaşmaz olan bilgiyi sosyal uyanışın kolektif mutfağında üretiyoruz ('The Copenhagen Free University' 2014)

CFU, 2010'da Danimarka'da yürürlüğe giren bağımsız üniversitelerin çalışmasına dair yasa ile kapatılmış, bununla beraber faaliyetlerini ve araştırma arşivini internet üzerinden paylaşımına açarak olanaklar ağına katılmıştır.



Resim 5.7. 2001. 'The Copenhagen Free University'

5.6 Kurumsal Eleştiri ve Eleştirinin Kurumsallaşması

Beuys ile başlayan katılım ve sosyal praxis eksenli performansların pedagoji ile birleşmesi, sanatın kendini katılımcı ile tamamlamasına böylece müze, galeri, okul vb. gibi bir takım aracı kurumların ideolojik pozisyonlarının radikal biçimde sorgulanmasına sebep olmuştur. 2005 yılında Artforum dergisinde yayınlanan Andrea Fraser imzalı

makale “From the Critique of Institutions to an Institution of Critique”⁸¹ başlığını taşımaktadır. Sanat çevresinde geniş tartışmalar uyandıran bu makalede Fraser, neden artık kurumların dışının olmadığını söyler. Fraser; “eğer bir dışarıysa yoksa bu kurumların mükemmel bir şekilde kapandığı, tamamen yönetilen bir toplumun aracı olarak var olduğu veya gelişip çevresini sardığı için değil, kurumların bizim içimizde olduğu ve kendimizin dışına çıkamayacağımız” için kurum dışı eleştirinin de mümkün olmadığını söyler (2005).⁸²

Sanat tarihçisi Miwon Kwon, eleştirinin kurumsallaşmasının ardından sanatçıların kamusal mekânlarda karşılaşmalar yaratmak üzere “mekâna özgü”(site-specific) işler üretmeye başladığını söyler (2002: 28). Mekâna özgü işler aynı zamanda bilgi takası, tartışma vb. gibi katılımcı pedagojik yöntemleri sanatsal bir form olarak kullanılabilir hale getirmek konusunda verimli bir alan açar. Mekâna özgü işler yaratmak aynı zamanda ‘sanat eserini taşınabilir ve takas edilebilir hale getiren kapitalist pazar ekonomisine karşı da bir direnç’ yaratır. Bu işler salt uzamsal olarak değil, metinler arası şekilde yapılandırılır ve sanatçılar, mekânın hem fiziki hem de sosyo-kültürel çerçevesini dikkate alarak kendi düşünsel ve etkileşimli alanlarını kurarlar. Mekâna özgü işler ve pedagojinin kesiştiği ilk örneklerden biri İsveç’li Christian P. Müller’in Almanya Luneburg Üniversitesi’nde iki yıl boyunca sürdürdüğü “Sanat Yapıtı Olarak Kampüs” adlı çalışmadır. Verwoert bu çalışmayı, “politik didaktizm ve estetik formalizmin iç içe geçerek örüldüğü hibrit bir çalışma” olarak niteler (1999).

⁸¹ Kurumların eleştirisinden, eleştiri kurumuna

⁸² Fraser 1989’da Philadelphia Müzesi’nde ‘Museum Highlights’ adlı bir performans gerçekleştirir. Kendisini takma bir isimle tur rehberi olarak tanıtan Fraser müzede sergilenen eserler yerine müzenin fiziki yapısını bir sanat eserini tarif eder gibi anlatır. Fraser’e göre sanatın meselesi artık koleksiyonerlerin ve sanat izleyicisinin sadece ekonomik olarak değil, kişisel, psikolojik ve duygusal olarak ne istediğidir.

5.7 Dilsel Dönüş ve ‘Yeni Estetik Paradigma’

Mekâna özgü işlerin yeni kamusal tartışma platformları yaratması ya da mevcut platformların sınırlarını zorlamasını J. F. Chevrier “sanatın mekânı fethetmesi” olarak tanımlar. Bu fetih, sanatın odağını üretim ve sergileme ekseninden Chevrier’in “public things” dediği kamusal ilişkiler ağına itmiştir. Simon Sheik, 1960’larda kavramsal sanatla başlayarak kurum eleştirisine ve kamusala kadar gelen bu süreci, sanatın gayri maddileşmesi ve Althusser’in ‘yeni kapital okumaları’ bağlamında inceleyerek, konuşmanın(dilsel olanın), yeni gösterge değerine dönüştüğünü söyler (2009). Kültür endüstrisi, neoliberal politikalara paralel biçimde kamusal olanı, segmentlere bölerek potansiyeli sabit piyasa ürünlerine dönüştürür. Böylece sanatta bir pazar ekonomisi yaratılmıştır. Dil ve metinlerarasılık sanat üretiminde ayrıcalıklı bir yer edinir. Tartışmanın kendisi estetik bir hal alır ve böylelikle kültür endüstrisi tabanlı yeni bir bilgi üretim süreci doğar. Bu, sanatta ‘söylemin’ estetikleşmesine paralel biçimde emeğin de gayri maddileştiği ve prekarite tartışmalarının başladığı dönemdir. Aynı zamanda bilgi endüstrileşerek; pazarlama, halkla ilişkiler gibi stratejik alanlara yoğunlaşmıştır. Felix Guattari bu dönemi, “kapitalin semiyotikleşmesi” olarak tanımlar (1984:275).⁸³ Bu süreç sanat yapıtını mistifiye edip, alımlamayı bir çeşit uzmanlık haline getirir ve yapıt ile izleyici arasına sanat eleştirmeninin çevirisini yerleştirir. Paolo Virno, ‘sanat eleştirisinin’ kapitalizme eklenerek, virtüözlük, yaratıcılık, edimsellik ve bilgi üretimi

⁸³ Guattari, Lacan’ın ünlü ‘bilinçaltının dile olan benzerliği’ fikrini kapitalizm mantığı üzerinde yeniden kurarak dilsel olanın bilgi ekonomisi içindeki gösterge değerine işaret eder. (1984:275) Guattari’ye göre kapitalizm, kendi devamını; kitleler üzerindeki merkezi despotik tahakkümden değil tam tersine, merkezsizleşme adına düzenleyip kontrol edilebilir hale getirdiği marjinal özgünlük alanlarıyla sağlar. Bu bağlamda bu küçük marjinal alanlar, Lacan’ın bilinçaltı düzeneğinde olduğu gibi, semiyotik bir örgütlenme içinde birbirine eklenerek kapitalizmin üst bilincini oluşturur. Bu bilinç, kolektif bir üretim gibi görünmekle birlikte fordist üretim mantığında olduğu gibi uzmanlaşmaya dayalı bir yapıya sahiptir.

gibi başat olan nosyonlarının, bilgi ekonomisinin karakteristik niteliklerine büründüğü ve ticari birer metaya dönüştüğünü söyler (2004: 5).⁸⁴ Bu aynı zamanda klasik üretim süreçlerinde geri planda kalan bir takım unsurların imaja dönüşerek ön plana çıktığı ve proje takımının montaj bandının önüne geçtiği bir süreçtir. İletişimsel beceri üretimdeki emeğin yerini almıştır. İkna edilebilen izleyici sayısı, en iyi sanatçı ya da küratörün belirlenmesinde önemli etkenlerden birisidir. Sanatçı ve küratör bütün bu ilişkiler ağı içinde norm belirleyici olarak rol alır (Sheik 2009). Guattari’ye göre bu sürecin sonunda ortaya çıkan “yeni estetik paradigma” ‘moleküler devrim’ için önemli rol oynar. Moleküler devrimin mücadele sahası; kapitalizmin kültürel seri üretiminde hesaplanmayan karşılaşmalar yaratarak sistemi bozuma uğratacak olan uzmanlaşmış mikro alanlar arasındaki ilişkilerdir. Guattari’nin “Anlamın Kolektif Düzenlenmesi” olarak adlandırdığı bu yeni anlayış, “sanatın zamanı ve mekânı düzenlemeyen bölgelere doğru giden bir yol” olduğu anlayıştır ve “bitimli-bitimsiz evrenlerin nasıl kesişebileceği” sorusunu sorar (Akay 2010: 16)⁸⁵.

⁸⁴ Virno, Boltanski ve Chiaepello’dan aktarır.

⁸⁵ Akay’a göre yeni estetik paradigma; Sanatın ontolojik olarak bilinmeyene açılması ve tanınmayı tanımaya başlamasıdır. Bireylerarası trans-göçebe ilişkilerde disiplinlerin kapalılığı sorgulanmaya, değer evrenleri açılmaya, dağılmaya ve bölüşmeye başlar. Bedenler kendilerini diğer bedenlere açar, bilinmeyen sevmeye başlar, ötekiliklerini dışarı çıkarır, kesişmeler yaratır ve bedenini yeni bir tanımla ileri sürülür. Açılmış ve trans-göçebelğe kaymış bedenler ve disiplinler arası ilişkiler birbirlerine destek olur... Sanat bu yeni estetik paradigmanın en çok çalıştığı alan haline gelir (Akay 2010: 17).

5.8 ‘Dersliğin, Bir Sanat Yapıtı Gibi Hayata Geçirilmesi’, Mikro politika ve Sanatsal Eğitim

Claire Bishop, “Artificial Hell” adlı kitabının son bölümde, 2000 yılından sonra ciddi bir dönüş yaşayan ve özellikle Manifesta 6’nın iptal edilmesinden sonra yükselen pedagoji yönelimli projeleri inceler. Bu yönelim temelde iki fazda ilerler, birincisi; sanat ve akademi arasındaki ilişkilerin değişimi, bilgi üretimi, paylaşımı gibi kavramların akademik hegemonyanın dışına çıkmaya başlamasıdır. İkincisi ise katılımcılığın ilişkisel estetikle birleşerek, sanatın bütüncül bir ütopyik değişim arzusu yerine, mevcut koşullar altında hareket stratejileri geliştirmek üzere “mikro ütopyalar” kurmasıdır.⁸⁶

Bishop, Bourriaud’ın yönettiği Palais de Tokyo adlı mekânın özelinde ama daha geniş çaplı bir okuma ile “deneysel laboratuvar” olarak tanımladığı sergi mekânları içinde kurulan bu tip işleri, kapsamlı bir yapı söküme uğrattır. Laboratuvar paradigmasının dönemin açık uçlu, katılımcı, etkileşimli ‘work in progress’ anlayışının küratoryal bir yansıması olduğunu fakat işlerin kendini, post yapısalcı anlayışın yanlış okunması üzerine kurduğunu söyler⁸⁷. Bishop’a göre, bu durum bir çeşit “deneysellik ekonomisi” yaratarak, beyaz küp ideolojisini, ‘laboratuvar’ anlayışı ile ‘difference’ eder

⁸⁶ Bourriaud, ilişkisel estetiğin politik çekirdeğini ‘mutlu yarınlar için bahse girmektense şimdiki zaman içinde çevreyle yeni ilişkiler icat etmek olarak’ olarak vurgular. Bu anlayış sanat üretiminde özgünlük ve özerkliği yenilik üzerinden değil mevcut pratikleri araçsallaştırma potansiyeli üzerinden tanıır. Bourriaud’ın Deleuze’den aktararak sorduğu; ‘nasıl yeni bir şey ortaya çıkarabilirizden çok, elimizdekilerle nasıl bir şey yapabiliriz?’ sorusu, Beuys’un katılımcılığından evrilen ilişkisel estetiğin sanata atfettiği ‘alet kutusu’ olma niteliğini özetler (2004: 28).

⁸⁷ Bishop yapıtın yorumunun (interpretation) sürekli yeniden üretimi yerine, işin kendisinin sürekli bir akış halinde olduğunun altını çizer (2001).

ve satılabilir hale getirir.⁸⁸ Virilio, Ranciere gibi düşünürler ise 1990’lı yıllarda hâkim olan ilişkisel estetiğin, çoğul okumaya salt ‘estetik’ bir kapı açtığından dolayı gerçek bir demokratikleşme ve siyasallaşma yaratamayacağı eleştirisini dile getirmişlerdir. Buna göre ‘etik’ okuma, sanatın vadettiği demokrasi bilinci için başat rol oynar lakin ‘ilişkisel estetik’, sadece ‘estetiği’ göz önüne aldığından dolayı etik alanı boş bırakır.

Bu noktada katılımcı pedagojik projeler, ilişkisel estetikle benzer yöntemleri kullanmakla beraber sosyal değişim ya da iyileştirmeyi amaçlayan aktivist ve politik stratejileriyle ilişkisel estetikten ayrılırlar. Nitekim Bishop’un bu tip projeler için verdiği ilk örnek, “Yararlı Sanat” başlığı altında Tania Bruguera’nın Havana’daki yarı özerk sanat okulu “Arte de Conducta” dır.



Resim 5.8. 1998. Tania Bruguera, 'Catedra Arte de Conducta'

⁸⁸ Hanula sanatın araladığı bu alanı ‘üçüncü alan’ olarak tanımlamıştır. Bu kısmen Bourriard’ın sanatı, semiyotik ile meta değeri arasına yerleştirdiği ‘toplumsal aralık’⁸⁸ fikrine yakın durmakla beraber, salt estetik deneyime ayrılmış olması dolayısıyla eleştirilecektir. Bourriard’ın kendisi de karşılaşmalara zemin hazırlayan bir insani ilişkiler uzamı olarak tanımladığı toplumsal aralığın iktidar ve ideolojilerin kültür politikaları dâhilinde manipüle edilmeye açık olduğundan bahseder.

2002-09 arasında süren uzun soluklu bu çalışma, ikişer yıllık eğitim dönemleri şeklinde hazırlanmıştır. Bruguera'nın davetiyle programa katılan eleştirmen ya da sanatçılar birer hafta sürecek atölye çalışmalarını gerçekleştirirler. Şehrin farklı yerlerinde yapılan atölyelerde; sansür, toplumsal tabular, etnik kimlik, sanat ve estetiğe kadar geniş bir perspektifte forumlar ve söyleşiler yapılır. Her atölye çalışması sonunda kamuya açık sunumlar ve eleştiri seansları düzenlenir. Bruguera sanatsal yöntemine, Beuys'un, "içgörünün yönlendirdiği sanatı davranış formu" olarak kabul etmesinin izinden giderek, 'performans' yerine 'davranış'(behavior) demeyi tercih eder. Bruguera'nın davranış sanatı ile hedeflediği, toplumsal gerçekliği dönüştürmeye yarayacak jestlerin doğmasını sağlamaktır.

Bishop'un bu bağlamda incelediği bir başka sanatçı, Bruguera'nın projesine de katılan Thomas Hirschhorn'dur. Hirschhorn, 1999 yılından başlayarak gerçekleştirdiği; Spinoza, Gramsci, Deleuze, Bataille, Foucault'ya adanmış "Monument" adlı yerleştirmelerinde, günlük dersler ve atölyeleri hayata geçirir. Rache Haidu, Hirschhorn'un yerleştirmelerini "karton ütopyalar" olarak tanımlar. Anıtlar; karton, plastik, folyo gibi malzemelerin bantlarla tutturulmasından oluşan gelip geçici ve mekâna özgü yapıtlardır. 'Geçicilik' ve 'prekarite' Hirschhorn'un projelerinde karşılaşmalar yaratan baskın unsur olarak yer alır.⁸⁹ Hirschhorn yerleştirmelerini kenar mahallerde işleyen sosyal mekânlar olarak tasarlamıştır.⁹⁰ 2009'da Amsterdam Bijlmer'de "Spinoza

⁸⁹ Paris'in kenar mahallerinden birinde kurduğu Prekarite Müzesi'nde, Pompidou koleksiyonundan ödünç alınan Beuys, Duchamp, Warhol, Mondrian gibi sanatçıların yapıtlarını sergilemiş ve bir dizi yazı, eleştiri, sanat tarihi atölyesi kurmuştur. Atölyelerle birlikte; çocuklar için oyun grupları, akşam yemeği organizasyonları gerçekleştirmişti.

⁹⁰ Örneğin, Documenta 11 kapsamında gerçekleşen Bataille Monument, Kassel'de Türk işçilerin yoğun olarak yaşadığı bir mahallede kurulmuştur. Monument, filozof ile ilgili; yazılı ve görsel materyallerin

Festival” adı altında geniş bir alana yayılan; farklı günlük aktiviteler, sahne gösterileri, günlük gazete çıkarılması ve farklı atölyelerden oluşan bir etkinlik tasarlar.

Bishop, Spinoza festivaline katılanların; sahnelenen soyut oyunları, performatif hale getirilen felsefeyi ya da atölyelerdeki tartışmaları anlamak ve analiz etmekten çok oyuna dâhil olarak, süren şeyin parçası olmak amacını taşıdıklarını söyler (2012: 263). Nitekim, Hirschhorn da klasik anlamda katılımcı sanat denilen kavramın tüketimciliğin başka bir uyarlaması olduğunu söyleyerek, kendi sanat anlayışını “varlık ve üretim” olarak tanımlar. Bu bağlamda Hirschhorn’un pedagojisi, bilginin maddesel bir yığın biçiminde aktarılmasından çok, bilgi ve öğrenmenin doğasına dair poetik bir yöntem geliştirir. Hirschhorn, sanat, eğitim ve politikanın kategorik biçimi karşısına, varlık ve yüzleşme gibi tekil ve ilişkisel dinamikleri koyarak, kendi kendini harekete geçiren mikro-politik işler üretir. Nitekim Bishop da pedagojik projeleri incelediği bölüme Guattari’den alıntılattığı “bir dersliği, sanat eseriymiş gibi nasıl hayata getirirsin” sorusuyla başlar. Guattari’nin etik temelli estetik paradigması, beklenmedik öğrenme ortamları yaratarak bizzat pedagojiyi sanatsal ve ilişkisel hale getirmektedir.

sergilendiği bir salon, kütüphane, kafe, TV stüdyosu vb. gibi hem kurumsallığa hem de tüketim topluma göndermeler yapan karma birimlerden oluşur. Hirschhorn’ın mahalleli ile birlikte inşa ettiği yapı, Bataille düşüncesinin didaktik anlatımı yerine farklı katmanların yanyana getirilmesiyle diyalog ortamı yaratmayı hedefleyen katılımcı pedagojik bir yol izler. Hirschhorn anıtın bulunduğu mahalle ve Documenta’nın ana mekânı arasında, servislerle iki sosyal sınıfa ait insanların hareketini sağlayarak farkındalık ve yüzleşme yaratmayı da amaçlamıştır.



Resim 5.9. 2009. Thomas Hirshhorn, *'The Bijlmer Spinoza-Festival'*

5.9 ‘Sessiz Üniversite’ ve Kurumsal Sınırların Genişlemesi

Maurizio Lazzarato, Guattari’nin ‘estetik paradigması’nın, iktidar ve bilgi ilişkilerinin üstesinden gelen; öz-duygulanım, öz-olumlama, öz-konumlandırma güçlerini harekete geçirmek için kullanılabilecek araç olduğunu söyler. Lazzarato bu yeni kırılma ve yeni politik özneleştirme sürecinin başlangıcı için gerekli ön koşullar; bilişsel, bilgisel ya da dilbilimsel enstrümanlarla değil, ahlaksal ve estetik niteliğe sahip paradigmalarda mümkündür der (2014: 20-24). Ahmet Öğüt’ün bir yıl süren araştırma süreci sonunda Tate Modern ve Delfina Foundation’nun işbirliğinde hayata geçirdiği “Sessiz Üniversite” platformu bu bağlamda ‘yeni estetik paradigma’nın öznelleşme ve alternatif bilgi üretimi için ne şekilde araçsallaştırılacağına dair güncel örneklerden bir tanesidir.



Resim 5.10. 2012. Ahmet Öğüt, ‘The Silent University’

Tate tarafından yayınlanan kitapçıkta Öğüt, Sessiz Üniversite’nin “Otonom Bilgi Değişim Platformu” olduğunu altı çizir (2012:7). Katılımcılar, İngiltere’de yaşayan,

kendi ülkelerinde uzmanlık pozisyona sahip profesyoneller ve akademisyenlerden oluşan göçmen ve mültecilerdir. Bununla birlikte politik konuları ve bürokratik engeller dolayısıyla uzmanlıklarını İngiltere’de uygulama imkânı bulamamışlardır.⁹¹ Spivak, mâdunun sessizliğini egemen söylem üretmektedir der. O’na göre mâdunun yeri, “atom-altı parçacığı gibi” belirsizdir. “Söylem dolayımıyla kurulur ve söylem tarafından tespit edilir, egemen söylem içinde dilsizdir dolayısıyla konuşması da mümkün değildir” (1988: 289-90). Sibel Yardımcı bu durumda entelektüele yeni bir görev düştüğünü söyler. Bu görev, “O’nun sözündeki gerçek içeriğe erişim mümkün olamayacağı için, adına konuşmak değil”, Spivak’ın deyiimiyle, ‘sessizliğini ölçmektir’. “Tarihsel, eleştirel veya müdahaleye yönelik çalışmalar ancak bunu amaçlayabilir” (2013:128).



Resim 5.11. 2012, *The Silent University Resource Room*

⁹¹ Gramsci, ‘Hapishane Defterleri ‘inde ‘egemen grupların oluşturduğu kurum ve pratikler aracılığıyla temsil edilmeyen, özne olmayan, sesini kaybetmiş, hiç sahip olmamış ve tarihle ilişkisi nesne düzeyine indirgenmiş olanlardan’ madun olarak bahseder. Gramsci’nin Marksist teoriye yaslanarak, hegemonya tanımı çerçevesinde bahsettiği bu kavram, post-kolonyal terminolojiyle beraber kapsamını daha da genişleterek, kimlik ve temsil meselesi bağlamında tartışılır. Foucault, söylem kuramında; iktidarın kendi bilgisini tek meşru bilgi kaynağı olarak sunarak, ekonomi, toplum, sanat vs. gibi konularda her türlü başka bilgi biçimini dışlayıp ötekileştirdiğini söyler.

Sessiz Üniversite, bu bağlamda madunun sessizliğini “poetik bir protesto” ve ‘işlevsel bir araç’ olarak kullanılır. Öğüt, amacının “sessizliğin pasif bir durum olduğu fikrine meydan okuyarak, aktif bir metot olarak nasıl kullanılacağını araştırmak, sessizliğin potansiyel gücünü; performans, yazı, grup etkileşimi ile ortaya çıkarmak ve mültecilik sürecinde kaybolan bilgiyi tekrar harekete geçirmek” olduğunu söyler (2012).

Bu pratik, insanlar ve temsil edilişlerine dair ortak deneyimler üzerine ‘Ortak olmayan bir bilgi’ üretir. Bu yolla, sanatsal araştırmayı içeren ve ortak metodolojileri yapı sökümü uğratan alternatif araştırma yöntemlerini uygular (Tan 2014).

Tan’a göre; Sessiz Üniversite’nin temel olarak, iç içe geçmiş iki yapısı vardır: bunlar, ‘istisna hali’ çerçevesinde tanımlanan öznellik kavramını ele alışı ve yeni bir alternatif pedagoji formatı kullanmasıdır. “Bu formatta bilgi üretimi, yalnızca sığınmacılar için değil, halk için de bir birlikte var olma olarak kendini gösterir” (2014). Bu noktada Lazzarato’ya geri dönecek olursak, ‘Sessiz Üniversite’ platformunun, küresel kriz tarafından üretilen öznelliklerin tam da ona karşı geliştirilen; sanat, pedagoji ve aktivist stratejiler için manevra alanı yarattığını söyleyebiliriz. Scotini bu hareketlerin, “bu tip öznelştirmeleri reddedecek kapasiteye sahip olmakla kalmayıp; ortak bir matrisi(müşterekleşmeyi) paylaşan yeni yaşam biçimleri ortaya çıkararak yaratıcı kapasiteyi bünyelerinde barındırdığını” söyler (2014). Sessiz Üniversite başka bir açıdan ise, Bologna Deklarasyonu ardından, sanatsal bilgi üretimi ve araştırmanın, akademik söyleme ne şekilde eklenileceği konusunda temel sorunlardan olan metodoloji tartışmalarına bir örnek sunar.

6. BİR BİLGİ ÜRETİM YÖNTEMİ OLARAK SANAT VE ARAŞTIRMA

6.1 Bologna Deklarasyonu ve Okulların Merkezileşmesi

1999’da Avrupa hükümetleri kurumlar arası eğitim için işbirliği yapar. Bologna Deklarasyonu adıyla bilinen bu anlaşmaya dâhil olan kurumların eğitim faaliyetleri modüler standart bir çerçeveye oturur. Bu yeni yapı profesyonel yeterliliklerin ancak, değerlendirilebilir ve birbiriyle örtüşen içeriklerin ortak bir müfredatla öğretilmesiyle sağlanacağını öngörür. Bu anlaşma her ne kadar üniversite özerkliği ve çeşitliliğine karşı duyarlılığı maddeleri arasına almış olsa da özündeki; rekabet, verimlilik, kalite güvencesi gibi iş dünyasına ait motivasyonlar ve açıkça görülen piyasa yönelimleri etkisiyle eğitimi büyük oranda merkezileştirir. Değişim programlarıyla öğrenci ve eğitimcilerin kurumlar arası hareketliliği sağlanır ve özelleştirmenin yeni modelleri olan hayat boyu öğrenme merkezlerinin önü açılır.⁹² Sheila Slaughter, “piyasa en iyisini bilir” felsefesinin üniversiteleri derinden etkilediğine işaret eder. Slaughter’e göre; işletmecilik uygulamaları ve acımasız rekabet yaygınlaşmış, seçilmiş dekanlar yerine şirket yöneticiliği geçmiş ve bu uygulamalar akademik kurulları marjinalleştirmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ticarileştirilmesi üniversiteleri sanayi kesimi ile yakın ilişkilere yönlendirmiş ve uygulamalı araştırmalar merak-yönelimli araştırmaların önüne geçmiştir (aktaran, Gümüş, Kurul 2011). Irit Rogoff; sanat kurumları, enstitüler, galeriler ve

⁹² Hayat boyu öğrenme Foucault’a atıfla kapatıp-kuşatma mekânı olan eğitime eklenmiş bir ‘denetim toplumu’ mekanizmasıdır. Deleuze, denetim toplumlarının özneyi kontrol altında tutmak için sürekli başa dönen bir strateji izlediğini söyler. “Denetim toplumlarında hiçbir şey sonuca ulaştırılmaz; korporasyon, eğitim, askerlik evrensel bir bilgi çarpıtma sistemine aitmiş gibi, aynı modülasyonun birlikte varolan metastaz konumlarıdır” (Deleuze 2013:189). Deleuze, hayat boyu öğrenme ya da kesintisiz öğrenmenin tıpkı fabrikaların korporasyona dönüşmesi gibi, eğitimi de korporasyona devretmenin en emin yolu olduğunu belirtir.

müzelerin, turizm ya da ekonomik işleyişe katkı gibi bir dizi yeni kıstas etrafında politik beklentilere konu olduğunu belirtir (2006: 7). Bologna sürecinin ‘kıyaslanabilir ortak dereceler’ kurma anlayışı, yükseköğrenimi iki kademeli politeknik bir yapıya dönüştürürken, sanat eğitimi programlarında da aynı kıyaslanabilirlik ölçütü aranmaya başlanır. Böylece, niteliksel ve niceliksel olarak ayrılan konvansiyonel bilgi üretim yöntemlerine ek olarak, sanat pratiğini metodolojik hale getirmeye çalışan ‘sanatsal araştırma’ kavramı yükseköğrenimin ikinci kademesinde yer almaya başlar.

6.2 Sanatsal Araştırma ve Metodoloji Krizi

Sanatsal araştırma; kapsamı, içeriği ve metodolojisi bağlamında çeşitli tartışmalara yol açar. Shiekh, kavramın kapsamına dair üç öneri geliştirir;

1. Sanatsal pratikler ve sanat materyalleri bağlamında araştırma
2. Sanatsal pratiğin kendisi olarak araştırma
3. Bilime estetik yaklaşım olarak sanatsal araştırma (2009)

Bununla birlikte araştırma kavramına Marksist terminoloji içinden yaklaşan Sheik, bilgi ekonomisi içinde, maddesizleşen sanatın araştırma nesnesinin ve üretilen bilginin ne olabileceği sorar. Sanat, sürekli hareket halinde olan bir düşünme edimidir ve düşünme edimi, normatif olan bilgiyle eşitlenmez. Sanat kurumları ve üniversiteler ise yeni bilgi üretmekten çok, var olanı yeniden üreten ve dolaşıma sokan yapılardır. Bilgi, parametreleri ve metodolojisi belirlenmiş bir takım araştırma süreçleri sonunda disiplinler olarak üretilir. Bu yapı içinde düşünme edimi, üretilmiş bilgileri birbirine bağlayan ağı kurar. Sheikh bu ağı “ütopik sorgulamalar için uçuş hattı” olarak tanımlar. Deleuze’un bakış açısıyla bu uçuş hattı, bilgi üretiminde rizomatik bir yapıya karşılık gelir. Sheik’e göre bu noktada, “sanatsal olanın hem ölçülebilir bir araştırma formuna dönüşmesi hem

de kurumsal olarak tanınıp değerlendirilmesi sadece kapitalizmin çıkarlarını görünür yapmaktadır”(2009). Sheikh sanatsal araştırmanın, sonuç odaklı bilgi üretimi eşiğini aşması ve “düşünce için mekânlar” oluşturması gerektiğini söyler.

Bu anlayışın ilk örneklerinden biri, Viyana Güzel Sanatlar Akademisi Sanat Teorisi ve Kültürel Çalışmalar Enstitüsü’nde açılan ‘PhD in Practice’ programıdır. Programın yürütücülerinden olan, Prof. F. T. Hohenstein sanatsal araştırmayı; “çağdaş kültür içine yerleşmiş sanatsal pratiği, eklettik ve probleme dayalı metodolojik yöntemle incelemek” olarak tarif eder (2009). Hohenstein’a göre sanatsal araştırma, kendi içyapısından gelen özgün bir grameri kullanmakta ve kendi praksisi içinden bu yapıyı sürekli yeniden üretmektedir. “Sanatsal araştırma sonuçları; etki- tepki mekanizmalarının esas alındığı, açık uçlu ve kesinlikten uzak oluşun sistem özrü olarak değil avantaj olarak algılandığı müzakere sahaları” olarak anlaşılmalıdır (2009). Hohenstein’in avantaj olarak tanımladığı açıklık; bilginin akademik üretim sürecinin, sanat ve bilim adamları tarafından detaylı incelenmesine olanak sağlayan ve süreci ulaşılabilir hale getiren ön koşuldur. Henk Slager sanatsal araştırmanın; özellikle “uzmanlaşmış bilgi” üretiminden uzak durduğunu ve ‘deneysel olanı’ aradığını söylemekle beraber, yine de “entelektüel düşünceyi felce uğratan akademik söylem tarafından yutulma tehlikesiyle karşı karşıya” olduğunu belirtir (2009). Sanatsal araştırma, her ne kadar sonuçları açısından epistemolojik bir açıklık ve ilişkiyel yeniden okumalara esneklik tanısa da, sürecin metodolojik işleyişi bakımından bilimsel bilgiyle eşittir.⁹³

⁹³ Bu noktada “Dadaist Epistemoloji” fikri, sanatsal araştırmanın metodoloji sorunu için, sanatçılar ve sanat kökenli akademisyenlerin tavrını belirleyen metinlerden birisi olmuştur. Bernstein, bilimsel yöntemin masum ve tarafsız bir ideal olmadığını, aksine “zihni biçimleyen bir taslak” olduğunu söyler. (1989: 44-45). Bernstein, Paul Feyerabend’in “Anarşist Bilgi Teorisinde” ortaya koyduğu, “bilimin akılcılığı

Sanatsal araştırma; nesnesi/objesi insan ve davranışlarının araştırılması olan niteliksel yöntemin, çalışma ilke ve prensiplerine eklenebilecek yeni bir alan olarak görülür. Temelde niceliksel ve niteliksel bilgiyi birbirinden ayırt eden; alana özgü araştırma stratejileri ile kurgulanan sürecin sonunda elde edilen sonuçların tasnifi ve sunulma yöntemleridir. Niceliksel metotta araştırma sonuçları; istatistiki, ölçülebilir ve sabitken, niteliksel araştırma; araştırmacının öznel görüşlerini de yansıtabileceği ve yorumlama için alan bırakabilen homojen bir sonuç önerir. İki metot da metin/makale üretmek sonuçlarını açıklar. Sanatsal araştırma ile ayrıştıkları nokta, Hasemen'in belirttiği üzere; araştırma sürecine pratiğin dâhil edilmesi yanında, araştırmanın bizzat pratikle beraber yönlendirilmesidir (2006).

6.3 'Potansiyalite' Kavramı ve Açığa Çıkma

Sanatsal bilginin kapsamını, düşünmenin kendisine 'nasıl' sorusunu yönelten bir arayış olarak; hermetik, performatif, deneysel, toplumsal örgütlenme, sosyal doku, sosyal mekanizmaların işleyişi gibi belli başlı izlekler çerçevesinde yapılan pratik araştırmaların sonuçları oluşturur. Borgdorff, sanatsal bilgi üretiminin esas amacının, "henüz sona ermemiş bir düşünce dizgesinin sanatsal yöntemler kullanılarak düşünülüp harekete geçirilmesi" olduğunu söyler (2012: 12). Bu tanımdaki 'sona ermemişlik' ifadesi araştırmanın yarım kalmışlığını vurgulamaktan çok, Agamben'in Aristoteles metafiziğinden geliştirdiği "Potansiyalite" kavramına denk düşer.

iddiasının ideolojik bir saptırma" olduğu fikrini takip etmektedir. Feyerabend; bilimsel akılcılık mitinin, bilimi insani olgulardan ve onların tarihsel mirasından kopardığını söyler. O'na göre bilimde bireysel özgürlük temel alınmalıdır. Bilme, ortak ölçütler dışında öznel ve özgür yorumlarla mümkün olur. Feyerabend bu yaklaşıma "Dadaist Epistemoloji" adını vermiştir. 1975'de yazdığı kitapta şöyle der; "Bilim yalnızca, olgular ve olgulardan devşirilmiş sonuçlarla oluşmaz. Düşünceleri, olgu yorumlarını, çatışan yorumlardan çıkan sonuçları ve yanlışları da içinde barındırır" (1995: 22).

Aristoteles, potansiyalite ve aktüaliteyi (edimsel) karşılıklı kavramlar olarak madde ve form öğretisi içine yerleştirir. Potansiyel henüz işlenmemiş madde, aktüel ise, zaman ve gelişim prensiplerine göre dönüşen formdur. Potansiyel olan madde kendini fiili olan formun içinde açığa çıkarır. Hegel'in düşüncesinde 'us'(reason), varlığın temelindeki potansiyeli ortaya çıkaran edimdir. Bu anlayış, potansiyelin aktüele dönüştüğü andan itibaren formun içinde eksildiğini ve kaybolduğunu söyler. Agamben ise, klasik anlayışın potansiyaliteye sadece pozitif bir edim gücü verdiğini belirterek, kavramın yapısında negatif bir durağanlığın da eşit biçimde var olduğunu belirtir. Yani potansiyalite, yapma kadar yapmama ile ilgilidir ve edimsele dönüşmek bir anlamda potansiyelin kendini muhafaza etmesidir.

Potansiyel olmak kendi eksikliğiyle ya da yetersizliğiyle ilişkide olmak demektir. Potansiyellik kipliğinde bulunan varlıklar kendi olmama potansiyellerine yani potansiyelsizliklerine sahiptirler ve sadece bu biçimde potansiyel olabilirler. Potansiyellikte duyum duyumsuzlukla, bilgi bilmemeyle ve aydınlık karanlıkla ilişki halindedir (Agamben 1999: 34).

Agamben 'yapabilirim/yapamam'ın gerçekte ne anlama geldiğini sorgulayarak, "yapabileceğimize ya da yapamayacağımıza nasıl karar veririz" diye sorar.⁹⁴ Agamben, hayatta herkesin karşısına çıkan 'yapabilirim' durumlarının herhangi bir somut anlamı olmadığını, herhangi bir kişisel yetenek ve beceriye işaret etmeden sadece o durumun üstesinden gelinebilmesi için gerekli donanımın kişide potansiyel olarak bulunduğunu söyler. Potansiyalitenin bu ikili yapısının fark edilmesinin gerçek anlamda bir özgürlük bilinci olduğunu belirten Agamben; "özgür olmak ne basitçe bir şeyi yapabilmek ne de

⁹⁴ Agamben bu duruma şu örneği verir; Rus şair Anna Akhmatova Leningrad'da bir hapisanede siyasi suçlu olarak tutulan oğlunu ziyaret için gittiğinde, hapisanenin dışında kendisi gibi yakınlarından haber almak için bekleyen kadınlarla sıraya girmiştir. Kadınlardan biri şairi tanır ve ona şöyle sorar; "bunu anlatabilir misin?" Akhmatova, bir süre sessiz kalır ve sonra "evet yapabilirim" diye cevap verir. Agamben'e göre bu cevap, Akhmatova'nın dilsel becerisi ile orada yaşanan dramatik sahneyi betimleyebileceği anlamına gelen bir 'yapabilirim' değildir.

yapmayı reddetmektir; özgür olmak, kendi potansiyelsizliğine sahip olmak, kendi yoksunluğuyla ilişkide kalmaktır. Özgürlüğün iyiye ve kötüye aynı anda açılabilir olmasının sebebi budur” der (1999). Deleuze ve Guattari’nin potansiyel/aktüel karşılaşmasını sanat bağlamında ‘duygulanım’ ve ‘algı’ ile karşıladığını söyleyebiliriz. Algı bir fikri temsil etmesi bakımından edimseldir, duygulanış ise hiçbir şeyi temsil etmeyen kendinde var oluşturmaktadır.

6.4 ‘ACADEMY’ Projesi: Sanattan Öğrenmek

Rogoff, potansiyalite kavramının sanat eğitiminde, çağdaş pedagojik parametrelerden birisi olduğunu söyler. “Academy as Potentiality” adlı makalesinde yapabilirim/yapamam ikileminin anlaşılmasını, potansiyelin açığa çıkarılmasını hedefleyen pedagojik düzenin merkezine yerleştirir. Çağdaş pedagojinin amacı, “henüz bilinmeyen bilgiye” ulaşmaktır (2011:132-133). Rogoff’a göre pedagoji, başarmak ve hedefe ulaşmaktan çok, deneyimlemek üzerinden kendi metotlarını kurmalıdır. Bu metot, pedagojiyi “eleştiri”den “eleştirisellik” düzlemine taşır.⁹⁵ Estetik, toplumsal ve siyasi kodlar, ilişkisel biçimde sürekli yeni anlamlar üretiyorsa bu anlamların eleştirinin sabit parametreleri ile analiz edilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla anlam, ortaya çıkarılmayı bekleyen gömülü bir unsur değil, gözlem ve aktif katılımın şimdiki zamanında yer alan dinamik bir öğrenme alanıdır. Bu düşüncüyü, Deleuze ve Guattari’nin “oluş” fikriyle birleştirerek, bu yeni pedagojik paradigmaya ‘eleştirel oluş’ diyebiliriz. Rogoff’un “criticality” olarak tanımladığı kavram, eleştiriyi “bir değer ortaklığı üzerinden yargılama çabası ve ikna edici mantıksal zeminden” uzaklaştırır ve bakışa eklenen bir kavrayış

⁹⁵ ‘From critical to criticality’

olarak edimsel hale getirir (2011). Bishop, Rogoff'un sanat ve pedagoji anlayışının Foucault'nun "Parrhessia" kavramı etrafında şekillendiğini söyler.⁹⁶ Bu bağlamda Rogoff'un eleştiriselliği; bilginin üretimi ve dolaşımında, ispat edilebilirliğin ve ortak doğruların değil, öznelliğin ve hakikatin merkezinde yer alır (2012: 242). 'Academy' projesi bu arka plan üzerinde kendinden önceki pedagojik hareketlerin düşünme biçiminden yola çıkar ve onları yeniden düşünür. "Eski modellerin temsilini değil, çeşitli senaryolar organize ederek yeni sorular üretmeyi ve epistemik öğrenme deneyimi potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlar."⁹⁷ Proje bu kuramsal çerçeveye yaslanan bir seri etkinlik olarak tasarlanır ve her bir etkinlik belirli bir araştırma sorusu etrafında örgütlenir.⁹⁸

⁹⁶ 'Parrhessia' yunanca 'her şeyi söylemek' anlamına gelir. Parrhessia yapan kişi her ortamda doğru bildiğini söyleyendir, fakat bu retorik anlamında bir söylem değildir. Retorik, bir ikna tekniğidir ve yapanın kendi söyleminin doğruluğuna inanmasını gerektirmez; Rogoff'un normatif eleştiriden kastettiği budur. Oysa parrhessia kendi fikrini cesaretle söylemek demektir. Foucault şöyle der; 'O halde parrhessia tehlike karşısında cesaretle ilintilidir ve belli bir tehlikeye rağmen hakikati söyleme cesaretine sahip olunmasını gerektirir. Bu durumda hakikati söylemek, en uç biçimiyle, yaşam ve ölüm oyununun bir parçasıdır (Foucault 2005: 14). Foucault bu manada, Sokrates ve Diogenes'i parrhessia'ya örnek verir. Parrhessia, herhangi bir toplumsal geleneğe ya da bir öğretilere bağlı olmayan salt eleştirel kamusal söylemler geliştirmektir. Birbiri içinden türeyen kışkırtıcı diyalog, kinizm, ironi, skandal ve rol değişimi gibi karakteristik özelliklere sahiptir.

⁹⁷ Bu modern sanatında toplumsal rollerinin de başında gelir (2011). Rogoff'a göre; Epistemolojik deneyim hala çağdaş sanatın özerk alanında baskın durumdadır. Bununla beraber özel sektörün verimlilik baskısı tarafından da marjinalleştirilmesi söz konusudur. Proje, sanatın özel sektör tarafından baskılanan bu potansiyelini açığa çıkararak, sanatı mevcut ekonomik siyasi ve toplumsal konumu sorgulamaya açacak bir araç olarak kullanma amacını taşır.

⁹⁸ Sanatı Öğrenmek, Öğretmek. Hamburg 2005
Sanat okullarındaki öğrenci/ hoca ilişkisi nedir?
Sanat öğretiler, öğrenilebilir mi?
İlerlemeci düşünme biçimi ve gelenek, yerellik, küresellik gibi kavramların akademilerdeki konumu nedir?
Sanattan Öğrenmek. Antwerp, 2006:
Sanattan neyi, nasıl öğrenebiliriz?
Dünyaya dair tahayyülün oluşmasından sanat nasıl bir ortam sunar ve bu ortam nasıl kullanılabilir?
Yurttaşlık ve kimlik gibi kavramlar sanatçılar tarafından nasıl görülür?
Müzedden Öğrenmek, Eindhoven 2006
Müzeler geleneksel değerlerin taşıyıcısı olmanın dışında, nasıl birer diyalog, fikir paylaşımı ve bilgi üretimi mekânları haline getirilebilir?



Resim 6.1. 2006, Susan Kelly, Janna Graham, Valeria Graziano *Academy: The Ambulator Project*, “*What Can We Learn from Free Labour?*”

Academy projesinin önemli kavramlarından bir tanesi de “eşzamanlılık”tır.⁹⁹ Bu kavram tarihsel bir kesişimden öte; problem, metot, materyal ve edimlerin aynı ‘aciliyet zemininde’ bir araya gelişidir. Rogoff’un teorisinin pratiğe, pratiğin teoriye dönüşmesini kapsadığını söylediği eşzamanlılık kavramı; kapalı kuramsal yapıların işleyiş yasalarını birbirlerine açmak ve hem teori hem pratik bilgiye hareket kazandırmak olarak okunabilir. Bu anlamda eşzamanlılık ‘erişim’ konusunu gündeme getirir. Academy projesine dâhil olan katılımcılar, kendi profesyonel alanlarını askıya alarak etkileşimli bir öğrenme modeli oluşturmaya çalışmışlardır. Nitekim Rogoff Academy Projesinin; kurumsal işleyiş, üretim anlayışı ve çıktıları bakımından farklı olan okul ve müzelerin kavramsal içeriklerini, birbirleri içinden geçirdiğini söyler (2006). Sanatçı, eğitimci, katılımcı, öğrenci, küratör, sanat izleyicisi, teorisyen gibi pozisyonların hibrit hale gelişi

⁹⁹ ‘contemporenaeity’

salt sürdürülebilir ve dinamik bir bilgi üretimi süreci oluşturması yanında, eğitimin estetikleşmesi, pedagojinin ilişkiselleşmesi anlamına gelir.



Resim 6.2. 2006, Florian Schneider and Multitude e. V. Jan Gerber, Susanne Lang, Sebastian Lütgert, Florian Schneider, Willem Jan Renders, *Academy: Imaginary Property*, 'What does it mean to own an image'

6.5 Hoca/Öğrenci İlişkisi ve Ranciere: 'The Ignorant Schoolmaster'

Antonio Negri, "sanatın canlı emek" olduğunu, "tekilliğin, figürlerin ve tekil nesnelerin icadı" olduğunu söyler. Bununla beraber tekilliğin kendini ifade etmesinin ancak ortaklıklar oluştuğunda mümkün olduğunun altını çizer (2013: 17). Negri'ye göre; eylem halindeki öznenin gücü ve bilgisi, dünyayı yeniden icat edecek raddede derinleştirir. "Yeni dünyanın inşasına katılan öznelerin çokluğunda dolaşımda olan ve kendini ortaklıkla ifşaa eden tekillik icadı olarak sanat, eylem yaratan bir imgelemedir." Bu anlamda sanatın içinden düşünmek alternatif pedagojinin bir stratejisi haline gelir. Bir başka açıdan Rogoff'un bahsettiği 'rollerin geçişliliği', Ranciere'nin "Cahil Hoca" metninde altını çizdiği entelektüel özgürleşmeyi sağlar. Denise Kambouchner,

Foucault'nun 1975 yılında yaptığı bir söyleşide, "Eğitimci; 'dinleyin; işte bilmediğiniz ve bilmeniz gereken bir dizi şey' diyen kişidir" dediğini aktarır. Eğitimcinin, öğrencinin cahil biri olarak suçluluk hissetmesini zorunlu kıldığını ve sistemin öğrenciye öğrenme ve öğrendiğini onaylama zorunluluğu getiren tavrıyla, normu nasıl dayattığını söyler. (2013: 56). Foucault'a göre, bilgi üretimi ve öğretimi 'iktidarın güç ilişkilerinin' yerleşmesi ve yayılımı için etkin biçimde kullanılır. Hiyerarşik düzen içinde öğretmen ve öğrencinin rolleri güç ve otorite ilişkileriyle belirlenir. Alternatif pedagojinin temel metinlerin biri olan Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi"nde önerdiği 'diyalog' yöntemi, bu anlamda hiyerarşik yapıyı kırmayı ve pedagojiyi 'insanileştirmeyi' hedeflemektedir. Ranciere 1991 tarihli "Cahil Hoca" metninde, aynı hiyerarşik yapıya dair başka bir perspektif sunar. Ranciere Freire'den farklı olarak, "hocanın ampirik düzeyde bilmediğini öğreten kişi" olduğunu söyler ve bilen-bilmeyen arasındaki ilişkiyi 'eşitlik' ve 'mesafe' kavramlarıyla sorgular.¹⁰⁰ Bilginin kendisi değil, konumuna dair olan bilgisiyle hoca, cahil ile arasına bir mesafe koymuş olur. Cehalet bilgi azlığından değil, zekâların eşitsizliği düşüncesini durmaksızın üreten pedagojik düzenden kaynaklanır. Bu anlamda milli eğitim entelektüel özgürleşmenin tam karşıtıdır. Ranciere, 19.yy'da Joseph Jacotot adlı eğitimcinin uyguladığı bir deneyi anlatır¹⁰¹. O'na göre Jacotot, bu küçük

¹⁰⁰ Hoca; cehalet yerine bilgiyi geçirmek için her zaman bir adım önde yürümek, öğrenciyle kendisi arasına yeni bir cehalet mesafesi koymak zorundadır. Pedagoji mantığında cahil yalnızca, üstadın bildiğini henüz bilmeyen kimse anlamına gelmez. O, neyi bilmediğini ve nasıl bileceğini bilmeyendir. Hoca da sadece cahilin bilmediği bilgiyi elinde bulunduran değildir. O bilgiyi nasıl ve ne zaman ve hangi protokole göre bir bilgi nesnesi yapacağını bilen kişidir. (2010: 15)

¹⁰¹ Jacotot, Hollanda'da ders vermeye giden bir Fransız bir eğitimcidir. Fakat ne öğrenciler Fransızca biliyordur ne de Jacotot Felemenkçe. Bu esnada eline Homeros'un iki dilli bir çevirisi geçer. Öğrencilere kitabın yarısını çeviri yardımıyla okuyup sürekli tekrar yapmalarını diğer yarısını da kendi kendilerine okumaları ve düşündüklerini Fransızca yazmalarını ister. Öğrenciler kendilerine hoca tarafından hiçbir bilgi aktarılmadığı halde kendilerini ifade etmeyi asgari düzeyde başarmışlardır.

deney sonucunda, başka bir zihni çalışmaya zorlayan bir hocanın ediminin, hocanın bilgi birikiminden bağımsız olduğu yani cahilin kendi bilmediğini başka bir cahile öğretebileceği sonucuna varır (1995: 17). Ranciere, hocanın bilgi transferi yapmadan, başkası için bilgiye sebep olan kişi olarak zekâların eşitliğini sağlayacağını söyler.

Öğrenci, hocanın kendisinin de bilmediği bir şeyi öğrenir hocadan. Öğrenci, bunu kendisini araştırmaya zorlayan ve bu araştırmayı teyit eden hocalık becerisinin etkisiyle öğrenir. Fakat öğrendiği şey hocanın bilgisi değildir. (Ranciere 2010: 19)

6.6 Bir Özgürleşme Pratiği Olarak, Ortak Eylem Aygıtı

13. İstanbul Bienali kapsamında, İnci Eviner ve bir grup katılımcı/öğrenci ile gerçekleştirilen “Ortak Eylem Aygıtı: Bir Etüt” adlı çalışma, Rogoff’un hibrit konumları ve mekânlarının trans-pozisyonu, Negri’nin tekillikler yaratan ‘çokluk’ anlayışı ve Ranciere’nin entelektüel özgürleşmesi bağlamında okunabilir. ‘Ortak Eylem Aygıtı’ İnci Eviner ve açık çağrıyla davet edilen katılımcıların bienal süresi boyunca sergi mekânında gerçekleştirdikleri performatif araştırma süreçlerinden oluşur. Farklı disiplinlerden gelen katılımcılar; hukuk, şiir, anatomi, ekoloji gibi kuramsal yapılar içinden bir takım kavramları; mekân, hareket, beden vb. gibi sanatsal formlarla ifade etme olanaklarının sınırlarını araştıran çalışmalar gerçekleştirdiler.¹⁰²

¹⁰² Ortak Eylem Aygıtı şu sorulara yanıt arıyordu;

- Okul, toplumsallığın kurumlarından biri olarak özgür bir alana dönüştürülebilir mi?
- Çağdaş sanatın ifade ve form olanakları eğitim metotlarına uygulanabilir mi?
- Okul, ideolojik yönlendirmelerin, politikaların biçimlendirdiği eğitim kurumlarının dışında kendine bir hareket alanı bulabilir mi?
- Kurumların kısıtlayıcı bürokratik yapılarını kırmak için sanatın dönüştürücü gücünü nasıl işler hale getirebiliriz?
- Okul, özgür bireylerin toplumsal sorumluluk bilincini oluşturabilir mi?
- Geleneksel eğitimin klişeleşmiş metotlarından uzakta, hazır tanımlarla yetinmeden, kolaycılığa ve sloganların tuzağına düşmeden, sanatı bir imkân olarak ele alıp atölye dinamizmi içinde asıl işlevini ona yeniden kazandıracak şüpheyi nasıl başlatabiliriz? (Eviner 2014: 16)



Resim 6.3. 2014. İnci Eviner, 'Ortak Eylem Aygıtı'nda İris Ergül'ün 'Anatomi Tiyatrosu' performansı

'Ortak Eylem Aygıtı'nın kavramsal zeminini, sanat eğitiminin kurumsal sınırlarının sorgulanması kadar; sanat, siyaset ve aktivist fikirlerin ortaklığı da oluşturur. Nitekim İnci Eviner, 'Aygıt'ı oluşturan yerleştirmenin, "modernliğin en önemli kurumlarından biri olan mimarinin hükümetin rant politikalarıyla çarpıtılarak, tüm İstanbul'u büyük bir şantiyeye dönüştüğü sırada şekillendiğini" söyler (2014: 20). Ortak Eylem Aygıt'ı bu bağlamda, "ideolojinin kendini saklama stratejilerini bozguna uğratmanın bir yolu" olarak, İstanbul'dan tüm ülkeye yayılan 'Gezi Direnişi'nin, 'Haysiyet Ayaklanması'nı,¹⁰³ bilimsel bilgi ve akademik sanat yapma yöntemlerine karşı bir direniş biçimi ve 'varlık alanı' olarak benimser. Eviner bu alanı şöyle tarif eder;

Öğrenciler ve ben bu çarpık siyasi ortamda, sorulmadan söz alarak, ayağını yere vurup 'bizde buradayız' diyerek, uydurulmuş bilim diliyle varolana meydan okuyarak, bilimin ve sanatın ikonlarıyla dalga geçerek, sanat yapma yöntemlerini

¹⁰³ Bkz. Kaynakça. Ahmet İnel

tekrarlarla kendi ritüelleri içinde yeni anlamlar oluşturmaya ya da sakladıklarını ve bastırdıklarını ifşaa etmeye zorlayarak, bazen bireysel bazen de kolektif halde bütünün içinde gönüllü olarak kaybolarak, kırıp bozarak, yeniden ve yeniden yaparak, kanun metinlerinin anlamını kaybetmiş dilinin komikliğini ve saçmalığını açığa çıkaracak şekilde bağırıp okuyarak, taklit ederek varlık alanımıza politik bir boyut kattık (2014: 21).



Resim 6.4. 2014. İnci Eviner, 'Ortak Eylem Aygıtı' genel görünüm

Bu düşünce Hakim Bey'in, "Ontolojik Anarşi, Şiirsel Terörizm" olarak tanımladığı, kültürel ve entelektüel bir özgürleşme için, gündelik yaşamda her türlü iktidarın tahakküm alanı dışında kalan "Geçici Otonom Bölge" yaratılması anlayışıyla paraleldir (Bey 2009). Bey Geçici Otonom Bölge'nin sadece iktidarın değil; adlandırma ve buna bağlı olarak tanımlamanın da ötesinde var olduğunu söyler (2009: 165). Bey'e göre, şiirsel ve dolayısıyla sanatsal olan, bu tip 'mikrokozmos'ların yaratılmasında en etkili araçtır. Bununla birlikte Bey, 'kavramsal Sanat' anlayışını radikal biçimde eleştirir ve sanatın deneyim üzerinden 'dolaysız etki' yapması gerektiğini belirtir. Bey, "Sanatçı

hayatı değiştirmiyorsa uvallamıştır” der (2009:23). Ortak Eylem Aygıtı bu anlamda, Eviner’in belirttiği üzere, “etki yaratarak, geçici varlık alanlarını olanaklı kılar” (2014: 18).

Aygıt aynı zamanda, sanat pratiğine, şüphe ve eleştiriselliği, Hanula’nın belirttiği gibi; “araştırma sürecine sürekli eşlik eden ve geçmiş varsayımları sürekli olarak yeniden sorgulayan” dinamik unsurlar olarak yerleştirir (2012). Bu kavramsal ağ, klasik bilgi üretme yöntemindeki neden sonuç ilişkisine karşıt bir şebeke oluşturarak, kendi bilgisini tesadüfi ve gelip geçici eşleşmeler yaratarak üretir. Nitekim Eviner de, “zaman içinde zaman, mekân içinde mekân kuruluşunu sağlayacak ve bu mekânlar ‘huzursuz tünellerle’ birbirine bağlanarak öngörülmemiş karşılaşmalar yaratacaktır” der (2013: 15). Bu tanım aynı zamanda projenin temel yönelimlerinden birini, Ranciere’ye atıfla, “kavranabilir ile duyumsanabilir olanın eşitliğine” dayanan estetik görüş olarak belirler.¹⁰⁴

6.7 ‘nc Alan’ Olarak Performatif Paradigma

Ortak Eylem Aygıtı, bilginin ikili yapısı arasına, performatif ve bedensel bilgiyi yerleştirerek, sanatsal araştırmanın metodoloji krizine üçüncü yol olarak eklenen performatif paradigmayı benimser. J. Parviainen “Bodily Knowledge” adlı makalesinde, Michael Polanyi’dan aktararak, bilgi edinme sürecinde birbirine eř zamanlı iki boyuttan bahseder. Bu boyutları, “Odak”(focal) ve “rtk”(tacit) bilgi olarak adlandıran Parviainen, bu eşzamanlılığın öğrenmenin dinamik ve bilginin statik yapısını

¹⁰⁴ Nitekim Eviner, aygıtı tasarlarken ‘sanat ve siyaset arasındaki ‘estetik’ ilişkinin mantığını yeniden kurma girişimi’ yaratılmasını hedeflediğini belirtir (2014: 19).

oluşturduğunu söyler (2002).¹⁰⁵ Bu bağlamda, yaparak öğrenme, hem bedenini kendi yaratıcı potansiyellerini ve öğrenme becerilerini ortaya çıkarması hem de kendine ve dünyaya karşı radikal bir farkındalık yaratması anlamında dinamiktir. Bu farkındalık, Heidegger'e atıfla 'dünya içinde varoluşun' deneyimlenmesine olanak sağlar. Bununla beraber bedensel bilgi, linguistik düzlemde ifade edilemez; ilişkisel ve deneyimsel olarak pratik içinde kendine yer bulur. Polanyi örtük bilgi için, "söyleyebildiklerimizden daha fazlasını bilebiliriz" der (2002).

Sanatsal bilgi, bu anlamda "henüz bilindiği bilinmeyen bilgidir" (Maharaj 2009:8-16). Sanatsal araştırmanın metodoloji krizi, sanatın; linguistik, pozitivist ve objektif olandan önce, kavrayarak içine yerleştiği, sezgisel ve bedensel olan bilgiyi formüle etme çabasıdır. Haseman'a göre, pratik/performans yönelimli araştırma sonuçlarının geleneksel bilgi üretimi faaliyetlerini çıkmaza sokan metodolojisi, sonuçların pratik ve performansla ifade edilebilir olmasıdır (2006: 98) Haseman kriz karşısında üçüncü bir paradigma olarak "Performatif araştırma" kavramını önerir. Haseman'ın önerisi, J. L. Austin'in 1962 tarihinde yayınlanan "How to do Things with Words" adlı kitapta ortaya attığı performatif kavramına dayanmaktadır.¹⁰⁶ Haseman, 'sembolik veri' ürettiğini iddia

¹⁰⁵ Örneğin, okuma edimi sırasında kelimeler ve linguistik kuralları takip etmek örtük bilgiyle ilişkiliyken, okunan metnin bütünsel anlamının kavranması odak bilginin alanındadır. Polanyi'ye göre örtük bilgi, 'nasıl' sorusunu, bilimsel ve felsefi alana hâkim olan 'ne için' ve 'neden' sorularının içine yerleştirir. Bu iç içelik fenomenolojik bir yaklaşımla bedeni, kendine ve dışarıya dair bilgiyi aynı anda öğrenen olarak konumlar.

¹⁰⁶ 'Söz edim' olarak adlandırılan bu teoriye göre, 'bir performatif dillendirilirken kişi sadece betimleyici anlamda bir cümle kurmaz aynı zamanda bir edimi yerine getirir' (Carlson 2014: 94). O'na göre 'etkiyi yaratan, konuşmayı oluşturan sözcüklerin anlamları değil bizzat sözcüklerin ilan edilişi olan konuşmanın kendisidir'(Haseman 2006). Dolayısıyla performatif olan, betimleyici cümlelerde olduğu gibi doğruluk ya da yanlışlık zemini üzerinden yargılanamaz (2014: 95). 'Bir şeyi söylemenin o şeyi yapmak' olduğu performatif bu bağlamda yapılabilir ya da yapılamazlığı ile değerlendirilebilir. Evlilik seremonisinde eşlerin söylediği 'kabul ediyorum' ya da 'söz veriyorum' gibi cümleleri bu duruma örnek gösteren Austin, performatif eylemin kendisinin bizzat atanan işi yaptığını söyler.

ettiği performatif araştırma sonuçlarının sadece araştırmayı aktarmakla kalmayıp, aktarımın kendisinin de araştırma olarak performatif olduğunu söyler (2006). Fakat sanatsal araştırma, her ne kadar performatif çıktıları olsa da, kuruluşu itibariyle yine bir dil sorunuyla karşı karşıya kalır. Araştırma bulgularının film, performans, sergi gibi sembolik formlarla ifadesi, bizzat bu formları semiyotik göstergeye dönüştürüp dilin tekrar eden yapısını yeniden üretir.

Barbara Bolt bu anlamda performatif paradigmayı, Austin’ci anlayışı geliştiren Derrida ve Butler’ın çalışmaları üzerinden yeniden kurar. Buna göre “Söz Edim” teorisine dayanan, araştırma çıktısı olarak performatif, dilsel yapıya ‘ilave’ haline gelir. Bu ilave, sürecin kendisini, onun ifadesi olan ‘söz’ ile sürekli yineleme tehlikesine düşürür. “İlave bütüne eklenmiş bir şeydir, böylece bütünün tamamlanmışlığı hissimizi dönüşüme uğratar” (Richards 2014: 26). Derrida’ya göre performatif, ancak tekrarlar arasındaki farkın yaratılmasıyla mümkündür.¹⁰⁷ Yinelemedeki farklılığa ‘alıntı’ diyen Derrida’nın anlayışına göre performatif, anlamın ve yorumun inşasında sonlu ve kendi başına anlam üreten tekil bir süreç değildir. Çünkü her ‘alıntı’ önceden verili bağlamı kırar ve mutlak biçimde onu sonsuz sayıda yeni bağlamla yeniden kurar (2014: 113). Bolt, performatif paradigmanın amacının, karşılıklı tanımlar bulmaktan çok, yaratıcı üretimlerin neden olduğu hareket ve kırılmaları fark etmek ve haritalandırmak olduğunu söyler (2008: 4). Bu anlamda sanatsal araştırma, topografik kırılmaların yarattığı etki ve dönüşümleri bulmaktır. Bolt, sanatsal ve bilimsel araştırmayı şu şekilde karşılaştırır;

¹⁰⁷ Fransızca ‘da ‘Fark’ ve ‘Ertelemek’ kelimelerinin fonetik bir yanılısama yaratacak biçimde bir araya getirdiği ‘Differance’ kavramında Derrida, anlamın ertelenmesine değinmektedir. Buradaki erteleme, anlamın ilerleyen zaman ve bağlam farklılıklarıyla yeni katmanlar kazanması olarak okunur.

Bilimsel Araştırma, betimleyicidir, dünyayı modelleyerek tanımlar
Sanatsal Araştırma, performatiftir, dünyanın içinde gerçekleşir

Bilimsel Araştırmanın metodolojisi, değişmeden tekrar edilir
Sanatsal Araştırma metodolojisi, farklı olarak tekrar edilir

Bilimsel Araştırmanın yorumlanmasında, ‘gerçek’ habercidir
Sanatsal Araştırmanın yorumlanmasında, ‘gerçek’ etki ve kuvvettir (2008:6)

6.8 Sanat Eğitimi ve Gelecek Hakkında Düşünmek

Haziran 2013 tarihinde, Venedik’te bir grup akademisyen ve sanatçının bir araya gelişiyle bir etkinlik düzenlenir.¹⁰⁸ Etkinliğin amacı, sanat eğitiminin gelecekte izleyeceği muhtemel rotayı konuşmaktır. Yükseköğrenim için yeni program nerileri; sanatsal araştırmanın ajandası için tartışma, araştırma ve deney olanakları, küresel iklim değişikliği, teknoloji, sosyal ve kültürel kimlik politikaları ve bu konuların sanat eğitiminin yol haritasıyla ne şekilde keşişebileceği gibi konular tartışılır. Aynı tarihlerde Ambrozic’in derlediği “Art as a Thinking Process” adlı kitap piyasaya çıkmıştır. Kitapta bir makalesi yayınlanan Franco Berardi, “Avrupa projesinin özünün, kolektif bilincin yok edilmesi” olduğu şeklinde radikal bir eleştiri getirir. Berardi, eğitimin bu dar boğazdan çıkışının, yeni bir aydınlanmanın, felsefe ile değil sadece sanatla mümkün olacağını söyler (2013: 54). Buna bağlı olarak etkinlik sonunda, beş yıl sonraya dair senaryolar ve gelecek planları üretilir. Bu senaryolardan bazıları şöyledir;

¹⁰⁸ Mick Wilson (CAM/DIT); Andrea Braidt (Viyana Güzel Sanatlar Akademisi); Jan Cools (LUCA Sanat Okulu); Hans Hedberg (Gothenburg Üniversitesi); Jan Kaila (Finnish Güzel Sanatlar Akademisi); Leandro Madrazo (Ramon Llull Üniversitesi); Ruth Mateus-Berr(Viyana Uygulamalı Sanatlar Üniversitesi); Joao Paulo Queiroz (Lisbon Universitesi); Schelte van Ruiten (ELIA); Olf Gerbur Sigfusdttir (İzlanda Güzel Sanatlar akademisi); Henk Slager (HKU Utrecht); Angela Vettese (Venedik niversitesi).

- 2018'de fuar ve bienal modelleri reddedilecek, sanatçılar ve araştırmacılar, kültürel ekoloji içinde sivil toplum örgütleri ve aktivistlerle beraber çalışarak yerel demokrasi ve öz örgütlenme (self-organization) modelleri geliştirecek.
- Sürdürülebilirlik ve insan kaynaklı çevresel zararlar sanatsal araştırmanın odağı olacak.
- Sanat, pedagoji ve beşeri bilimler alanları birlikte çalışacak; ekonomik ve sosyal dışlanmışlık, kentsel ayrışma ve kültürel politika konularında kriz sonrası kolektif ve eleştirel argümanlar geliştirecek platformlar ortaya çıkacak.
- Performans ve tasarım araştırmaları, bedensel biliş ve davranış konusundaki araştırmalarla bilimsel araştırmayı birleştirecek ve bir ağ yapı olarak yayılacak.
- Aktivist gruplar; tarım kooperatifleri, çiftçiler ve üreticiler arasında bağlar kuracak, üniversiteler arası konsorsiyumlar oluşturacaklar.
- Antwerp, Bologna, Kopenhag, İstanbul, Hamburg, Dakar, Granada şehirlerinde üreten sanatçı ve araştırmacılar öne çıkacak. Bu sanatçılar, sivil haklar konusunda, özellikle çevrimiçi örgütlenmelerle yeni formlar geliştirecek, aktivizm ve prekarite konuları vurgulanacak (Wilson, Ruiten 2013: 269).

Sanat eğitiminin geleceğine dair bu senaryoların buluştuğu ortak noktalar bize göstermektedir ki, gelecekte sanat eğitimi, sadece duyumsal eğitim ve bireysel gelişim gibi hedeflerini ve kendi iç sınırlarını aşacaktır. Sanat eğitimi; toplumsal, ekonomik ve ekolojik alanlarda sürdürülebilirliğin yollarını arayan, farkındalık yaratmak, değiştirmek amacıyla, aciliyet ve ihtiyaç gözeterek çözüm önerileri geliştiren, daha politik ve aktivist bir konum alacaktır.

7 SONUÇ

Sanat, bilgi ve eğitim arasındaki bağlantıları, sosyal ve politik bağlamlar içinde araştırdığım tezin temel amacı; sanatın ürettiği bilginin niteliği tartışmak, bununla beraber aynı bilginin bize ne öğrettiği sorusunu cevaplamaktı. Sanat, sosyal bir varlık olarak insanın ortaya çıkışıyla yaşıttır. Gombrich, dil gibi sanatın da neden ortaya çıktığını bilmediğimizi söyler. Buna karşın yakın zamanda yapılan bazı araştırma bulguları, insanın ‘güzellik’ kavrayışının ve güzel karşısındaki tepkisinin, evrimsel olarak hayatta kalma çabasıyla bağlantılı olduğunu gösterir.¹⁰⁹ Bu bağlamda diyebiliriz ki; sanat dilden çok daha önce ortaya çıkmıştır. Sanata dair genel tanımlamalardan bir tanesi, insanın kendini ifade etme biçimi olduğudur. Bu tanımlama bize şunu kodlar; insan, sosyal bir varlık olarak sanat onu ifade etmeden önce var olmuştur. Fakat sanatı bir hayatta kalma stratejisi olarak kabul edersek, o zaman denklem tersine dönecek, toplumsallığın ve onun içindeki insanın kurucularından birinin sanat olduğu ortaya çıkacaktır. Bu durumda insanın psikolojik evriminde duyusal olan, hayatta kalma güdüsüyle birleşerek, sanatı dilin ötesinde bir evrensellik düzlemine taşır. Sonuç olarak sanat, her insanda potansiyel olarak varolan güdü ve becerileri kullanarak, birlikte yaşamının kodlarını oluşturup yaymak ve sosyal sürdürülebilirlik için en etkili araçlardan birisi olmuştur.

Kendini dünyanın karşısına konumlayan özne merkezli rasyonalist bilgi, egemen iktidarların kendi devamları için bir takım düşünce dizgeleri geliştirmelerine ve bunları akıl ile sınıyıp baskın değer alanları yaratarak kurumsallaştırmalarına sebep olmuştur. Bu

¹⁰⁹ Denis Dutton. 2009. *The Art Instinct: Beauty, Pleasure, and Human Evolution*. New York: Oxford University Press.

bilme biçimi ve onun ürettiği politikalar, önemli tarihsel kırılmalara, savaflara ve kapitalizm, komünizm gibi büyük anlatılara dönüşerek, Eagleton'un deyimiyle bir "Felaketler Fabli"na yol açmıştır. Sanat ve eğitim ise, bilginin mutlak güç olduğu bu düzende, egemen iktidarın kendini yeniden ürettiği alanlardan olmuştur. Bununla birlikte sanat eğitimi, ütöpik ya da disütöpik inşacı bir rol üstlenmenin yanında, mevcut sistemin reformlarla yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesi yerine, devrimci bir tavır benimseyerek direniş için strateji haline de gelmiştir. Formal eğitimin çerçevesini çizdiği öğrenme ve öğretme süreçlerinin sınırlarının sanat ile nasıl genişletilebileceği sorusu, sanatın ürettiği bilginin kavramsal düzeyde ne olduğu, pratikte ne işe yarayacağı günümüzde de hala tartışılmaktadır. Bu noktada geliştirilen avangart karşı söylemler, sanat eğitiminin, özünde iyi olduğu savunulan insanının erdemlerini; yaratıcılık, deneyim ve duyumlara geri döndürerek ortaya çıkarabileceği görüşünü savunur. Bu anlamıyla sanat eğitimi, iktidar güdümlü kurumsal yapıları bozuma uğratar. Sanat; eşit, özgür ve özerk bireyin oluşmasında kilit bir rol oynayarak sanat yoluyla hayatın değişimini mümkün kılar.

Bu araştırma sonunda ortaya çıkan hipotez; özelde kurumsal yapıların himayesinde olan sanat ve sanat eğitiminin, genelde ise, tüm toplumsal yapının yeni bir epistemolojik değişime acilen ihtiyacı olduğudur. Bu değişim, akılcı ve özne/nesne dualitesi üzerinden işleyen bilgi ve bilme rejimi yerine, arzu ve duyumun yeniden ikame edilmesidir. Spivak, küreselleşmenin sadece kapital ve data alanında gerçekleştiğini söyleyerek "geriye kalan her şey beyin hasaridir" der (2012: 2). İnternet, yeni medya gibi teknolojik gelişmeler, bilgiye ulaşma konusunda çok geniş olanaklar sunmaktadırlar. Okullaşma oranı ve eğitilmiş insan sayısı gün geçtikçe artmaktadır, okul sonrasında ise

yaşam boyu öğrenme merkezleri gibi kurumlara eklenen organizasyonlar, insanın bilgi edinme sürecini daimi hale getirmiştir. Bununla birlikte bir başka olgu ortaya çıkar. ‘Akademik enflasyon’ olarak adlandırılan bu olgu, bize eğitilmiş insan sayısı ve bilgi hacmindeki genişlemenin, eğitiminin hedeflediği, ‘kendini gerçekleştirme’ ve başarı oranını aynı ölçüde genişletmediğini gösterir. Bilginin küleselleşmesi, bu anlamda çok şey bilen ama bu bilgiyle ne yapacağını bilmeyen insanlar üretmiştir. Cehaletin tanımı, az bilgiye sahip olandan; neyi, neden ve nasıl bildiğini bilmeyene doğru değişmiştir. Bu anlamda diyebiliriz ki, bilgi çağının cahili bilgiyi kullanmayı bilmeyendir. Bu noktada sanat eğitimi bilgiyi, rasyonel aklın özne merkezli akademik ve kurumsal düzeninden çıkarıp, onu öğrenmeye dair istek ve arzu uyandıran bir hareket noktası olarak değiştirir. Sanatın kişisel yaratıcılık, hayal gücü ve deneyime dayanan metodolojisi, bilginin ‘ne’, ‘neden’, ‘ne zaman’ ve ‘kim’ gibi kavramsal katmanları arasına ‘nasıl’ bilindiğini yerleştirerek, bilgiyi öznel ve canlı hale getirir. Sanatsal yöntemin, bilgi edinme ve öğrenme metodu olarak bütün disiplinlerin arasında kuracağı bu bağ, eğitim-öğretim süreci sonunda öngörülen kesin yetilerin kazanılmasını değil, özne ve toplumsal organizmalar arasındaki etkileşimi sağlayacaktır. Böylece, küreselleşmenin verimlilik, işlevsellik, rekabet adına dışarda bıraktığı ‘farklılık’, ‘çeşitlilik’, ‘özerklik’ yeni düşünme biçimleri ve karşılaşmalar için alan açacak, uyum yeteneği olan, kendi eleştirel bilgisini daima kendi içinden üreten özgür bireyi ortaya çıkaracaktır. Spivak’ın söylediği gibi; insanın “duyumsal donanımları” ve “deneyim” küreselleşmenin işleyemediği alanlardır. Eğitimin estetikleştirilmesi bu bağlamda “sürdürebilir insanlık” için tek seçenek olarak ortaya çıkar.

KAYNAKÇA

- Adorno, W. T. 2008. *Edebiyat Yazıları*. O. Koçak, S. Yücesoy (Çev.). İstanbul: Metis
- Adriani, G., Konnrtz, W., ve Thomas, K. 1979. *Joseph Beuys*. Canada: Barron's Educational
- Agamben, G. 1999. *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*. Standford: Standford University Press
- Agamben, G. 2001. *Kutsal İnsan: Egemen İktidar ve Çıplak Hayat*. İ. Türkmen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Ak, B. 2011. 'Bauhaus, Scheneck ve Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu'. Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı içinde (s.313-330) Der. Artun, A., Aliçavuşoğlu, E. İstanbul: İletişim
- Akay, A. 2010. 'Önsöz', *Kapitalizm ve Şifozreni* içinde (s.7-19) İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Akdağ, B. 2006. 'Alternatif Eğitim Modelleri', *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6 :34-44.
- Althusser, L. 2003. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. A. Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları
- Althusser, L. 1995. *Kapital'i Okumak* . C.A. Kanat (Çev.). İstanbul: Belge Yayınları
- Antmen, A. 2008. *20.Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel Yayınları
- Arnheim, R. 2009. *Görsel Düşünme*. R. Ögdül (Çev.). İstanbul: Metis
- Artun, A. 2010. *Sanat Manifestoları: Avangard Sanat ve Direniş*. İstanbul: İletişim
- Artun, A. 2008. 'Tasarım Dehşeti' *Sanat Tasarım Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi
- Artun, A. 2006. *Müze ve Modernlik*. İstanbul: İletişim
- Aslanoğlu, İ.N. 1983. 'Bauhaus'a Kadar Endüstriyel Tasarım Mimarlık İlişkileri.' *Mimarlık* 7: 12-16.

- Ayers, R. 2005. 'Marina'. josephbeuys.wordpress.com Erişim Tarihi: Mayıs 2014
<http://josephbeuys.wordpress.com/about/>
- Badiou, A. 2013. 'Çağdaş Sanat Üzerine Onbeş Tez' E. Gen (Çev.). *Sanat Manifestoları* içinde (s.356-361). İstanbul: İletişim
- Badiou, A. 2010. *Başka Bir Estetik*. A.U.Kılıç (Çev.). İstanbul: Metis
- Barasch, M.1984. *Theories of Art from Plato to Winckelmann*. New York: New York University Press
- Bataille, G. 1995. *İç Deney*. M. M. Yakupoğlu (Çev.). İstanbul: YKY
- Baxandall, M. 1988. *Painting and Experience In the 15th Century Italy*. Oxford: OUP
- Benjamin, W. 2013. *Pasajlar*. A. Cemal (Çev.). İstanbul: YKY
- Benjamin, W. 2008. 'Teknik Olarak Kopyalanabildiği Çağda Sanat Yapıtı.' M. Tüzel (Çev.). *Sanat Siyaset, Kültür Çağında Sanat ve Politika* içinde (91-122). İstanbul: İletişim
- Benjamin, W. 2008. 'Üretici Olarak Yazar.' H. Barışcan (Çev.). *Sanat Siyaset, Kültür Çağında Sanat ve Politika* içinde (69-90). İstanbul: İletişim
- Berardi, F. 2013. 'Economic Dogmatism and Poetical Thought in the Coming European Insurrection.' *Art As A Thinking Process: Visual Forms of Knowledge Production* içinde (s. 54-61) Der. Ambrozic, M., Vettese, A. Santa Monica: Ram Publication & Sternburg Press.
- Bernstein, R. J. 1989. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Beuys J. 1996. 'I'm searching for a field Character: 1974'. *Art in Theory: An Anthology Of Changing Ideas*, (s.902-904) Der. Harrison, C., Wood, P. Cambridge: Black Well
- Beuys, J. 1996. 'Not just a Few Are Called, But Everyone: 1972'. *Art in Theory: An Anthology Of Changing Ideas*, (s.889-890) Der. Harrison, C., Wood, P. Cambridge: Black Well
- Bey, H. 2009. *Geçici Otonom Bölge*. İ. M. Aru (Çev.). İstanbul: Altı Kırkbeş Yayınları

- Bilgin, İ. 2011. 'Bauhaus'un Zamanı ve Yeri'. *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı* içinde (s.95-110) Der. Artun, A., Aliçavuşoğlu, E. İstanbul: İletişim
- Bishop, C. 2012. *Artificial Hell: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso Book
- Bishop, C. 2004. 'Antagonism and Relational Aesthetic'. MIT Press Journals, 110: 51-79
- Bishop, C. 2011. 'Zones of Indistinguishability: Collective Actions Group and Participatory Art'. E.Flux Journal 29. Erişim Tarihi: Haziran 2014
<http://www.e-flux.com/journal/zones-of-indistinguishability-collective-actions-group-and-participatory-art/>
- Boal, A. 2004. *Ezilenlerin Tiyatrosu*. N. Hasgöl (Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Borgonuovo, V., Franceschini, S. 2013. 'Global Tools 1973-1975: Towards an ecology of Design'. Bologna. Milan
- Bold, B. 2013. *Yeni Bir Bakışla Heidegger*. M. Özbank (Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap
- Bolt, B. 2008. 'A Performative Paradigm for the Creative Arts?' *Working Papers in Art and Design* 5. Erişim Tarihi: Nisan 2014
https://www.herts.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0015/12417/WPIAAD_vol5_bolt.pdf
- Boucher, G. 2014. *Yeni Bir Bakışla Adorno*. Y. Başkavak (Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap
- Bourdieu, P., Darbel, A. 2011. *Sanat Sevdası: Avrupa Sanat Müzeleri ve Ziyaretçi Kitlesi*. S. Canbolat (Çev.). İstanbul: Metis
- Bourriat, N. 2009. *Relational Aesthetics*. Dijon: Les Presses du Reel
- Bressler, L.(Der) 2007. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer Pub
- Bryson, N. 1983. *Vision and Painting: The Logic of the Gaze*, Londra :Macmillan
- Buchloh, B. 2005. 'Sanatçılar ve Müzeleri: El-Lissitzky, Marcel Duchamp, Marcel Broodthaers'. *Sanatçı Müzeleri* içinde (s.102-126) Der. Artun, A. İstanbul, İletişim
- Buck-Morss, S. 2010. *Görmenin Diyalektiği*. F.B. Aydar (Çev.). İstanbul: Metis

- Bürger, P. 2012. *Avangard Kuramı*. E. Özbek (Çev.). İstanbul: İletişim
- Carlson, M. 2014. *Performans: Eleştirel Bir Giriş*. B. Güçbilmez (Çev.). İstanbul: Dost Kitabevi
- Castells, M., Flechar., Freire, P., Girox, H. A., Macedo, D., Willis, P., 1999. *Critical Education In The New Information Age*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc
- Cevizci, A. 2009. *Felsefe Tarihi: Thales'den Baudrillard'a*. İstanbul: Say Yayınlar
- Cezar, M. 1983. 'Yüzyıllık bir Sanat Eğitimi Kurumu'. *Sanat Çevresi* 53:12-15.
- Clark, T. 1997. *Art and Propaganda in the Twentieth Century: Political Image in the Age of Mass Culture*. New York: Abrams Book
- Claudon, F. 1994. *Romantizm* İ.Özdemir (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cooke, C. 1995. *Russian Avandgarde: Theories of Art, Architecture and The City*. New York: St. Martin's Press
- Coltan, T. J. 1995. *Moscow: Governing the Socialist Metropolis*. Boston: Harvard University Press
- Crary, J. 2010. *Gözlemcinin Teknikleri*. E. Daldeniz (Çev.). İstanbul: Metis
- Danto, A. 2010. *Sanatın Sonundan Sonra: Çağdaş Sanat ve Sınır Çizgisi*. A. Demirsü (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Dellaloğlu, Besim F. 2005 'Nesnenin İmparatorluğu' *Sanat ve Sosyoloji* içinde (s.95-102) İstanbul: Bağlam Yayınları
- Dellaloğlu, B. 2007. *Franfurt Okulunda Sanat ve Toplum*. İstanbul: Say Yayınları
- Deleuze, G. 2013. *Foucault*. B. Yalım, E. Koyuncu (Çev.). İstanbul: Norgunk
- Deleuze, G. 2013. *Müzakereler* . İ. Uysal (Çev.). İstanbul: Norgunk

- Deutsche, R. 1996. *Evictions: Art and Spatial Politics*, MIT Press, Cambridge, Mass
- Eagleton, T. 1998. *Estetiğin İdeolojisi*. H. Hünler. (Çev.). İstanbul: Özne Yayınları
- Eagleton, T. 2014. 'Akla Karşı Deneyim'. *E-skop*. Erişim Tarihi : Mart 2014
<http://www.e-skop.com/skopbulten/akla-karsi-deneyim-bati-dusuncesinin-bitmeyen-teranesi/1732>
- Eichhorn, M. 2006. 'On the Avertissement: Interview with Daniel Buren'. *Institutional Critique and After*, Der. Welchman, J. Zurich: JRP/ Ringier
- Elkins, J. 2010. 'What Do Artist Know ' *Mahkuzine: Journal Of Artistic Research*, Winter: 27-31
- Emmelhainz, I. 2013. 'Art and the Cultural Turn : Farewell to Committed Autonomous Art'. *E-Flux Journal*, 42. Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/art-and-the-cultural-turn-farewell-to-committed-autonomous-art/>
- Eviner, İ. 2013. *Ortak Eylem Aygıtı: Bir Etüt*, İstanbul: İKSV
- Feyerabend, P. 1995. *Akla Veda*. E. Başer (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Foucault, M. 2005. *Özne ve İktidar*. İ. Ergüden, O. Akınhan (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Foucault, M. 2014. *Bilginin Arkeolojisi*. V. Urhan (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Foucault, M. 2005. *Doğruyu Söylemek*, K. Eksen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Fraser, A. 2005. 'From the Critique of Institutions to an Institution of Critique'. *Artforum*. 44(1): 278-286
- Freedman, K. 2003. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press
- Freiere, P.1995. *Ezilenlerin Pedagojisi*. E. Özbek, D. Hattatoğlu (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Gablik, S.1984. *Has Modernism Failed ?*. New York : Thames and Hudson
- Game, A. 1998. *Toplumsalın Sökümü*. M.Küçük (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

Giedion, S. 2009. *Space, Time, Architecture: The Growth of a New Tradition*. Boston: Harvard University Press

Giroux, H. 2011. 'Public Pedagogy as Cultural Politics'. *Education, Documents Of Contemporary Art* (s.48-51) Der. Allen, F. Cambridge: White Chappel Gallery & MIT Press

Giroux, H.A. 2003. 'Critical Theory and Educational Practice'. *The Critical Pedagogy Reader*, (s.27-56). Der. A. Darder, M. Baltodano ve R.D. Torres. New York: Routledge

Giroux, H. 1997. *Pedagogy And The Politics Of Hope*. Oxford: Westview Press

'Global Tools, Bir Tasarım Ekolojisine Doğru'. 2014. Saltonline.com. Erişim Tarihi: Temmuz 2014

<http://saltonline.org/tr/721/global-tools-1973-1975-bir-tasarim-ekolojisine-dogru>

Gropius, W. 'Bauhaus –archive museum of design-Bauhaus 1919-1933 manifest'. Erişim tarihi: Mayıs 2014

<http://www.bauhaus.de/english/bauhaus1919/manifest1919.htm>

Groys, B. 2012. 'Under the Gaze of Theory'. *E-Flux Journal*, 35. Erişim Tarihi: Mart 2014

<http://www.e-flux.com/journal/under-the-gaze-of-theory/>

Gombrich E. H. 1998. Sanatın Öyküsü, B. Cömert (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi

Gökberk, M. 1985. *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi

Guattari, F. 1984. *Molecular Revolution: Psychiatry and Politics*. New York: Penguin Press

Guattari, F. 1995, *Chaosmosis: An Ethico-Aesthetic Paradigm*. Sydney: Power Publications

Gümüş, A., Kurul, N. 2011. *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor*. İstanbul: Eğitim Sen Yayınları

Gürkan, T., Ültanır, G. 1994. 'Rudolf Steiner'in Eğitim Felsefesi ve Waldorf Okullarına Genel bir Bakış' *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 27(2)

Hannula, M. 2002. 'Third Space: Bir Etik ilke Olarak Yanlış Anlama' *Artist Güncel Sanat Seçkisi* 5

- Harvey, D. 1989. *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwell
- Haseman, B. 2006. 'A Manifesto for Performative Research'. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 'Practice-led Research' 118: 98-106.
- Haslam, R. 2005. 'Looking, Drawing and Learning with John Ruskin at the Working Men's College'. *Histories of Art and Design Education içinde* (s.145-160) Der. M. Romans. Portland: Intellect
- Hohenstein, F.T. 2009. 'Art Knowledge' at the Academy of Fine Arts Vienna'. *Arts&Research: A Journal of Ideas, Context and Methods içinde* 2(2)
- Holert, T. 2009. Art in the Knowledge-based Polis. *E-Flux Journal* 3. Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/art-in-the-knowledge-based-polis/>
- Holmes, B. 2011. 'Disiplin-dışı Soruşturmalar: Kurumların Yeni Bir Eleştirisine Doğru', *Görelî Konumlar*, E. Kosova (Çev.). İstanbul
- Hulten, P. 2012. *Vermeer ve Spinoza*. İ. Uysal (Çev.). İstanbul : Norgunk
- Hutchens, J., Suggs, M (Der) 1997. *Art Education: Content and Practice in a Postmodern Era*. Virginia: The National Art Education Association.
- Hünler, H. 1998. *Estetiğin Kısa Tarihi: Modern Kültür ve Sanat Üzerine Felsefi Bir Tartışma*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- İnsel, A. 2013. 'Haysiyet Ayaklanması', *Radikal* 4 Haziran, Erişim Tarihi: 11/ 06/ 2014
www.radikal.com.tr/yazarlar/ahmet_insel/haysiyet_ayaklanmasi-1136174
- Jay, M. 1998. 'Scopic Regimes of Modernity'. *Vision and Visuality içinde* (s.3-29) Der. Foster, H. Seattle: Bay Press
- Jay, M. 2012. *Deneyim Şarkıları: Evrensel Bir Tema Üzerine Modern Çeşitlemeler*. B. Aksoy (Çev.). İstanbul: Metis
- Jay, M. 2004. *Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün Tarihi*. Ü. Oskay (Çev.). İstanbul: Ara Yayınları
- Jay, M. 2001. *Adorno*, Ü. Oskay (Çev.). İstanbul: Der Yayınları

- Kambouchner, D. 2013. 'Foucault ve Okul' S. B. Çağlan (Çev.). *Duvar* 2(9): 56-62
- Kanpol, B. 1999. *Critical Pedagogy: An Introduction*. Library of Congress Cataloging in Publication Data
- Katz, V. 2011. 'Black Mountain College: Experiment in Art'. *Education: Documents Of Contemporary Art*, (s.38-41) Der. Allen, F. Cambridge: White Chapel Gallery & MIT Press
- Kazamias, A. M. 1969. *Education and The Quest For Modernity In Turkey*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Kılınc, G. H., 2010. 'Erken Dönem Alman Romantizminde Açığa Çıkan Antik Yunana Dönüş İdealinin Holderlin ve Nietzsche Bağlamında İncelenmesi'. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 10 :57-80
- Kreft, L. 2008. 'Sanat ve Siyaset: Sanatın Siyaseti ve Siyasetin Sanatı.' E. Gen (Çev.). *Sanat Siyaset, Kültür Çağında Sanat ve Politika* içinde (9-46). İstanbul: İletişim
- Koç, Y. 2009. 'Sosyalist Ütopya ve Modernite: Morris'in Hiçbir yerden Haberler'i'. *Sosyoloji Dergisi* 3(18):123-137
- Köksal, D. 2011. 'Cumhuriyet İdeolojisi ve Estetik Modernizm '. *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı* içinde (s.241-260) Der. Artun, A., Aliçavuşoğlu, E. İstanbul: İletişim
- Kris, E., Kurz, O. 2013. *Sanatçı İmgesinin Oluşumu: Efsane, Mit, Büyü*. S. Gürses (Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları
- Kwon, M. 2002. *One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity*, Cambridge: MIT Press,
- Laclau, E., Mouffe. C., 2008. *Hegemonya ve Sosyalist Strateji: Radikal Demokratik Bir Politikaya Doğru*. A. Kardam (Çev.). İstanbul: Metis
- Lazzarato, M. 2014. 'Mevcut Krizde İtaatsizlik ve Politik Özneleştirme' Dikbaş. N.H.R., Saatçioğlu, N (Çev.). *İtaatsizlik Arşivi* içinde (s.20-24) İstanbul: Salt Araştırma

- Leland, M. R. 1999. *Mimarlığın Öyküsü*. E. Akça (Çev.). İstanbul: Kabalcı
- Lenoir, B. 2003. *Sanat Yapıtı*. A. Derman (Çev.). İstanbul: YKY
- Leppert, R. 2009. *Sanatta Anlamın Görüntüsü: İmgelerin Toplumsal İşlevi*. İ. Türkmen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Le Witt, S.1996. 'Paragraphes On Conceptuel Art: 1967'. *Art in Theory: An Anthology Of Changing Ideas*, (s.834-837) Der. Harrison, C., Wood, P. Cambridge: Black Well
- Le Witt, S.1996. 'Sentences on Conceptual Art: 1967'. *Art in Theory: An Anthology Of Changing Ideas*,(s.837-839) Der. Harrison, C., Wood, P. Cambridge: Black Well
- Le Podesva, K. 2007. 'A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art'. *Fillip* 6. Erişim Tarihi: Mart 2014.
<http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>
- Lippard, L. R . 2009. 'Zamanın Biçimleri : Yeryüzü, Gökyüzü, Sözcükler ve Sayılar' *Sanat Dünyamız*, 110 : 110-127
- Lunn, E. 2011. *Marksizm ve Modernizm: Lukacs ,Brecht, Benjamin ve Adorno Üzerine Tarihsel Bir İnceleme*. Y. Alogan (Çev.). İstanbul: Dipnot
- Maciuka, J. 2005. *Before the Bauhaus: Architecture, Politics, and the German State*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Madoff, H. S (Der) 2009. *Art School: Propositions for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press
- Maharaj, S. 2009. 'Know How and No-How: Stopgap Notes on 'Method' in Visual Art as Knowledge Production' *Mahkuzine: Journal Of Artistic Research*, 8(16)
- Malcolm. R. 2014. *Yeni Bir Bakışla Derrida*. Z. Talay (Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap
- Marcuse, H. 1969 'Baskıcı Hoşgörü': *Görünmeyen Diktatör*. T. Akerson(Çev.). İstanbul: Ararat Yayınları
- Marx, K. 1986. *Kapital I*. A. Bilgi (Çev.). İstanbul: Sol Yayınları

Marx, K., Engels, F. 2004 *Alman İdeolojisi, Feuerbach*, S. Belli (Çev.). Ankara: Sol Yayınları.

McLaren, P., Freire, P. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. New York: Routledge

Moyhahan, J.P. 1980. *The Influence of the Bauhaus on Art and Art Education in the United States*. Illinois: Northwestern University.

Negri, A. 2013. Sanat ve Çokluk. S.Sönmezgil (Çev.). İstanbul: Monokl

Novitz, D.1998. 'Aesthetics and Epistemology'. *Encyclopedia of Aesthetics* içinde (s.110) Der. Kelly, M. Oxford: Oxford University Press

Olson, C. 2011. 'Black Mountain College, Prospectus,1952'. *Education, Documents Of Contemporary Art* (s.36-38) Der. Felicity Allen, Cambridge: White Chapel Gallery & MIT Press

Öğüt. A. 2012. 'The Silent University: Giving a voice to asylum seekers' *The Independent*, 21 Kasım, Erişim Tarihi:11 /06 /2014
<http://blogs.independent.co.uk/2012/11/21/the-silent-university-giving-a-voice-to-asylum-seekers/>

Öğüt. A. 2012. *The Silent University Reader*. London: Tate & Delfina Foundation

Özbek, S. 2011. *İdeoloji Kuramları*. İstanbul: Notos

Özkar, M. 2011. 'Soyut Düşünme ve Yapararak Öğrenme'. *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı içinde* (s.135-152) Der. Artun, A., Aliçavuşoğlu, E. İstanbul: İletişim

Özsezgin, K. 2011. 'Yeni Adam, Baltacıoğlu ve Sanat'. *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı içinde* (s.261-271) Der. Artun, A., Aliçavuşoğlu, E. İstanbul: İletişim

Panofsky, E. 2013. *Perspektif :Simgesel Bir Biçim*. Y. Tükel (Çev.). İstanbul : Metis

Paust.B. 2005. 'Aslolan Çizgidir-Joseph Beuys'un Eserlerinde Çizimin Önemi' *Joseph Beuys Aslolan Çizgidir* sergi kataloğu içinde (s.9-23) İstanbul : YKY

Pekmezci, H. 2011. 'Gazi Eğitim Enstitüsü Resim İş Bölümü ve Bauhaus : Yeni İnsanın Tasarımı-Yeni Toplumun Tasarımı'. *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı içinde* (s.277-312) Der. Artun, A., Aliçavuşoğlu, E. İstanbul: İletişim

Parviainen, J. 2002 . 'Bodily knowledge: Epistemological reflections on dance'. *Dance Research Journal* 34(1): 11–23

Ranciere, J. 2011. 'Art of the Possible' *Utopia, Documents Of Contemporary Art*, (s.184-185) Der. Noble, R. Cambridge: White Chapel Gallery & MIT Press

Ranciere, J. 2013. *Özgürleşen Seyirci*. E. Şaman (Çev.). İstanbul :Metis

Ranciere, J. 2013. *Estetiğin Huzursuzluğu*. A.U. Kılıç (Çev.). İstanbul : İletişim

Rodriguez, J.M. 2001. 'Knowledge is Power: Francis Bacon to Michel Foucault'. *Neohelicon 1* (109-122). Budapest: Kluwer Academic Publishers

Rogoff, I. 2011. 'Academy as Potentiality'. *Education, Documents Of Contemporary Art*,(s.132-133) Der. Allen, F. Cambridge: White Chappel Gallery & MIT Press

Rogoff, I. 2010. 'Education Actualized'. *E-Flux Journal*, 14. Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/“education-actualized”---editorial/>

Rogoff, I. 2010. 'Free'. *E-Flux Journal*, 14. Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/free/>

Ruskin, J. 2003. *The Stones of Venice*. Cambridge: De Capo Press

Ruiten, S., ve Wilson, M. (Der.). 2013. *Share: Handbook for Artistic Research Education*. Amsterdam : Elia

Said. E. 1983. 'Traveling Theory' *The World, the Text and the Critic*. London: Vintage

'Sanat Tanımı Topluluğunun Tarihi'. 2014. sanattanimatoplulugu.com. Erişim Tarihi: Mart 2014

<http://www.sanattanimatoplulugu.com/STT'nin%20Tarihi.htm>

- Sayın, Z. 1997. 'Yeniçağ: Descartes ve Montaigne'. *Cogito* 10: 155-161
- Scotini, M. 2014. 'İtaatsiz İmgeler: Özerklik ve Temsil Politikaları' Dikbaş. N.H.R., Saatçioğlu, N (Çev.). *İtaatsizlik Arşivi* içinde (s.2-7) İstanbul: Salt Araştırma
- Senemoğlu, N. 2005. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Sennett, R.2008. *Zanaatkar*. M. Pekdemir (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Sheik, S. 2009. 'Objects of Study or Commodification of Knowledge ? Remarks on Artistic Research'. *Arts&Research: A Journal of Ideas, Context and Methods* içinde 2:2
- Shiner, L. 2010. *Sanatın İcadı: Bir Kültür Tarihi*. İ. Türkmen (Çev.). İstanbul : Ayrıntı
- Siepen, N., Sonjasdotter, A. 2010. 'Learning by Doing: Reflections on Setting Up a New Academy'. *E-Flux Journal*, 14. Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.eflux.com/journal/learning-by-doing-reflections-on-setting-up-a-new-art-academy/>
- Slager, H. 2009. 'Nameless Science' *Mahkuzine: Journal Of Artistic Research*, Summer: 4-8.
- Slaughter S.1998. 'National Higher Education Policies in a Global Economy'. *Critical Perspectives*. London: Sage Publications.
- Smith, E., L. 1996. *Movements in Art Since 1945*. London: Thames and Hudson
- Smith, D.1996. 'Tradition and Identity'. *Art in Theory: An Anthology Of Changing Ideas*, (s 748-750) Der. Harrison, C., Wood, P. Cambridge: Black Well
- Spivak, G. C. 1988. 'Can the Subaltern Speak', *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago: University of Illinois Press
- Spivak, G. C. 2012. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press
- Spring, J. 1997. *Özgür Eğitim*, A. Ekmekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı

- Staal, J. 2014. 'Art, Democratism, Propaganda'. *E-Flux Journal* (52) Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/art-democratism-propaganda/>
- Sternfelt, N. 2010. 'What can Education learn From its Political Traditions'. *E-Flux Journal* (14) Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>
- Steyerl, H. 2010. 'Contemporary Art and the Transition to Post- Democracy'. *E-Flux Journal* (21) Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/politics-of-art-contemporary-art-and-the-transition-to-post-democracy/>
- Sturken, M., Cartwright, L. 2005. *Practises of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York : Oxford University Press
- Su, S. 2014. *Çağdaş Sanatın Felsefi Söylemi*. İstanbul: Profil Yayıncılık
- Sullivan, G. 2010. *Art Practice as Research*. London: Sage Publishing
- Sutton, D., Jones, D. 2014. *Yeni Bir Bakışla Deleuze*. M. Özbek, Y. Başkavak (Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap
- Swift, J. 2005. 'Women and Art Education at Birmingham's Art School'. *Histories of Art and Design Education* (s.91-103) Der. Romans, M. Portland: Intellect
- Şahiner, H.,T., 2002. *Sanat ve Teknoloji Bağlamında 20. Yüzyılda Gelişen Yönelimler ve Kişilik*, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı, İstanbul: Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi
- Tan, P. 2014 'Ortak Olmayan Bilgi:Kuşatıcı Bir Sözlük' *Varlık*, Haziran 2014, 15-22
- The Copenhagen Free University. 2014. Copenhagenfreeuniversity.com. Erişim Tarihi: Mayıs 2014
<http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/infouk.html>
- Thompson, N. 2012. *Living As a Form: Socially Engaged Art From 1991-2011*. New York: Creative Time Books

Tickner, L. 2011. 'Hornsey 1968:The Art School Revolution'. *Education, Documents Of Contemporary Art*, 141-144. Der. Allen, F. Cambridge: White Chapel Gallery & MIT Press

Touraine, A. 1994. *Modernliğin Eleştirisi*. H. Tanrıöver (Çev.). İstanbul: YKY

Triggs, O.L. 2009. *Arts & Crafts Movement*. New York: Parkstone Press

Üşür, S.S. 1997. *İdeolojinin Serüveni*. Ankara: İmge Yayınları

Van Der Grinten, F. J. 2005. '...siz yaratıklar'. *Joseph Beuys Aslolan Çizgidir* sergi kataloğu içinde (s.23-27) İstanbul : YKY

Verwoert, J. 1999. 'Christian Phillip Müller'. *Frieze 46*. Erişim Tarihi : Mayıs 2014
http://www.frieze.com/issue/review/christian_philipp_mueller/%20Jan%20Verwoert/

Vidokle, A. 2010. 'Art Without Artist'. *E-Flux Journal 16*. Erişim Tarihi: Mart 2014
<http://www.e-flux.com/journal/art-without-artists/>

Virno, P. 2004. *A Grammer of the Multitude*. New York: Semiotext(e)

Yardımcı, S. 2013. 'Canavar: Kültüralizm Ne Zamandı'. *Çağdaş Sanat ve Kültüralizm* içinde (s.103-151) der. Artun, A. İstanbul: İletişim

Yaman, Z. Y. 2011. 'Bauhaus ve Söylemleştirilen İç Mekan Anlayışı'. *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı* içinde (s.201-240) Der. Artun, A., Aliçavuşoğlu, E. İstanbul: İletişim

West, D. 1998. *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*. A. Cevizci (Çev.). İstanbul: Paradigma

Weston, R. 2004. *Plans, Sections and Elevations: Key Buildings of the Twentieth Century*. London: Laurence King Publishing.

Whitford, F. 1984. *Bauhaus*. Londra: Thames & Hudson

Wilson, M., Ruiten, S. (Der).2013. *Share: Handbook for Artistic Research Education*. Amsterdam, Dublin, Gothenburg

Wingler, H. M. 1976. *Bauhaus: Weimar Dessau Berlin Chicago*. Cambridge: MIT Press

