

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PLASTİK SANATLAR ANASANAT DALI  
PLASTİK SANATLAR SANAT DALI**

**BİR ÇAĞDAŞ SANAT PRATİĞİ OLARAK EĞİTİM**

**SANATTA YETERLİK TEZİ**

**Abdül TEKİN**

**KOCAELİ 2018**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PLASTİK SANATLAR ANASANAT DALI  
PLASTİK SANATLAR SANAT DALI**

**BİR ÇAĞDAŞ SANAT PRATİĞİ OLARAK EĞİTİM**

**SANATTA YETERLİK TEZİ**

**Abdül TEKİN**

**Dr. Öğretim Görevlisi Osman ODABAŞ**

**KOCAELİ 2018**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PLASTİK SANATLAR  
ANASANAT DALI**

**BİR ÇAĞDAŞ SANAT PRATIĞI OLARAK EĞİTİM**

**SANATTA YETERLİK TEZİ**

Tezi Hazırlayan: Abdül TEKİN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 27/06/2018/17

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üy. Osman ODABAŞ

Jüri Üyesi: Doç. Safiye BAŞAR

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üy. M. Çağatay GÖKTAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fatih ÖZDEMİR

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üy. Binnaz KOCA

**KOCAELİ 2018**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	IV
RESİMLER LİSTESİ.....	VIII
ÖZET: .....	XI
ABSTRACT:.....	XII
GİRİŞ: .....	1
BİRİNCİ BÖLÜM .....	6
MODERN VE ÖNCESİNDE SANAT VE EĞİTİM .....	6
1.1. MODERN TANIMININ KAVRAMSAL ANLAMI .....	6
1.1.1. Modernin Tanımlanmasında Charles Baudelaire .....	7
1.1.2. Modern Sanatın Kavramsal Özellikleri .....	9
1.1.3. Modernizmin Sonu .....	13
1.2. MODERN SANATTA EĞİTİM TARİHİ.....	15
1.2.1. Sanat Eğitiminde Orta Çağ, Rönesans ve Aydınlanma Çağı .....	18
1.2.2. Modern Sanat Eğitiminin Öncesi ve Sonrası .....	23
1.3. MODERN SANAT EĞİTİMİNDE KURAMLAR .....	33
1.3.1. Modern Sanat Eğitiminde Karl Marks ve Toplumsal Eleştiri .....	33
1.3.2. Modernizmin Tanımlanmasında Sigmund Freud ve Etkileri .....	48
1.3.3. Modern Eğitimde Ahlak ve İktidar İlişkileri Bağlamında Friedrich Nietzsche .....	52
1.3.4. Michel Foucault ve İktidar Çözümlemeleri .....	60
İKİNCİ BÖLÜM.....	75
ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİM.....	75
2.1. ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİMİN GELİŞİMİ .....	75
2.1.1. Çağdaşın Anlamlandırılmasında Frankfurt Okulu .....	76
2.1.2. Tarih ve Sanatın Sonuna İlişkin Savlar .....	82
2.1.3. Çağdaşın Kültürel Özellikleri .....	85
2.2 ÇAĞDAŞ KÜLTÜR POLİTİKALARI, SANAT VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ .....	86
2.2.1 Çağdaş Sanat ve Eğitim Politikaları.....	91
2.2.2. Çağdaş Sanat ve Eğitim Ağına Katılma Süreçleri .....	101
2.3 ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİM İÇERİĞİ .....	110
2.3.1. Çağdaş Sanat ve Eğitim İçeriğinin Yaşamda Temsili .....	117
2.3.2. Çağdaş Sanat ve Eğitim İçeriği Olarak Gösteri Sanatı .....	119
2.4 ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİMİN SUNUMU .....	122
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	127
ÇAĞDAŞ SANAT PRATİĞİ OLARAK EĞİTİM.....	127
3.1. ÇAĞDAŞ SANAT PRATİĞİ OLARAK EĞİTİMİN YAPISI .....	127

3.2. ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARI MÜZSEL EĞİTİM, WALDORF V REGGIA EMİLLIA EĞİTİM MODELLERİ .....	134
3.3. ALTERNATİF OKUL ÖRNEKLERİ.....	137
3.3.1. Albany Özgür Okulu.....	137
3.3.2. Antioch Collage .....	138
3.3.3. Küçük Okul.....	139
3.3.4. Summerhill Okulu.....	140
3.3.5. Sudbury Valley Okulu .....	142
3.4. ALTERNATİF EĞİTİM UYGULAYAN SOSYAL KONULARA ODAKLI OKUL ÖRNEKLERİ .....	143
3.4.1. Alfa Okulu .....	143
3.4.2. Brisbane Bağımsız Okulu .....	143
3.4.3. Brooklyn Özgür Okulu .....	144
3.4.4. Circle Okulu.....	145
3.4.5. Currambena Okulu.....	145
3.4.6. Hadera Demokratik Okulu .....	146
3.4.7. Highland Okulu.....	147
3.4.8. Lehmann Alternatif Topluluk Okulu .....	148
3.4.9. Mission Hill Okulu .....	148
3.4.10. Philadelphia Özgür Okulu.....	149
3.4.11. Sands Okulu.....	150
3.4.12. Shalom Lisesi.....	151
3.4.13. Village Free Okulu.....	152
3.5. EKOLOJİ TEMALI ALTERNATİF OKUL ÖRNEKLERİ .....	153
3.5.1. Clearwater Okulu .....	154
3.5.2. Deep Springs Koleji.....	155
3.5.3. Fairhaven Okulu .....	155
3.5.4. Kilquhanity School .....	156
3.6. YEREL ALTERNATİF EĞİTİM DENEYİMLERİ .....	157
3.6.1. Ali Nesin Matematik köyü.....	157
3.6.2. Sanat Köyü Projesi.....	158
3.6.3. Başka Bir Okul Mümkün Projesi .....	159
3.7. EĞİTİMİ SANATSAL ÜRETİMLE İLİŞKİLENDİREN YAPILAR .....	161
3.7.1. Bauhaus Eğitim Yaklaşımı .....	161
3.7.2. Sitüasyonist Enternasyonel .....	164
3.7.3. Free International University “Uluslararası Bağımsız Okul” .....	168
3.7.4. Public Art Fund “Kamusal Sanat Fonu” .....	170
3.7.5. The Destruction in Art Symposium 1966 “Sanatta Yıkım Sempozyumları” .....	171
3.7.6. Activist Art Education “Aktivist Sanat Eğitimi” .....	173
3.7.7. Anton Vidolke Night School “Gece Okulu” Projesi.....	175
3.7.8. Art and Education “Sanat ve Eğitim” Ağı Projesi .....	177
3.7.9. United National Plaza Sanat Eğitimi Projesi .....	177
3.8. ÇAĞDAŞ SANAT ÜRÜNÜ OLARAK EĞİTİMİ ÖNEREN ÖRNEKLER .....	178

3.8.1. “Kavanoz” Bağımsız Sanat Mekânı ve Sanat İnişiyatifi.....	178
3.8.2. Asocation de Arte Util ve Salt Yararlı Sanat Ofisi .....	179
3.8.3. Addams-Dewey Gymnasium .....	181
3.8.4. Bait al Karama Projesi .....	182
3.8.5. Cybermohalla “Siber-mahalle” Projesi.....	183
3.8.6. Dorchester Projesi.....	183
3.8.7. Dünyada Mekân Projesi .....	184
3.8.8. El Puente Projesi .....	184
3.8.9. Hamdallaye Projesi .....	185
3.8.10. Hudson 2+4 Projesi.....	186
3.8.11. Institute for Human Activities “İnsan Faaliyetleri Enstitüsü” Projesi.....	187
3.8.12. Kibera Public Space “Kibera Kamusal Alan” Projesi .....	188
3.8.13. Midnight University “Gece Yarısı Üniversitesi” Projesi .....	189
3.8.14. Mobile Academy “Yararlı Bilgi ve Bilgisizlikler Karaborsası” Projesi .....	189
3.8.15. Museo de la Calle “Sokak Müzesi” Projesi .....	190
3.8.16. Proyecto Meteoro “Meteor Projesi” .....	191
3.8.17. Proyecto Secundario Liliana Maresca “Liliana Maresca” İkincil Projesi .....	192
3.8.18. Street-Level Youth Media “Sokak Düzeyi Gençlik Medyası” Projesi .....	193
3.8.19. The Knotted Line “Düğümlü Çizgi” Projesi .....	194
3.8.20. Ticaret Okulu Projesi .....	195
3.8.21. Tequiografias “Grafik Öğrenme” Projesi.....	196
3.8.22. The Center of Urban Pedagogy (CUP) “Şehir Pedagojisi Merkezi” Projesi.....	197
3.8.23. The Silent Üniversitesi Projesi.....	198
3.8.24. The Public School “Halkın Okulu” Projesi.....	199
3.8.25. Wochenklausur Kosovo Savaşı Dil Okulları Projesi .....	199
3.9. EKOLOJİ TEMALİ ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİM ÖRNEKLERİ .....	200
3.9.1. Crossroad Topluluk Projesi.....	200
3.9.2. East of Eden “Eden’in Batısı” Projesi.....	201
3.9.3. Experimental Station “Deneyim İstasyonu” Projesi .....	202
3.9.4. Green Corners “Yeşil Köşeler” Projesi.....	203
3.9.5. Green House “Yeşil Ev” Projesi .....	204
3.9.6. Koshirakura Çevre Düzenleme Girişimi .....	204
3.9.7. A Living Library “Yaşayan Kütüphane” Projesi .....	205
3.9.8. The Garden Library “Bahçe Kütüphanesi” Projesi .....	206
3.9.9. The Garden Project “Bahçe Projesi” .....	207
SONUÇ .....	211
KAYNAKÇA.....	218
RESİMLER KAYNAKÇA LİSTESİ.....	236
EKLER.....	241
Oda Projesi Ziyareti .....	241
İnsel İnal Ziyareti.....	242
Defne Koryürek ve Ayşenur Aslanoğlu ile “SlowFood” Hareketi Ziyareti .....	242
Neriman Polat Ziyareti.....	243
Can Akdaş Ziyareti .....	244
Mahmut Wenda Koyuncu Ziyareti .....	245
Banu Cennetoğlu Ziyareti .....	245

Nalan Yırtmaç Ziyareti ve Stencil Etkinliği.....	246
Danimarkalı Sanatçı Gurubu YNKB Ziyareti.....	246
Melihat Tüzün Ziyareti .....	247
Emre Zeytinolu Ziyareti.....	247
Dört Farklı Üniversiteden Akademisyen Buluşması.....	248
Salt ve Gastronomika Ziyaretleri .....	248
2. İstanbul Tasarım Bienali Ziyareti .....	249
İstanbul Bienali Gezisi.....	250
Huzurevi ve Engelliler Okulu Ziyaretleri .....	251
Kent Bostanları ve Atalık Tohum Çalışmaları.....	252
Sözlü Tarih Çalışmaları .....	253



## RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Alfred H. Barr, Modern ve Çağdaş Sanat'ın gelişimini gösteren Tablo, 1936.....	11
Resim 2. Raphael Sanzio “Atina Okulu”, 1510 .....	16
Resim 3. Gustave Courbet “Taş Kıranlar”,1849 .....	35
Resim 4. Genco Gülan “Ecole” isimli sergisi Doğan Koleji, 2015 .....	93
Resim 5 Neriman Polat, “İstikrarlı Ölüm”, Ahşap Üzerine Çivi, 2015 .....	95
Resim 6. Liam Gillick, 14. İstanbul Bienali “Uygulamalı Hidrodinamika”, 2015 .....	99
Resim 7. Jose Toriac “Tiempes Nuevos (Yeni Zamanlar)”, 1996.....	102
Resim 8. Martha Rosler, “Ev Temizliği Serisinden: Savaşı Eve Getirmek”, 1967-1972 .....	103
Resim 9. Damien Hirst, “Absolut Hirst”, 1998.....	106
Resim 10. Occupy eylemleri sırasında Documenta Kassel, 2012 .....	106
Resim 11. Hans Haacke, “MoMA Poll” Anketi, 1970.....	107
Resim 12 . George Macuinas “Total Art Match-Box”, 1965.....	117
Resim 13. Waldorf Eğitim Sistemi.....	136
Resim 14. Albany Özgür Okulu .....	138
Resim 15. Antioch College .....	139
Resim 16. Summerhill Okulu Etkinlikleri .....	141
Resim 17. Sudbery Valley Okulu .....	142
Resim 18. Brisbane Bağımsız Okulu .....	144
Resim 19. Brooklyn Özgür Okulu .....	144
Resim 20. The Circle Okulu .....	145
Resim 21. Currumbena Okulu .....	146
Resim 22. Hadera Demokratik Okulu.....	147
Resim 23. Highland Okulu .....	148
Resim 24. Mission Hill Okulu .....	149
Resim 25. Philedelphia Özgür Okulu .....	150
Resim 26. Sands Okulu .....	150
Resim 27. Shalom Lisesi .....	152
Resim 28. Village Özgür Okulu .....	152
Resim 29. Clearwater Okulu .....	154
Resim 30. DeepSprings Okulu .....	155
Resim 31. Fairhaven Okulu.....	156
Resim 32. Matematik Köyü Derslerde öğrenciler .....	158
Resim 33. Matematik Köyü .....	158
Resim 34. Sanat Köyü Projesi .....	159
Resim 35. Başka Bir Okul Mümkün Projesi .....	160
Resim 36. Bauhaus Tasarım Okulu Binası .....	163
Resim 37. 1968 baharında Fransa .....	167
Resim 38. Documenta Sergisi “Free International University” Afişi, 1982.....	169
Resim 39. Gorilla Girls, Times Meydanı Işıklı Pano, 1990 .....	171



Resim 40. Gustav Metzger Karışık Teknik “Auto-Destructive Art”, 1960 .....	172
Resim 41. Dias Seminerleri Sergi Davetiyesi, 1966 .....	173
Resim 42 Night School Etkinlikleri VI Sanatçı Hu Fang and Zhang Wei, 2008 .....	176
Resim 43. United Nation Plaza, 2006.....	178
Resim 44. Kavanoz Lüleburgaz’ın İlk Bağımsız Sanat Mekânı, 2015 .....	179
Resim 45. “Yararlı Sanat Ofisi” Salt Galata .....	180
Resim 46. Arte Util Müzesi.....	181
Resim 47. Addams Dewey Gymnasium Okulu.....	182
Resim 48. Bait Al Karama Kadın Öğrenme Alanı.....	182
Resim 49. Sarai Projesi Cybermohalla.....	183
Resim 50. Dorchester Projesi Mekanları .....	184
Resim 51. EL Puente Okulu .....	185
Resim 52. Hamdallaye Projesi .....	186
Resim 53. Hudson 2+4 Projesi .....	186
Resim 54. Hudson 2+4 Projesi .....	187
Resim 55. İnsan Faaliyetleri Enstitüsü.....	188
Resim 56. Kibera Kamusal Alan Projesi .....	188
Resim 57. Midnight Üniversitesi.....	189
Resim 58.Mobile Akademi, Yararlı Bilgi ve Bilgisizlikler Karaborsası, 2006 .	190
Resim 59. Mobil Akademi, "Ötekilerin" sorunlarından duyulan rahatlık", 2006 .....	190
Resim 60. Sokak Müzesi Etkinlikleri, 2007 .....	191
Resim 61. Proyecto Meteoro Projesi.....	192
Resim 62. Proyecto Secundario Liliana Maresca Projesi Video, 2013.....	193
Resim 63. Street Level Youth Media Okulu .....	194
Resim 64. Knotted Line Çizimleri .....	195
Resim 65. Ticaret Okulu.....	195
Resim 66. Tequiografías Grafik Öğrenme Görselleri.....	196
Resim 67. The Cup Çalışmaları .....	197
Resim 68. Silent Üniversitesi .....	198
Resim 69. The Public School, “Halkın Okulu” .....	199
Resim 70. Wochenklausur Dil Okulları .....	200
Resim 71. Çiftlikte İşçi Partisi, 1975.....	201
Resim 72. East Of Eden Projesi .....	201
Resim 73. Deneyim İstasyonu.....	202
Resim 74. Experimental Station Çiftçi Pazarı.....	202
Resim 75. Green Corner Çalışmaları .....	203
Resim 76. Green House Projesi.....	204
Resim 77. Koshirakura Köyü Projesi, 2014.....	205
Resim 78. A living Library Çalışmaları, 2018 .....	206
Resim 79. Garden Library Kütüphanesi .....	207
Resim 80. The Garden “Bahçe” Projesi.....	208

Resim 81. Oda Projesi Lüleburgaz ziyareti, 2014 .....	241
Resim 82. İnel İnal Dövcüler Anadolu Lisesi Öğrencileri Sunumu, 2014....	242
Resim 83.İnel İnal Bilal Yapıcı Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri Sunumu, 2017.....	242
Resim 84. Defne Koryürek Slow Food Hareketi Hakkında Sunumu, 2014.....	243
Resim 85. Neriman Polat Sunumu, 2014.....	244
Resim 86. Lüleburgaz Belediyesi Heykel Sempozyumu Heykel Sanatçısı Can Akdaş, 2014.....	244
Resim 87. Mahmut Wenda Koyuncu “Milyonda Bir” İsimli Belgesel Gösterimi, 2015.....	245
Resim 88 Banu Cennetoğlu Ziyareti, 2015.....	245
Resim 89 Nalan Yırtmaç İle Stencil Etkinliği, 2015.....	246
Resim 90. Danimarkalı Sanatçı Grubu “YNKB” Ziyareti, 2015.....	246
Resim 91. Melihat Tüzün Uygulamalı sunumu, 2017 .....	247
Resim 92. Emre Zeytinoğlu Ziyareti ve Konuşması, 2018 .....	247
Resim 93. İnönü, Harran, Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğretim Elemanları Sunumu, 2018 .....	248
Resim 94. Gastronomika Ziyareti, 2014.....	249
Resim 95. Liseli Gençlerin Salt Galata Gezisi, 2014 .....	249
Resim 96. Genç Sanat Hareketi İnisyatifi Tasarım Bienali Ziyareti, 2014.....	250
Resim 97. İstanbul Bienali Gezisi, 2017 .....	250
Resim 98. Huzurevi ve Engelliler Okulu ziyareti, 2014.....	251
Resim 99. Huzurevi ziyareti, 2014 .....	251
Resim 100. Engelliler okulu ziyareti, 2015.....	252
Resim 101. Okul Bahçesinde Ekolojik Tarım Deneyimi, 2014 .....	252
Resim 102. Sözlü Tarih Çalışmaları, 2014.....	253

## ÖZET:

Bu çalışma; bir çağdaş sanat pratiği olarak eğitimin sunulmasının önerildiği bir çalışmadır. Bu kapsamda sanat ürünü olarak eğitimin taşıması gereken özellikler nelerdir, sorusu sorulmuştur. Bu sorgulama doğrultusunda konuyla ilişkili olduğu kabul edilen tanımlamaların da neler oldukları ve ne gibi özellikler taşıdıkları da araştırılmıştır. Çağdaş öncesi modernin taşıdığı özelliklerin sanat ve eğitim için ne anlama geldiği bu kapsamda ele alınmıştır.

Moderni oluşturan düşünce biçiminin altyapısının anlaşılması ve ayrıca modern düşünce akımlarının sanat ve eğitim birlikteliğinde ne gibi etkiler barındırdığı da sorgulanmıştır. Ayrıca modern sanat ve eğitimin özellikleri ve tarihsel gelişimi de kısaca açıklanmıştır. Moderni oluşturan temel dayanak noktalarından olan Marks'ın sanat ve eğitime etkileri de ele alınmıştır. Marks'ın estetik temsiline yönelik öne çıkan Georg Lukacs ve Georgi Plehanov'un ortaya koyduğu düşüncelerin toplumsal temellerinin neler olduğu da sorgulanmıştır. Modern düşüncenin inşasında öne çıkan Freidrich Nietzsche ve eğitim üzerine ortaya koyduğu ahlak çözümlemesinin konuya etkileri değerlendirilmiştir. Eğitim ve sanat özelinden, iktidar ilişkileri bağlamında Michel Foucault'nun Nietzsche üzerine konuya yaklaşımı da ele alınmıştır. Modern sanat ve eğitimin anlamlandırılmasında psikanaliz yönteminin ve Sigmund Freud'un sanat üzerine ortaya koyduğu çözümlemesinin de açıklanmasına çalışılmıştır. Ayrıca çağdaş sanat ve eğitimin kültürel kapsamda politik bakımdan öneminin açıklanmasına da çalışılmıştır. Çağdaş sanat ve eğitimin içerik olarak sunumunda nelerin kapsama dâhil edilebileceği de sorgulanmıştır.

Son bölümde ise çağdaş sanat ürünü olarak eğitimin ve alternatif bir öneri olarak sanat ve eğitim birlikteliğinin kapsam sınırlarının çizilmesine çalışılmıştır. Ülkemizde alternatif eğitim deneyimleri örneklendikten sonra çağdaş sanat pratiği olarak bu kapsamda konu ile örtüşebilecek örneklerin de yapısı incelenmiştir. Çağdaş sanat pratiği olarak eğitimin deneyimlenmesinde örneklendirilen etkinlik ve uygulamaların konu kapsamında çağdaş sanat pratiği olarak ele alınmasının sonuçları değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çağdaş Sanat, Sanat Eğitimi, Çağdaş Sanat Pratiği

## **ABSTRACT:**

This study is recommended to offer education as a contemporary art practice. In this context, the question of what are the characteristics of education as an art product? In the course of this investigation, it was also investigated what are the definitions that are considered to be related to the subject and what are the characteristics of the subject. What the characteristics of the modern before the contemporary are meant for art and education are discussed in this context.

The understanding of the structure of modern thought and also the effects of modern thought movements on art and education together have been questioned. In addition, the characteristics and historical development of Modern Art and education is briefly explained. The effects of Marx, one of the main pillars of modernity, on art and education were also discussed. The social foundations of Georg Lukacs and Georgi Plehanov, who stand out for the aesthetic representation of Marx, have been questioned. The effects of Freidrich Nietzsche and his moral analysis on education on the construction of modern thought have been evaluated. From education and art to power relations, Michel Foucault's approach to Nietzsche was also discussed. In the meaning of Modern Art and education, psychoanalysis method and Sigmund Freud's analysis on art were also tried to be explained. Contemporary art and education in the cultural context of the political importance of the attempt to explain. What can be included in the content presentation of Contemporary Art and education is also questioned. Contemporary art practice has been taken into consideration in terms of the relevance of the events and examples to contemporary art expectations in order to experience the education.

In the last section, as a contemporary art product, we tried to draw the boundaries of the scope of art and education Union as an alternative proposal. After sampling alternative education experiences in our country, the structure of the samples which can be compatible with the subject has been examined as contemporary art practice. The results of the study of the activities and practices which are exemplified in the experience of education as contemporary art practice are evaluated as contemporary art practices within the context of the subject.

**Keywords:** Contemporary Art, Art Education, Contemporary Art Practice

## TEŞEKKÜR

Öncelikle bu sürecin bu denli verimli ilerlemesinde bana son derece olumlu katkıları bulunan herkese teşekkür ederim. Başta bu tezin hazırlanmasında bana destek olan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Osman Odabaş ve Doç. Safiye Başar'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca sevgili eşim Esra Tekin ve çocuklarıma da bu zorlu süreçte bana katlandıkları için son derece müteşekkirim. Son olarak katkılarından dolayı Sayın Prof. İnel İnal'a da teşekkür ederim.



## GİRİŞ:

Joseph Beuys sanatsal duruşunu tanımlarken, “Öğretmenliğim en büyük sanatsal eserimdir. Geri kalan ise atık malzemeler ve gösteridir.” demektedir. (Wervoert, 2006). 1969 Duesseldorf’ta bu sözlerle sanatta alışlagelen sanatçı tanımlarının dışında, İkinci Dünya Savaşı sonrası, sanatta politik bir figür olarak sanat eğitimcisinin rolünü sorgulamıştır. Bu görüş, sanatın estetik katmanlarla dolaylı kurduğu yapısal birliktelik dışında, toplumsal bellekte var olduğu eğitimin arka planını ve sanatçının dolaysız biçimde toplumla bütünleşebileceğine dair önemli bir görüştür. Sanatın daha fazla düşünsel süreçleri öne çıkarması, sanatta klasik öğrenme süreci ile estetik eylemi bütünleştiren bu görüş sanatsal ürün olarak koleksiyonları süsleyen eserleri atık malzeme ve gösteri olarak tanımlamaktadır. Sanatçının sergilediği bu duruş, aynı zamanda sanat ve eğitim arasındaki ilişkilerin bir başlangıcı olup olmadığına dair önemli bir görüştür.

Kristina Lee Podeseva, Beuys’un “Herkes sanat yapabilir.” düşünceleri ile ortaya koyduğu fikirlerin, “Sosyal Heykel” olarak tanımladığını aktarmaktadır. Ayrıca bir canlının topluluk içinde var olan eylemlerinin ve sosyal boyutta ortaya koyduğu ilişkilerin bu yolla sanatsal üretimle ilişkilendirildiğini de belirtmektedir. (Fillip / A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art, 2010). Bir sanatçının öğretmen olarak üstlendiği rol ile eğitimin içinde yer alan amaçlar arasında önemli bir bağ bulunduğu iddia edilebilir. Sanat eğitimcisi bir estetik obje olarak eğitimi önerebilir mi? Bu soru Beuys’un sözleri ile yanıtlanırsa evet olacaktır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da eğitimin estetikleşmesi sürecinde Beuys’un içerik olarak ne sunacağıdır? Ayrıca bu sunulan içerik alışkın olunduğu biçimde genel eğitimle benzerlikleri ve ayrıldığı noktalar neler olacaktır?

Beuys’un eğitim ile estetik deneyimi sorunsallaştırması eğitim ile sanatı estetik bir diziye çıkarmakta yeterli görülmebilir. Ancak Jean-Jack Rousseau’nun da belirttiği gibi kişinin eğitim ile ilişki kurmadan doğal yeteneklerini ortaya koyamayız. “Zayıf olarak doğuyoruz ve güce gereksinimimiz var; her şeyden yoksun olarak doğuyoruz ve yardıma gereksinimimiz var. Doğduğumuzda sahip

olmadığımız ve büyüdüğümüzde gereksinim duyduğumuz her şey bize eğitimle verilir.” (Rousseau, 2016, s. 6). Eğitim kişinin yaşantısında ve sanatında bu kadar önemliyken bu sürece nasıl yön verildiği daha da önemli olacaktır. Özellikle eğitimin uygulayıcısı olan okul, öğretmen ve öğrencinin ortaya koydukları ürün istendik bir davranış değişikliği olma dışında, kendi amaçları dâhilinde estetik bir ürün olarak tanımlanması yalnızca Beuys’un aklına gelmiş olmamalıdır.

Kuşkusuz sanat eğitimi bireyi dolayısıyla da toplumları dönüştürmede son derece önemlidir. Toplumların dönüşümünün neden önemsendiğine bu noktada dikkat etmek gerekmektedir. Sanat ve kültürün bireyleri dönüştürmede oynadığı rol bu duruma örnek gösterilebilir. Bu durum toplumu yönlendirmede bir hegemonya oluşmasını sağlayabilir. Bu yönde oluşan beklentilerin tespiti ve iktidarın beklentilerine bakıldığında meselenin önemi anlaşılmaktadır. Meral Sayar “Jack Ranciere, Politik Sanat ve Temsil Sorunu” adlı yazısında sanatın muhaliflik adına ortaya koyduğu üretimlerin yine iktidar tarafından manipüle edildiğini aktarmaktadır. Sanatın bu durumda kendi ürettiği metaforlar ile iktidarın toplumlar üzerinde kurmayı düşlediği hegemonyasını kendi içinde yine iktidar eli ile ortaya koyduğunu belirtir. Bu durumun yarattığı çelişkiler de bu hali ile kanıtlamaktadır. (Sayar, 2015). Sanat adına söz söyleyenlerin kültürün mevcut olanaklarını kullanmada ne kadar istekli oldukları bu durumda daha da görünür olmaktadır.

Sanat ve estetik amaçlı eğitimin mevcut piyasa koşullarını yöneten farklı aktörler düşünüldüğünde, içeriğinin estetikleşmesi adına bu kodları taşıması gereklidir. Mevcut sanat kanonuna uygunluğu aranan bir özellikken, iktidar taraflılığı ile de içeriğini bu norma uygunlaştırmak da arzulanan bir durumdur.

Bu çerçevede çağdaş sanat üst başlığında yer alabilmek adına, çağdaş sanatın kendi özünde diğer bütün zamanlarda olduğu gibi ortak bazı üretim verileri etrafında toplanabilirliği üzerinden kuramlar ortaya konmaktadır. Çağdaş sanat olma vasıfları ile ilgili, Michael Wilson, sanat adına kurulan bazı ortaklıkların önemine vurgu yapar, çağdaş sanatın değer yargılarını aşan veya “ciddi” değerlerin dışında geliştiği güzel seçilmiş seçkilerden oluşmadığı; aksine diğer zamanlarda olduğu gibi “başarılı veya başarısız bulunma kriterlerinin olduğunu belirtir. Bunlar, yapıt akla ilginç sorular getiriyor mu? Malzemesi, yapısal/biçimsel ve kavramsal öğeleri birbiriyle etkin bir ilişki içinde mi? Bağlamıyla verimli bir etkileşimi var mı? Yapıt, başarması

hedeflenen şeyi başarıyor mu? gibi soruların Çağdaş sanatın tanımlanmasında kullanılabilceğini önermektedir. (Wilson, 2015, s. 7). Bu kapsamda çağdaş sanat tanımı zamanla ilişkilendirilse de çok disiplinli yönü ile de sosyolojiden tarihe, felsefeden siyasete pek çok farklı disiplinlere kapı açtığına dikkat edilmelidir. Çağdaşın kendi normları ile modern yerine önerilmesi bu çok yönlü durumun karakterini yansıttığı iddia edilebilir. Zamanla değişen bu yeni tanımlamalar ile konjonktürel bir sapmanın da olup olmadığı sorgulanmalıdır. Modern sonrası sanatta anlatı dilinin ağırlaştığı ve karmaşıklaştığı bu sapmaya işaret etmektedir.

Çağdaş sanatın modern sonrası galeri ve müze gibi kurumsal yapıların yanında kendine alternatif yeni mekanlar kurgulaması da bu değişim içinde görülebilir.

Çağdaş sanatın estetik bir deneyim alanı olarak eğitimi önermesi geleneksel sanat ve eğitim birlikteliğinden farklı sonuçlar doğurması muhtemeldir. Bu durumda ortaya konan fikirlerin de alternatifleşmesi ile yaygın kurumsal alan olarak görülen akademi-devlet-özel gibi ideolojilerinin dışında yeni bir ideoloji ile doğacağı da iddia edilebilir. Bu noktada bir estetik deneyim alanı olarak eğitim altyapısının desteklenmesinde alternatiflik söz konusu olduğunda maddi olarak sunulan çabanın bir destek görüp görmeyeceği de önemlidir. Maddi destek bulmada özellikle çağdaş sanat başlığında konu alanı seçen birçok projenin özel bazı sermaye kurumlarından destek aldığı gözlenmektedir. Bu kurumların özellikle sanata destek programları açmaları ve bu desteği yalnızca kamu yararı içinde gördüklerini düşünmek fazla iyi niyetli bir düşünce olacaktır. Sanata destek olarak, hatta sanat eğitimine bir kısım destek sağlayarak, sanat ve eğitim gibi toplumsal kurumların dönüştürülmesinde var olma çabası sanatın dönüştürme potansiyelinde aktif rol alma beklentisinin sonucudur.

Sanat ve eğitim gibi alanların ekonomik olarak desteklenmesi özellikle ondan fayda sağlayanların yaşama tutunabilmeleri açısından önemlidir. Kültürel manipülasyon olarak görülebilen bu durum sanatsal gelecek beklentisine müdahale olarak algılanabilir<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> İkinci Bölümde yer alan “Çağdaşın Kültürel Özellikleri” isimli başlıkta bu konuya değinilmiştir.



Bu önerme; sanatın çağdaşlaşması sürecinde eğitim ile de desteklenerek yaşamla olan bağı sorunsallaştırmayı, salt estetik zevk ve beğeni gibi işlevleri dışında eğitimi de estetikleştirerek bu duruma toplumun kendi içinden bir cevap aramaya çabalanmalıdır. Özel kurumların sanat ve eğitim gibi alanlarda destek vermedeki amaçlarına yönelik, Chin Tao Wu, “Elitlerin ve şirketlerin ekonomik çıkarlarının kültür dünyasında kurumsallaştırılmasını kuşkusuz “sistem taraflılığının” vazgeçilmez bir ögesidir. Yine de bizi ilgilendiren nokta şu: Kişilerin ya da şirketlerin dolaysız bağışlarından her zaman daha fazla olan devlet sübvansiyonlarının önemli bir bölümü büyük bir incelikle gizlenmektedir.” diyerek açıklar. Ayrıca bu desteğin arkasında sanat ve eğitim beklentilerine yönelik bir manipülasyon fikrinin yattığına işaret eder. (Wu, 2014, s. 46). Bu şartlar altında bu destek ile bazı sanatçıların ve sanatsal yapıların himayeye alınması, kültürel politikalar üzerindeki etkiyi açığa vurur.

Kültürel politikaların bu sınırlarına rağmen karşı bir estetik deneyim alanı olarak toplumu temel almak bu durumda önemli bir dayanak noktası olacaktır. Sanat çevresini etkileyen zorluklar çerçevesinde daha özgür ve öznel bir alan yaratma çabası olarak alternatif yollar aramak, ayrıca kolektif yeni yapılanmalar ile düşünmek önemlidir. Sanat ve eğitimin bu doğrultuda, kendi kural ve yapılarını oluşturarak bağımsız varlığını farklı biçimlerde de kurmaktadır. Bu kolektif ve bağımsız yapı ve deneysel bazı fikirler sanatın geleceği için son derece önemlidir. Bu yapıların mevcut sisteme karşı duruşu ve sisteme karşı baş etme biçimleri önemlidir.

Bu noktadan hareketle topluma öykünme sanatsal oluşum ve yapıların varlığı açısından, özellikle piyasa koşullarına rağmen ayakta kalabilmek adına son derece önemlidir. Sanatın toplum destekli yapıyı kullanması bu yolla da yaşama katılımı amaçlanıyorsa, sanatçının yalnızca ürünleriyle değil eğitim içeriği olarak da üretmesi gereklidir. Çağdaş sanat ile estetik bir deneyim alanı olarak eğitimin katılımıyla toplumsal alanlarda böylelikle dönüşüm sağlanır, piyasa koşullarına rağmen ekonomik bir model olma dışında, yeni bir eğitim ürünü estetik deneyim merkezinde sonuca ulaşır. Bu kolektif birlikteliğin sunduğu yapı, yalnızca sanat çevresinde olmayı amaçlamamakta, aynı zamanda da toplumsal işlevleri de yeniden sorgulayacağı da önerilebilir. Sanatçıları eğitimci ve gençlerin katılımcılığında ilerleyen bu alternatif modelin üretileceği bu kapsamda önerilebilmektedir.

İmkânların ve olanakların sınırlı, destek ve ilginin azlığına karşı, bu tip bir alternatif estetik deneyim alanı olarak eğitimin sunumu, toplumsal bütünleşmenin imkanları ve sanatın geleceği açısından son derece önemlidir. Toplumsal imkânların sunduğu olanaklarla eğitim ve sanatı birlikte düşünerek; müze ve galeri sistemi dışında, yaşayan, soluk alan bir sanatın gerçekleşeceği beklenebilmektedir. Bu kapsamda çalışma dahilinde örnek bir uygulama da deneyimlenmiştir. Deneyimlenen inisiyatif ve “Kavanoz” isimli sanatçı mekânı projesi ile iddia edilen düşüncelerin uygulamaya yönelik pratiğe dönüşmesine çalışılmıştır. Bu kapsamda incelenen diğer örnek çalışmalar ile birlikte özellikleri ele alınmıştır. Yazarın deneyimlediği bu projede gerçekleştirilen çalışmalar son bölümde ekler kısmında aktarılmıştır.

Bu çalışmada son bölümde bir uygulama alanı olarak deneysel katılımcı bir modeli, eğitim ve sanat çatısı altında bir araya gelen gençler, sanatçı ve uzmanların, eğitimi ve sanatı amaçsızca kullanabilme becerisi etrafında sanata ortak bir pencereden bakma ülkülerini incelemektedir. Bu niyetlerin çevresinde yürütülen bağımsız bazı girişimleri ve bu girişimlerin sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Sanatın ilk örneklerinde doğa ve insanla sınıfsız ve bütüncül katılımın önemsendiği gözlenir. Toplumsal ve kurumsal yapılarda sanatın eylemlilik olarak yaşama müdahil olması, her yönüyle farklı araçlarla anlaşılır olmasını da gerektirmektedir.

Bu çalışmada, neoliberal sistemin dışında ve ona rağmen, meta-endüstrisinin bir uzantısı olmadan sanat ve eğitimin yeni biçimleri üzerine önermeler sunulmasına çalışılacaktır.

Yaşamsal varlığın sınırlarının sorgulanmaya ve çizilmeye başladığı eğitim çağındaki gençlerin de katılımıyla, sanatı gelişim alanı olarak ele alan bu çalışmada; eğitim içinde politik katılımcı sanatsal ilişkilerin, çağdaş sanat ve sanatçı ile olan birlikteliğinden doğabilecek gücün tespitine çalışılmaktadır. Bu merkezden hareketle, yeni bir sanatsal üretme pratiği ve sanatsal bir form olarak eğitim yine çalışmanın yapısı gereği değerlendirilecektir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### MODERN VE ÖNCESİNDE SANAT VE EĞİTİM

#### 1.1. MODERN TANIMININ KAVRAMSAL ANLAMI

Çağdaş sanat içinde eğitim ile estetik deneyimin konu edinildiği bu çalışma çağdaşı anlamlandırmadan önce modern anlamayı ve anlamlandırmayı önemli görmektedir. Modern ve çağdaş ilişkisinde öncesi ve sonrası ile bugünkü toplumsal ve sosyal bağlamda önemli gelişmelerin kaynaklık ettiği modernin tanımlanmasının çağdaşın anlamlandırılmasında önem taşıdığı ortadadır.

Modernizm dendiğinde bir kavram veya dönem çağrışım yapsa da modernlik yalnızca tarihsel bir dönemin adı değildir, hatta sistemli bir bütünün genel adıdır. Ansiklopedik bir tanımlamayla Büyük Lorraine, kelime kökeni olarak Modernizmin kaynağını Fransızca'da yer alan "Moderne"den aldığını aktarır. "Modern" yeni ve güncel olan anlamında kullanılmaktadır. (Larousse, s. 16. cilt syf:8248) . Modern yeniliği ve günceli çağrışırsa da düşünme biçimi olarak çağdaşa gelinceye kadar geçilen önemli bir duraktır. Modernizmin dönemselsel bir zamanın tarihlenmesinde de kullanıldığı hatta bu çalışma kapsamında kavramsal olarak değil daha çok bazı özellikleri ile bir dönemin kapsamının belirlenmesi amacı ile kullanılması amaçlanmaktadır. Modernizmin başlangıç ve bitiş noktasının tespitine çalışan Jean-François Lyotard, farklı tarihlerin önerildiğini belirtir. Ona göre bir başlangıç noktası arayışında Descartes, Leibniz gibi düşünürlerin yaptıkları gibi bir tanımlamanın yanına ansiklopedilerin belirttiği tarihi ve Fransız Devrimi'nde doğan düşüncenin anlam bulduğunu anlatır. (Batur, 1997, s. 21). Bu tarihlendirmede konu başlıklarına göre bir çeşitlenmenin söz konusu olduğu ortadadır. Lyotard modern bir başlangıç noktası için Fransız İhtilali ya da Rönesans'ın sona ermesi ile yenilik tasavvuru açısından zamana ve de kullanım amacına göre bakıldığında bir farklılık olmayacağını söyler.

Modernizmin gerçek anlamda küresel sömürü düzeninin rasyonelleşmesi ile tarihlenebileceği de öne sürülmektedir. Enrique Dussel'in "Modernlik 1492 yılında

İspanya'nın Amerika'ya ayak basması ve Maya İnka ve Astek gibi büyük köklü kültürleri sömürgeleştirip, onları "uygar"laştırmaya girişmesi ile başlar." şeklinde tanımladığı da gözlenmektedir. Modernliğin gelişim süreci ile ilgili "15. yüzyılda hümanizm ile birlikte doğmaya başladığı tespit edilirken, 16. yüzyılda İspanya'nın yönetiminde kolonizasyonu, daha sonra da Hollanda'nın öncülüğünde kapitalizmi, 17. yüzyılda Fransa yönetiminin Nasyonalizmine (aydınlanma), sonrada Britanya'nın elinden liberalizme doğru dönüştüğü gözlenir." tespiti de son derece önemlidir. (Emmelhanz, 2015, s. 18). Bu tarihlendirme bilginin modern inşa sürecinde yaşanan kapitalleşmenin tarihsel biçimini oluşturmaktadır.

Modernizmin tanımlanmasında en başta dahi bir kafa karışıklığının olduğu Uğur Tanyeli tarafından belirtilmektedir. Tanyeli konu ile ilgili düşüncelerini anlatırken de daha beşinci yüzyılda bile bu terimin kullanıldığını aktarır. Bu dönem ortaya çıkan Latince "Modernus" teriminin, o dönemde "bugüne özgü" biçimindeki alışlagelmiş standart anlamının yanı sıra, puta tapar ve mitolojik öğretilerin ve geçmişin karşısında yükselen Hristiyanlık için kullanıldığını aktarır. (Tanyeli, 1997, s. 64). Burada özellikle, modern kavramının çok eski zamanlardan beridir kullanılması dikkate değerdir. Medeniyetin ilerleyişinde yaşanan dönüşümlerin kayda değer bir değişimi tetiklediği ortadadır. Bu değişimler beraberinde tartışmaları da doğurmaktadır. Modernin anlaşılabilmesinde düşünce akımlarına yön veren isimlerin incelenmesi son derece önemlidir. Sonraki bölümde Charles Baudelaire'in modern için anlamı açıklanacaktır.

### **1.1.1. Modernin Tanımlanmasında Charles Baudelaire**

Modern sadece bir düşünce tarihi olduğu kadar aynı zamanda da düşünce biçiminin kalifikasyonunu içeren bir dönüşüm biçimidir. Bu dönüşümün anlaşılmasında, dönemin genel ruhunun tanımlanmasında öne çıkan isimlerin söylevleri incelenmelidir. Charles Baudelaire moderni en iyi yansıtan isimlerden biri olmuştur. Baudelaire'in, modernliği bir ressamın gözüyle anlatımı modernin tanımlanmasına ve anlamlandırılmasında büyük önem taşır. Aydınlanma çağının akılcılığı ve ürettiği normlarına karşı endüstriyel ilerlemenin toplumsal bozumu yeni

bir modern ele alışı doğurmuştur. Bu durumun en yetkin ifadelerinden biri yine sanat ile bağ kurarak Baudelaire'den gelmiştir.

“Charles Baudelaire 1863'te Le Figora'da “Modern Hayatın Ressamı” başlıklı bir makale yayınladı. Bu makalede flaneur figürü modern sanatçıya dönüştürülüyor, aynı zamanda flaneur/sanatçı için Paris'te gezilecek/görülecek yerler anlatılıyordu. Bu makale ile ilk bakışta önemsiz bir desenci Constantin Guy'in konu alıyordu, ancak Guys, Baudelaire için, kendi ideal sanatçı imgesini incelikle işlemlerini sağlayan bir bahaneydi. Bu imkânsız ideal sanatçı kalabalıklarına düşkün kimliğini belli etmeyen bir dünya adamıydı”. (Pollock, 2012, s. 217).

Modernite geçmiş ile klasik değerlerden her türlü bir kopuş ile beslenen üretimlerin genel karakteri içinde, sahip olduğu konumu gereği kendine özgü değerleri ile yerleşmeye başlar. Bu dönemin genel kabul gören değerlerin karşısında modernlik ile yaşamın ele alınmasındaki değişen toplumsal kabuller dahilinde geçişli bir dönemdir. Charles Baudelaire, moderni tanımlarken bu noktaya “Modernite'yle kast ettiğim, bir yarısı sonsuz ve değişmez olan sanatın, gelip geçici, ele avuca sığmaz, koşullara bağlı olan diğer yarısıdır.” diyerek açıklık getirmektedir. (Baudelaire, 2014, s. 214) . Modern hem bir geçiş hem de bir dayanak noktasıdır. Yenileşme bu yönü ile dönüşümü temel almaktadır.

“Edebiyat tarihleri ve antolojiler, Modern Fransız Şiiri'ni Baudelaire'le başlatmakta söz birliği etmiş gibidirler. *Les Fleurs du Mal/ Kötülük Çiçekleri* (1857) başlığı altında topladığı şiirleriyle Baudelaire, romantizmden arta kalan güçlü ve coşkulu temaları sürdürmek yerine, büyük kentin sancılı dolu karışıklıklarını yansıttı : Devrimcilik ve tutuculuk, bedensel hazlar ve gizemcilik, toplumsal yaşam ve içe kapanış, Hıristiyanlık ve tanrıtanımazlık... bütün bu karışıklıklar, hem sınırsız bir içtenlik, hem de kendini gizleme adına Baudelaire'ci bir şiirin kapılarını açtı.” (Necdet, 2001, s. 9).

Döneminin modern başkaldırısı Baudelaire dahil pek çok düşünür tarafından sıklıkla ele alınmıştır. Sanatın konusunu oluşturan, klasik pek çok mitin ve imgenin kaybolması ve sanatın değişmeyen konusu olan mitolojik ve tanrısal figürlerin sanattan sessizce uzaklaştığı gözlenmiştir. Bu durum sanatın modern konularının temelini oluşturmuştur. Modernliğin bu bağlamda sürekli bir yenileşme hareketi olduğu düşünülse de modernlik deneyselliği ve doğallığı da içinde barındırmaktadır. Klasik değerlerin ideallığı ve kusursuzluğu karşısında modernlik, değişimin başlangıç noktası akıllara gelebilmektedir.

Baudelaire, yaşamının son döneminde ortaya koyduğu önemli tespitlerde modernlikle başlayan değişimin algılanmasında diğerlerinden farklı olarak ortaya koyduğu fikirleri ile ön plana çıkar. Yakın zamanda başlayacak değişimin habercisi olarak anılmasının arkasındaki nedeni Marc Jimenez, "Kötülük Çiçekleri'nin yazarının ölümünden kısa süre sonra doğan izlenimcilik, neye göre Batı Sanat tarihinde en azından Rönesans'inkine eşit önemde bir altüst oluş olarak algılanmıştır? Elbette Antik Çağ tanrıları, azizler ve Hıristiyan havariler plastik sanattan çekip gitmişlerdir; Baudelaire'in deyişiyle, onların yerini çağdaş yaşamın "destansı" yanına değer kazandıran izlekler almıştır. Kısaca söylemek gerekirse sanatın içeriği, temsil edilen düşünceler değişmekte ve kaynaklarını güncellikten almaktadırlar." demektedir. (Jimenez, 2008, s. 215;216). Sanatta yaşanan bu hızlı dönüşümün tasviri modern hayatın ressamı tarafından son derece önemli bir biçimde dile getirilmiştir. Günlük yaşamın sıradan konuları modern sanatın baş tacı edilmiş böylelikle de sanatın kutsadığı "Aydınlanma"nın rasyonalitesi terk edilmiştir.

Charles Baudelaire, modern başlangıçların anlamlandırılmasında beklenen çok öncesinde yaşamdan kareler alarak sözlerine delil aramıştır. Ona göre eskinin değişmez kalıplaşan değerleri karşısına bu yenilik, modernin aynı zamanda dönüşümünün başlangıcı olmuştur. Baudelaire "Her yerde, bugünün hayatının uçucu, ele avuca sığmaz güzelliğini, okurun izniyle modenite adını verdiğimiz o niteliğin ayırt edici doğasını aramıştır. Çoğunlukla tuhaf, şiddetli, aşırı, ama her zaman şiirsel kalarak, hayat şarabının buruk veya baş döndürücü tadını, kokusunu desenlerine sindirmeyi bilmiştir." demektedir. (Baudelaire, 2014, s. 251). Gündelik seçkilerin sanatta konu alması ile birlikte yenilik arayışı modernliğe özgü tanımları da doğurmuştur. Bu tanımlardan bir tanesi de "avangart" tanımıdır. Bu bağlamda modern için önem taşıyan kavramlar bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

### **1.1.2. Modern Sanatın Kavramsal Özellikleri**

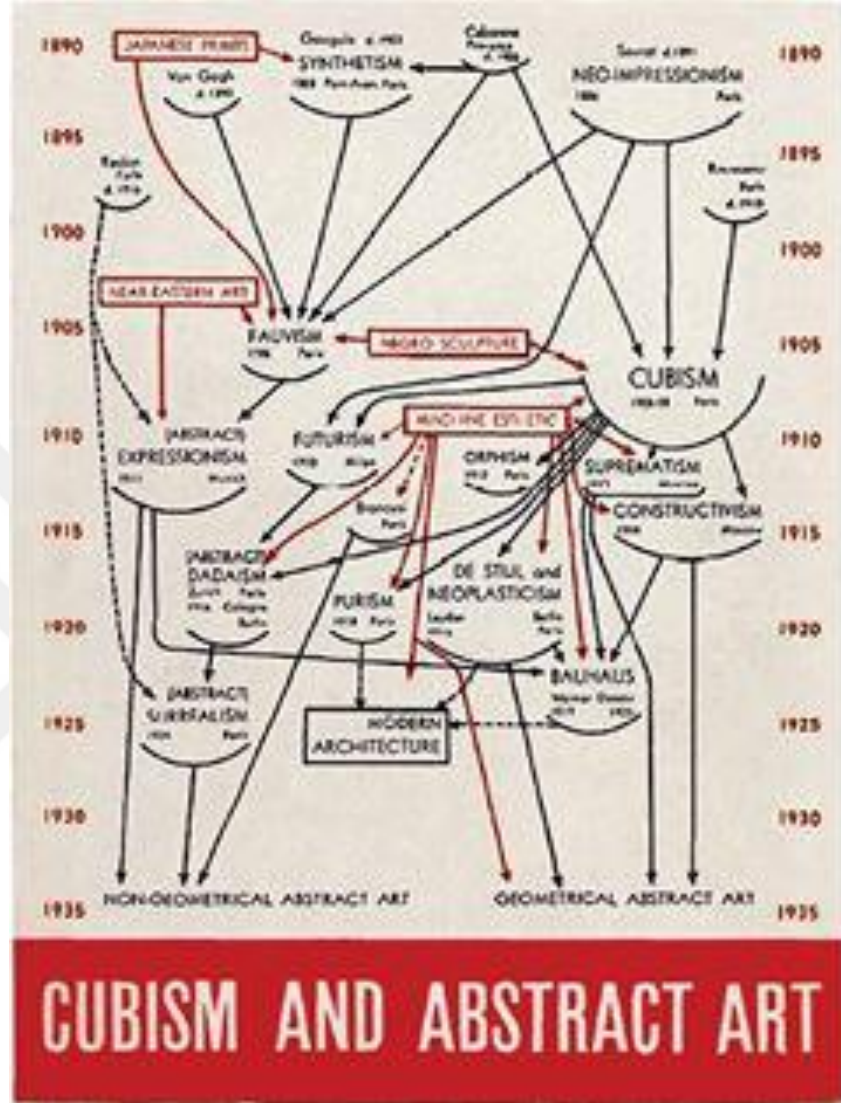
Modernin sanatla kurduğu ilişki aynı zamanda tarih aralığı olarak toplumsal bütünü ele alan bir sürenin de değerlendirilmesidir. Bu bakımdan modern sanatın anlamlandırılmasında "avangart" dahil pek çok modern sanatın taşıdığı özellik açıklanmalıdır. Bu kapsamda Greenberg'in modernin anlaşılmasında önem taşıdığı ortadadır.

Nalan Yılmaz'ın belirttiği üzere "Greenberg 1939 yılında yazdığı 'Avangart ve Kitsch' adlı makalesinde modern sanatın tüketime karşı direndiğini ileri sürer. "Kitsch, mekaniktir ve formüllerle çalışır. Hayali bir deneyim ve sahte duygulardır. Stillere göre değişir ama hep aynı kalır. Çağımızın yaşamındaki her şeyin sahteliğini gösterir. Avangart propaganda kullanımında masumken, kitsch yanlış duygulara yönlendirir. Yüksek sanattan bahsediyorsak, alçak/popüler sanattan da kaçınamayız." demektedir. (Yılmaz N. , 2011). Burada modernlik karşısında konumlanan kitsch yalnızca onun var oldukları ile değil aynı zamanda avangart sanatın aşırılıklarıyla da ondan ayrılmaktadır.

Avangart askeri kökenli bir kelime olup cephede önde giden birliklere verilen isimdir. Bu terim yeniliklerin hızla yaşandığı bu çağda sıklıkla kullanılmıştır. Charles Baudelaire aksine avangart terimini sevmez, avangardın sürekli yenilik peşinde oluşu onu tedirgin eder. Marc Jimenez "Baudelaire, çok askerî bulduğu avangart (Cephede öncü) sözcüğünü sevmez. Sanat tarihçisi ve gazete yazarı Theodore Duret, 1885 yılında, Baudelaire'in önyargılarının ötesine geçer ve İzlenimciler üzerine yazdığı çeşitli makaleleri avangartın eleştirisi başlığı altında yayınlar." sözleri ile aktarır. (Jimenez, 2008, s. 217). Avangart, sanat ve sanat eğitimi de önemli etkiler doğurmuştur.

Danto, modern düşüncenin sanatta belirgin biçimde fotoğrafın geleneksel sanat biçimlerini bozuma uğratmaya başladığı sanayi devrimini işaret etmektedir. Bu sürecin sonunu ise yine İkinci Dünya Savaşı sonrası Amerika'nın hamiliğinde gelişen dönemdir. Danto bu sona ilişkin "1933 dolaylarında modernizm Clement Greenberg'ün kanonik makalesi 'Modernist Painting'i yazdığı 1960 dolaylarında görülenden çok farklıydı. Ama o tarihe gelindiğinde, modernizm neredeyse son bulmuştu; ölümünü ise soyut dışavurumculuğun ölümünden ayırmak gerekir: Greenberg 1962 yılında soyut dışavurumculuğun ölümünü not etmekten belirli bir keyif duymuştu; ama 1992 yılında konuşmasını dinlediğimde modernizmin, bir süredir duraklamış gibi görünse de süreceğini hissediyordu." sözleriyle aktarmaktadır. (Danto, 2014, s. 152). Modern çeşitlilik biçimin dönüşümü ile ilişkilendirilse de özellikle 1960 sonrası gelişen sanatsal dönüşümün yalnızca sanatla sınırlı kalmadığı gözlenmektedir.

Modernin sanatsal izleri ve etkileri resim 1’de yer alan sıralama ile de paralellikler taşımaktadır.



**Resim 1.** Alfred H. Barr, Modern ve Çağdaş Sanat’ın gelişimini gösteren Tablo, 1936

Sanatın geçirdiği evrimlerin dönemlerle ilişkisi bu doğrultuda önemli görülmektedir. Geçirdiği dönemlerin en önemlilerinden bir tanesini Danto "Manet'nin bir başlangıç ile özdeşleştirilmesinin altını çizmek istiyorum. Zira Oswald Spengler de Batı'nın çöküşün de resmin sonunu kesin kesin Manet ile bağlantılandırıyor: "Manet'nin kuşağıyla, her şey bir kez daha sona erdi. 'İster son olsun ister başlangıç, Manet'nin her koşulda derin bir değişime damgasını vurduğu açıktı. Danto, fotoğraf 1839'da icat edildiğinde, ressam Paul Delaroche'un resmin



öldüğünü ilan ettiğini” bildirir. (Danto, 2014, s. 102,103). Bu son aynı zamanda klasik temsilin ifade araçlarının da dönüşümünü başlatmıştır.

Manet ve fotoğraf makinesinin icadı ile modern anlatının sınır çizgisi bir başlangıca ulaşmış görünmektedir. Burada dikkatle incelenmesi gereken asıl nokta modern ele alma şeklinin sanatta ve görsel ifadede olduğu kadar dönemin yaşayış biçimine de egemen olmasıdır.

Modern tanımının bağlı bulunduğu tarihsel dayanak noktalarının insani gelişim diyagramında önemli referanslar taşıdığı ortadadır. Modern denilince akla değişimi etkileyen önemli dönüşüm noktaları gelmektedir. Günümüzün modern tasarısını çözümlemesinde farklı dayanak noktaları aydınlanma çağının öğretileri ile yaşanan dönüşümü örgütlemektedir.

Modernizm sanatta kullanımı "Clement Greenberg"ın, modernizm Manet 'nin yapıtlarında başlamıştı; benim başlangıç anlayışına göre ise, 1880'lerin sonunda, Van Gogh ve Gauguin'in yapıtlarında, Vasari'ci ölçütlerin tanımlandığı çizgiden radikal biçimde sapılmasıyla, Art Nouveau'nun genişliği ile süsleme ve resim sanatı tarihlerinin birbirine karışmaya başlayışı, Gauguin'in ardından gelenlerin yapıtlarında süslemenin sanatsal bir içki haline gelişi ve Paris Salon'un 1890'larda zanaatta, hatta stüdyo mobilyalarını açılması Riegl'ı o dönemde fazlasıyla etkilemiş olabilir; ama resme yakın duranların bile oyunlardaki belli ki pek az dikkat ettiği bir şey fark etmediği için Riegl'ı eleştirmemek gerekir". (Danto, 2014, s. 90).

Christian Delachampagne, modernlik ve toplumlara olan etkilerini açıklarken, “Teknoloji, tıp ve eğitim alanındaki ilerlemeler sayesinde Avrupa’da insanlar, aydınlanmanın zaferine şahit olduklarını düşünüyorlardı. Avangart sanatçı ve düşünürlerin önderliğinde, Avrupa bu dönemde yeni bir çağa, moderniteye adım atmıştır.” sözleriyle modernliğin toplumlara yaptığı etkiyi açıklamaktadır. Özellikle Rönesans’tan 19.yy.ın sonuna kadar olan süreci, bu dönem üretimlerin sadece zihinsel üretimler olmadıklarını, kendilerini doğuran gerçekliklerin birer “temsilleri” olarak görüldüklerini söylemektedir. Yaklaşık üç yüz yıldır var olan bu temsillerin bu dönemde sorgulanmaya başlandığı belirtilmektedir. Bu durum bazı sanatçı ve aydınlar tarafından daha sonraları şüphecilikle karşılanmıştır. 19.yy.ın sonlarında gerçekleşen sanattaki meydana gelen temel değişimlerin başında fotoğrafın icadı geldiğini aktarmaktadır. Delachampagne bu gelişmeyi, optik realizme karşı simgeci hareketi başlatan üç ismin önemini açıklayarak vurgulamaktadır. Bu isimler Cezanne, Van Gogh ve Gauguin’dir. (Delachampagne, 2010, s. 2,3). Aydınlanma

çağı sonrasında toplumsal bazı değişimler ve keşiflerin sanat ve eğitimi de etkilediği bu doğrultuda gözlenmektedir.

Bu kültürel yenileşmenin önerdiği önerme geçmişin terk edilmesidir. Modernlik geçmiş yerine sürekli dönüşen bir şimdinin zamanlamasıdır. Hakkı Hünler, Adorno ve Horkheimer'da aydınlanmanın diyalektiğinin insanoğlunun zaferiyle sonuçlanan bilginin her döneme egemen olmasının bir felaketle sonuçlanacağını belirtir. Geleneksel akılsallığın bozumuyla birlikte evrensel bir felaket sürecine düşündüklerinin de katıldığını görürler. "Çünkü onların tasarımlarına göre aydınlanmanın programı, ilerlemeci düşüncenin en temel anlamda, daima, insanları korkudan kurtarmayı ve insanların egemenliğini tesis etmeyi amaçlamıştır... [Program ] dünyanın esrardan-arındırılması; mitlerin kaybolması ve hayallerin yerine bilginin geçirilmesi." sözleriyle anlatmaktadır. (Hünler, 2011, s. 29). Modernite ile değişimin başladığı ancak dayanak noktasını oluşturan sürecin yine geçmişin değerlerine katıldığı önerilmektedir.

Aydınlanmanın dönüşümü Hegel tarafından da dile getirilmiştir.

"Hegel'in "modern" nitelemesini, kendi tarihsel kuşku içerisinde, Avrupa'ya özgü üç büyük olayın-yeni dünyanın keşfi, *Renaissance ve Reformation*-meydana geldiği yaklaşık 1500'lü yıllardan kendisinin yaşadığı 1800'lere kadar uzanan üç yüz yıllık dönemi karakterize etmek ve bu dönemin Grek ve Roma antikitesi ile Hristiyan orta çağından ayırt etmek amacıyla kullanıyordu. Modern, bu üç yüz yıllık süreç içerisinde adım adım geleceğe doğru açılım kazanan bir geçmişin şimdiki geçiş noktasını oluşturan andı." (Hünler, 2011, s. 42) .

Modern düşüncenin Hegel ile üç asırlık beklentileri ile yeniliğın tasavvurunda önemi son derece açıktır. Modernliğin ilkelerinde yaşanan dönüşümün insanlık için yarattığı etkinin anlaşılması son derece önemlidir. Çalışmanın devamında modernizmin sonuna ilişkin tanımlamaların açıklanmasına çalışılacaktır.

### **1.1.3. Modernizmin Sonu**

Modernizmin sona ermesinde ortak bazı görüşlerin olduğu ortadadır ve bu sona ilişkin 1943 tarihi önemli görülmektedir. Bu sonun kuşkusuz ikinci Dünya Savaşını ortaya koymasına önemlidir. 1950 sonrası yürürlükte olan politik referanslı

dönüşümlerin merkezinde olan modernizmin sonu kültürü de derinden etkilemiştir. Özellikle Fredric Jameson bu ilişkiyi önemli duraklar üzerinden açıklamaktadır:

Bu olgunun varlığına ilişkin savlar, genel olarak 1950'lerin sonlarında ya da 1960'lı ilk yıllarda başladığı kabul edilen radikal bir kopma veya kırılmanın gerçekleştiği hipotezine dayanıyor. Sözcüğün kendisinden de anlaşılacağı gibi, bu kopma büyük çoğunlukla yüz yıllık modern hareketin söndüğü veya ortadan kalktığı (ya da ideolojik veya estetik olarak reddedildiği) görüşlerine bağlanmakta. Böylece, resimde soyut ekspresyonizm, felsefede varoluşçuluk, romanda son temsil biçimleri, büyük auteursların filmleri, veya (Wallace Stevens'in eserleriyle kurumsallaşmış ve temel ilkeleri belirlenmiş olan) modernist şiir ekolü; bütün bunlar, bugün, bunları ortaya çıkararak kendisini tüketmiş olan birileri modernist dürtünün son ve olağandışı olgunluk ürünleri olarak görülüyor. (Jameson F. , 1994, s. 59)

Modern tanım olarak başlangıç ve bitişi ile önemli verilere işaret ederken sanattaki kullanımı ile de önem taşımaktadır. Sanatta modernlik ile ilgili önemli birtakım verilerin birlikteliği göze çarpmaktadır. Modern ile birlikte klasik değerlerin sona erdiği ve sanatta da belirgin biçimde gözlenen yeniliklerin geleneği köklü biçimde değiştirmesi önemlidir. Modern denilince akla geniş bir zaman çerçevesi gelse de dönemsel olarak 1880 ile 1960 arasında etkin olarak var olduğu gözlenir.

“Modern terimi, Latince modo kökünden gelir ve bu kelimenin anlamı “hemen şimdi“ demektir. Doğal olarak, “hemen şimdi “nin nerede gerçekleştiği, perspektifle, deneyimle ve bakış açısıyla ilgili bir meseledir. Fakat “modern” fikri, çağdaş sanatın, daha önceki örneklerden gözle görülür biçimde farklı mı olduğu yoksa geçmiş fikirleri, ilgileri, temaları ve uygulamaları mı devam ettirdiğine dair tartışmaların merkezinde yer alır. Modern kelimesi bazen, “şimdi ve burada“, “bugünkü“ ve “şimdi“ anlamlarıyla, çağdaş kelimesinin yerine de kullanılır. Bununla birlikte, herkesin yaşadığı dönemin model olarak gördüğünü hatırlatmakta fayda var. Örneğin, 15. ve 16. yüzyılda yaşayan ve bizim şimdi Rönesans adını verdiğimiz dönemde üreten insanlar, kendilerini ve içinde yaşadıkları dönemi modern olarak değerlendiriyorlardı. Fakat tıpkı bizim 15. ve 16. yüzyılları Rönesans olarak sınıflandırmamız gibi, bazı sanat tarihçileri ve kültür yorumcuları 1860-1960 arası dönemi modern olarak nitelendirirler. Yani eğer modern teriminin sanat tarihinde bir dönemi tanımladığı görüşüne benimserseniz, 1960'larda “modern sanat”nın sona erdiğini kabul etmeli ve devamında “postmodern” olarak adlandırmalıyız. Fakat daha önce de belirttiğimiz gibi, bazı yorumcular, modernizmin ölümü ve postmodernizmin varlığı fikrini sorgularlar. Bu belirgin çelişki incelemek için, modern kelimesini atfedilen diğer anlamları göz önünde bulundurmalıyız”. (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 15,16).

Modernin sanatta kendi değerlerini aktarmada kullanımına ilişkin bu tespitlerin önemi ortadadır. Modern hem düşünce tarihi, sosyal alanlara hem de sanata önemli etkilerde bulunmuştur. Bu doğrultuda sanat ve bağlı yapılarda

modernin gerekleri bir bütünlük oluşmasında önemlidir. Bu kapsamda modernliğin eğitim için de incelenmesi önemli görülmektedir. Çalışmanın devamında sanat eğitim tarihinde modernliğe kadar olan süreçte kayda geçen gelişmelerin açıklanmasına çalışılacaktır.

## **1.2. MODERN SANATTA EĞİTİM TARİHİ**

Modern sanatın içerik ve dilinin aktarımında eğitimin geçirdiği dönüşümlerin anlamlandırılması bu kısımda önem arz etmektedir. Modern eğitimin sunumunda modernin ve öncesinde yer alan önemli kuramların açıklanması bu bölümün ana eksenini oluşturmaktadır

Modern ve öncesinde İnci San sanat ve eğitim birlikteliğini sanatın algılanma biçimi ile açıklar. Sanatı tanımsal anlamda taşıyan dört temel taşıyıcısının olduğunu belirten San, ilk olarak sanatçı daha sonra sanat ürünü ve sanat tüketicisi, son olarak da dış dünyayı bu temeller olarak sıralar. Bu temellerin üzerinden sanatın tanımlanmasına ilişkin kuramlar ortaya konmuştur. Bu kuramlar, “Yansıtmacı Kuram”, “Anlatımcı Sanat Kuramı”, “Duygusal Etki Kuramı” ve “Biçimci Sanat Kuramı” olarak sıralanmaktadır. (San, Sanat ve Eğitim, 2008, s. 37). Sanat eğitiminin temellendirilmesinde bu kuramlar temel alınırken, toplum ve sanat ilişkisini öneminin anlaşılabilmesi için de bu kuramların incelenmesi gereklidir.

Sanat ve eğitimin bireyi dönüştürmede oynadığı etkin rolün çok eski zamanlardan beri bilindiği ve kullanıldığı gözlenir. Bu rolün anlamlandırılmasında Platon, sanat ve eğitimin denetlenerek kötülük, ölçsüzlük, sıradanlık ve çirkinlik olmaması gerektiğini belirtir. Ayrıca eğitimin sanatla birlikte ele alınması düşüncesini, “Ülkemizde gençler güzel iklimlerde yaşayan insanların sağlıklı olması gibi, onlar da sanat eserleri sayesinde gözlerinde ve kulaklarında güzel izler saklasınlar. Bu gençler çocukluklarından itibaren güzele benzemeye çalışsınlar, her zaman onunla beraber olmak istesinler.” diyerek açıklamaktadır. (Platon, 2016, s. 124,125). Bu çok eski zamanlardan beri üzerinde önemli görüşler ve tartışmaların yapıldığı bir alandır. Eğitimin genel amaçları içinde sanatın vaat ettiği olanaklar, güzellik ideasının kişiyi dönüştürmede oynadığı etkin rol düşünüldüğünde son derece önemlidir. İnsanlığın ilerleyişinde sanatsal gelişimin en başında dahi yaratıcılık,

eğitim ve sanat döngüsü içinde önemsenmiştir. Geçmiş her dönemde sanat eğitimine faydalı bir araç olarak bakılmıştır. Antik dönemde de toplumu şekillendirme fikri üzerine eğitimin önemine vurgu yapan düşünürler sanatın da iyi ve olumlu yönleri ile bu duruma katılmada fayda sağlayacağını belirtmişlerdir.



**Resim 2.** Raphael Sanzio “Atina Okulu”, 1510

Sanatın ilk dönemde ortaya konan örneklerinde yer alan “Sanat dünyaya tutulmuş bir aynadır” dşnesiyle özdeşleşen görüşe, “Yansıtma Kuramı” denmektedir. Platon, Devlet adlı kitabın onuncu bölümünde yansıtma kuramını aıkladarken sanatın gayerini “Bir ayna alıp eline tut. İşte böylece her şeyi yaratmış olacaksın. Güneş, yıldızlar, dünya, evdeki eşyalar ve bitkiler ve diğer tüm şeyler.” sözleri ile aktarır. Burada Platon, gerçekliğin taklidi ile özdeşleştirdiği sanatı dünyaya tutulmuş bir aynaya benzetmektedir. Sedir işçisi ile ressamın işi arasındaki diyaloğunda ise tasvir konusunda ressam sedir işçisinin ürettiğini kopyaladığını belirtmektedir. (Platon, 2016, s. 379, 380). Sanatı doğanın kopyası olarak gören “Yansıtma Kuramı” tarihteki ilk kuramdır. Bu kuram için sanatın insan yaşamının anlamlandırılması konu edilmezken, yalnızca tasvir etme eylemi ile sanat ürünü arasında değer olarak bakmaktadır.

Yansıtma kuramında sanat idealar dünyasının taklidiyle özdeşleşir. Sanatın gerçekliği taklidi bu anlamda bazen zararlı dahi görülmüştür. Zararlı görülmesinin altında, Platon’un düşüncelerindeki ktlklere de sanatın içinde yer bulacak olmasıdır. Bu durum ktlklere alışmaya neden olabileceğini anlatmaktadır.

Platon'un görüşleri sanat ve eğitim amaçları içinde ideal devletin inşasında önemsendiği için konuya bu pencereden bakmıştır.

Sanat bu süre boyunca estetik bir özerklik olmadan ilerler. Rönesans'a gelene kadar sanat; fayda, zanaat, teknik gibi birçok ayrı alan içinde beceri ve maharet ile birlikte düşünülmüştür. Ancak müzik bu alanlar içinde ayrıcalıklı bir haldedir. Platon müziği, "Müzik en önemli eğitimidir. İnsan içinde ritim ya da düzen kadar işleyen başka bir şey yoktur. Eğer iyi bir müzik eğitimi verildiyse, o insan daha da mükemmelleşir." diyerek ayrı tuttuğunu aktarmaktadır. (Platon, 2016, s. 125). Çünkü müzik taklitte idealarla dolaysız bağ kurmaktadır. Bu yönü ile tam anlamıyla diğer sanatlar içinde ayrıcalıklı görülmektedir.

Aristo Platon'un sanat ve eğitim ile ilgili görüşlerinden etkilenmiş olsa da bazı yönlerden farklılıklar ortaya koymuştur. Bu farklılıklardan en önemlisi Aristo'nun sanata karşı olan iyimser olumlu yönüdür. Aristo "Mimesis" yani taklidi öğrenme ve yaratmanın ön koşulu olarak görür. Aristo taklit ile öğrenme ilişkisini açıklarken de "Ancak bunlar taklit ederken kullandıkları araçlar, taklit ettikleri nesnelere ve taklidi farklı tarzda yapmaları itibarıyla üç bakımdan birbirlerinden ayrılırlar." diyerek taklit konusunu açıklığa kavuşturur. (Aristoteles, 2016, s. 1). Ona göre taklit insanlık gelişiminde önemli bir araçtır. Aristo sanat ile ilgili görüşlerinde özellikle sanatçının ortaya koymuş olduğu yaratıcılık hakkında önemli tespitlerde bulunur. Aristo'ya göre sanatçı dış dünyayı olduğu gibi yansıtmaktan öte ruhsal dünyasını eserlerini aktarmak durumundadır.

Suut Kemal Yetkin, Aristo'nun Platon'un aksine idealize edilmiş dünya görüşüne karşı realizme inandığını aktarır. İdealar dünyasının aksine bilim ve tabiat gerçeklerin arandığını yegâne yoldur. Sanat ve eğitim ile ilgili düşünceleri de bu doğrultudadır. Aristo için gerçeklik sadece içinde bulunduğumuz dünyada aranmalıdır. Güzelliğin özne ve nesnede aranabileceğini anlatır. İçerik olarak matematikle yakın olan nesnel güzellik öne çıkmaktadır. Düzen, orantı, simetri nesnel güzellik için en önemli unsurlar arasındadır. İnsanın çevresinde gördüklerinin taklit etmesi ile ilgili olarak da faydalı bir yöntem olduğunu aktarmaktadır. Taklit yoluyla sanatçının ürettiği eserlerin kötü duygulardan arınmaya yol açtığını (katharsis) belirtir. Yetkin, "Aristo, sanatı eğitime ve ahlaka bağlı tutmaktadır. Eflatun için olduğu gibi Aristo için de sanatın amacı kendi değildir, eğitimde veya

siyasettedir. Musiki ve daha çok şiir en etkin eğitim araçlarıdır.” demektedir. (Yetkin, 2007, s. 11) . Antik çağda sanatçıların verdikleri kusursuz eserler mutlak güzel ideası ile yapılmış birbirinden değerli eşsiz ürünler filozofların düşüncelerini etkilemiştir. Ortaya konan üretimler sanat ve eğitim ilişkileri bağlamında kişinin yaşamındaki yeriyle, eğitim fikirlerinin yönü paralellik taşır.

İnci San, bu dönemde egemen olan beğeni ile eğitim arasındaki görüşlerin “Sanat genel doğanın yansıtılmasıdır.” fikriyle özdeşleştiğini açıklar. “Temelde bir olan değişmeyen insana ilişkin olan ortak şeyler, tutkular, acılar, çocuk sevgisi, aşk gibi duygular işlenmelidir.” sözleri ile dönemin genel özelliklerini belirtir. Bu dönemde öne çıkan bir diğer başat görüş ise “Sanat ideal doğayı yansıtır.” düşüncesidir. Bu görüş algı dünyasında yer alan dünyadan ziyade her yönü ile idealize edilmiş bir doğadır. Sanatçı doğayı burada yalnızca belirli ölçüde almakla kalmaz kendi tasavvurunda yeniden imal eder. Tüm bu görüşler sanat ve eğitim başlığında yer bulduğu gibi aynı zamanda sanat eğitiminin uygulanmasında da etkili olur. Sanatçının eserlerinde geneli (tümeli) olduğu gibi yansıtma doğanın içinde ideal gerçekliği ya da görüneni idealize ederek yansıtması istenir. Yansıtmacı kuramın doğaya öykünmede ideal gerçekliği aradığı “tasvir” etkisini on sekizinci yüzyılın ortasına kadar sürdürdüğü görülmektedir. (San, Sanat ve Eğitim, 2008, s. 47,48). Yansıtma kuramında doğanın taklidi önemsense de aynı zamanda bu yansıtmanın kişinin ruhunda bir arınmaya yol açması beklenmektedir. Bu beklentiler sonrasında sanat eğitiminde Orta Çağ ve Rönesans’ın ve ayrıca Aydınlanma Çağı’nın incelenmesi gereklidir.

### **1.2.1. Sanat Eğitiminde Orta Çağ, Rönesans ve Aydınlanma Çağı**

Orta çağ sanat anlayışında özellikle Antik Yunan öğretilerinin devam ettiği gözlenir. Suut Kemal Yetkin bu dönemi, “Rönesans’ın ne birinci ne de ikinci döneminde estetik üzerine yazılmış bir doktrine rastlanmaz. Yazılanlar daha çok, sanatçıların kendi sanatları üzerine düşündükleridir ki bunların başında ünlü mimar L. B. Alberti’nin (1404-1472) mimari, heykel ve resim, Leonardo Da Vinci (1442-1519)’nin de resim üzerinde de yazdıkları gelir.” diyerek açıklamaktadır. Bu dönemde sanatta ve bilimde önemli ilerleme ve gelişmelerin yaşandığı gözlenir. Sanatta yaşanan bu kopuş beraberinde maddi dünyanın sembolik algılanması

imkânını doğurmuştur. Yetkin'in ifadesi ile atölyeler birer araştırma merkezlerine dönüşmüştür. Bu dönemde Descartes rasyonalizm ile akli duyarlığa üstün tutar. (Yetkin, 2007, s. 41). Sanat halen tabiata derinden bağlıdır. Tabiatın doğrulukla tasviri son derece önemlidir. Ancak taklit ederken tabiatın da idealize edildiği, düzenlendiği gözlenir.

Sanat eğitiminde öne çıkan düşünürleri Erol Kökten, Rönesans'ın usta eğitim bilimcileri Rabelais, Comenius, Gerard De Lairesse, J.D. Preissler, August Hermann-Francke, Richter, Semler, Hecker, Lorce, Rousseau ve Peztaozzi, olduklarını belirtir. Kökten, bu dönemde doğadan dolaysız kopyaya karşı çıktığını göz ve elin gelişimini öneren bir eğitim yolunun izlenmesinin doğruluğunu savunduklarını aktarır. Gerard de Lairesse, Grosses Zeichenbuch resim çizimlerinde insan anatomisini ve perspektif kullanımının gerekliliğini aktaran düşünceleri önemli görülmüştür. Sanat eğitiminde ve sanatın öğretiminde yetenek ön planda iken sanatın sosyal yönleri dikkate alınmayarak teknik ağırlıklı bir yöntem izlenmiştir. Comenius tarafından ortaya konan kopya yönteminin çalışmalarda ve çizimlerde sık sık uygulandığı gözlenmiştir. Locke'un (1632-1704) yine çizimi ikinci bir dil olarak gördüğü gözlenmektedir. Doğanın dolaysız kopyası yöntemi bu dönemde terk edilmiştir. Çizimin düşüncenin zenginleşmesindeki önemi üzerinde durulur. Jean Jack Rousseau'nun doğayı bir kaynak ve öğretmen olarak görülmesi gerektiğini düşündüğünü aktarır. Heinrich Pastelozzi (1746- 1778) sanatta aşamalı biçimde ilerlemeyi önermiştir. (Kökten, 2001, s. 13). Sanat eğitiminde doğaya öykünme sanatın gelişimi adına önemli bir adımdır. Atılan bu adımla birlikte sanat aklın eğitiminde önemli bir araç olduğuna dair görüşler ön plana çıkmaya başlamıştır.

Aydınlanma çağına gelindiğinde ise sanat eğitimi adına köklü değişimler yaşandığı gözlenir. Sanat eğitiminde meydana gelen bu gelişmeleri Olcay Tekin Kırıçoğlu, "Aydınlanma" çağında sanat eğitiminin Antik Çağda olduğu gibi yenilik ve bilimsel ilerlemecilik düşüncesinin sanat üretiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Sanat adına özellikle insan doğasında yer alan temel kavramların (iyilik, doğruluk vs.) anlatılması, kalıplaşmış öğretilerin aktarılması önemli görülmüştür. Antik Yunan'dan kalma doğanın taklidi düşüncesi bu dönemde yine ideal olan doğanın aktarılması olarak yorumlanmıştır. (Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, 2002, s. 14). Antik dönemdeki düşüncenin aksine bu



dönemde yansıma, doğadaki güzelliğin kusursuzluğunu ve görünen dünyayı sanatla aktarmaya değil, idealar dünyasında yer alan kusursuzluğa ulaşma olarak anlaşılmıştır. Bu dönemde sanat için ortaya konan temel düşünce doğanın olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi biçimlenmesi ve aktarılmasıdır. Sanata verilen temel amaç izleyiciye zevk vermek ve onu eğitmek olmuştur.

Olca Tekin Kırıçoğlu, Schiller'in ilk kez disiplin olarak sanat eğitiminin temellendirilmesindeki rolüne değinir. "Liberal Arts" olarak adlandırılan, sanat eğitiminin de aralarında bulunduğu bazı alanların birlikte düşünüldüğü eğitim yaklaşımının bu alandaki ilk eğitim yaklaşımlarından olduğunu belirtir. Ayrıca Schiller mektuplarında estetik eğitiminin kişinin genel yaşantısında vereceği olumlu katkıdan bahsettiğini de aktarmaktadır. (Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, 2002, s. 14). Schiller hakkında Suut Kemal Yetkin, insanlığın nihai hedefi olarak insani bütün yetiler içinde birliği savunduğunu söylemektedir. Bu durumda uzlaşmayı yalnızca güzelliğin sağlayacağını da belirtmektedir. Bu kapsamda güzellik oyun içgüdüleri içinde değerlendirilmektedir. Yetkin, "Schiller şu sonuca varmıştır: Siyasi özgürlük için, ahlak özgürlüğü şarttır; ahlak özgürlüğü de güzelliğin etkisi ile gelişmektedir." diyerek sanat ve eğitimin ahlak ile olan yakınlığını aktarmaktadır. Yine Yetkin Schiller'in sanat eğitimine verdiği önem konusunda, "O halde sanat eğitimi bireyler ve toplumlar için vazgeçilmez bir güçtür. Schiller bu düşünceleri *Sanatçılar* adındaki ünlü şiirinde dile getirmektedir." demektedir. (Yetkin, 2007, s. 84). Schiller'in yaşadığı çağda ortaya çıkan başat görüşün bireyin estetik yaşantısı olduğu ve sanat eğitiminin ustalık çerçevesinde profesyonel bir uğraşı olarak dikkate alındığıdır. Sanat eğitimi ise toplum geneli için değil üst sınıfın ayrıcalığında görülür. Bu durumda sanat için eğitimle bir birliktelik düşünmenin erken olduğu söylenebilir.

Sanat eğitiminde estetik eğitimi aklın ve duyguların uyumlu bir biçimde aktarılması amacıyla yapılmaktadır. Schiller yayınlamış olduğu "İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar" isimli estetik eğitimi kitabında Kant'ın moral öğretisinden yararlanarak açıklamıştır. Kant'ın aklın duyguları kontrol etmede gösterdiği beceri ölçüsünde ahlaklı olunabileceğini söylediğini aktarmaktadır. Pestalozzi sanat eğitiminde çocukluk döneminin önemi üzerine ortaya atmış olduğu fikirleri ile ön plana çıkmaktadır. Sanat eğitiminde özellikle bilginin aktarılmasına

yönelik uygulanan geometrik biçimlerin kullanılması sanatsal bilginin aktarılmasında ayrıca önem taşımaktadır. Sanatsal bilgi ve öğretile birlik arasında kurulan ilişkinin gelişmeye ve ilerlemeye devam ettiği görülür.

Sanat eğitiminde kaydedilen gelişmeler birbiri ile yakınlıkla bağlıdır. Bu düşüncenin gelişimini Arthur Efland, Sanat eğitiminde öncü yapı olarak 18.yy. da kurulan Fransız Akademisi'nin örnek olduğunu aktarır. Sırasıyla Floransa, Bologna, Milan ve Viyana'da sanat eğitimi veren benzer akademiler kurulur. Ayrıca daha sonra St. Petersburg, Toulouse, Edinburg, Mexico ve Philadelphia'da da benzeri okulların açıldığı gözlenir. Bu açılan okulların benzer yapılarının nedeni, endüstriyel içerikli tasarıma yönelik çalışmalar üretme düşüncesidir. (Efland, 1990, s. 45). Endüstriyel çağın getirileri olan sanayileşme sanat ve sanat eğitimine de etki etmiştir. Ancak bu etki beklendiği üzere genel eğitim amaçları içinde yer alan bir etki olmaktan çok sanayileşmenin beklentilerini karşılama amaçlı bir ilerleme olmuştur.

Sanat eğitiminde endüstriyel devrimin etkileri konusunda önemli isimlerden bir de Walter Smith'dir. Smith, 1836 yılında İngiltere'de doğmuş ve Amerikan sanat eğitiminin şekillenmesinde son derece etkili olmuştur. Smith hakkında Harry Green, sanat eğitimi ve endüstriyel devrimin sanat eğitimine katkısını açıklarken İngiltere'de geliştirdiği sanat eğitimi düşüncesinin katkısını açıklamaktadır. Ayrıca çizim konusunda geliştirdiği sistemi okullarda alt sınıflardan başlayarak basit bir zemin üzerine inşa ettiğini belirtmektedir. Çizim çalışmalarında sanayinin ihtiyaç duyduğu geometrik altyapıların devreye alınması yine bu düşünceden doğmuştur. (Green, 1966, s. 5). Basitten karmaşığa doğru giden ve geometrik çizimlerin temel alındığı bu sistemle sanat ile sanayi yakın ilişki içinde olduğu öngörülmüştür.

İngiliz sanat eğitimcisi Ruskin basit çizimlerde bulunan sade değerlerin, kişinin el ve göz yetisinin gelişiminde kullanılabileceğini öneren bir model ortaya atmıştır. Basit çizimlerden başlayarak karmaşık perspektif çizimlere ilerleyen bu yaklaşım gözün ve elin eğitilmesini esas almaktaydı. Ruskin sanat eğitimi adına geçmiş dönem uygulanan eğitim hakkındaki önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu görüşlerini açıklarken, "Şimdiye kadar desen ve resim sanatının bir noktaya kadar herkese genel bir yoldan öğretilbileceği ve herkes için aynı derecede yararlı olacağı, sonra da her teknisyen sınıfının bu genel bilgiye kendi mesleğinin ihtiyaçlarına göre kullanım kazandıracığı şeklinde belli belirsiz bir izlenim içinde

davrandık.” sözlerini söylemiştir. Ayrıca bu duruma karşı ise “Bir ahşap oymacısı, işi için çizim yapmayı, bir porselen ressamının öğrenmesi gerekenden oldukça farklı bir yoldan öğrenmelidir.” diyerek uygulanması gerekenleri anlatmaktadır. (Ruskin, 2016, s. 14). Almanya’da da benzer bir düşünce ortaya çıkar. 19. Yüzyılda ortaya çıkan bu yaklaşıma göre sanat eğitiminde amaç, endüstrinin hizmetinden kişinin estetik beğenisini geliştirmeye çabalamaktır.

19. yy. sonlarına doğru sanat eğitiminde endüstriyel gelişimden ziyade kişinin estetik yargısını geliştirmeye çaba sarf edildiği görülür. Bu durumu açıklayan Olcay Tekin Kırıçoğlu, okulların müzelere götürüldüğünü ve sanat eserlerinin kopyalarının okulların duvarlarına asıldığını belirtmektedir. Ancak yine de incelenmesi için seçilen eserler klasik ve romantik dönem eserleri arasından belirlenmektedir. (Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, 2002, s. 17). Bu sanat eğitimi yaklaşımında uygulamalı çalışmalar sanat eğitiminin olmazsa olmazıdır. Doğadan seçilen objeler incelenerek etüt edilmiştir. Bu dönemde ismi öne çıkan sanat eğitimcisi Pestalozzi (1746-1827)’dir. Pestalozzi hakkında İsmail Hakkı Altuntaş, 1746 yılında Zürih’te doğduğunu aktarır. Ayrıca babasını küçük yaşta kaybettiğini ve annesinin olağan üstü çabasıyla yaşama tutunduğunu aktarır.

Pestalozzi 1780’de işçi ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitimi için bir eğitim kurumu açmıştır. Farklı eğitim deneyimleri sonrasında hayatının sonlarına doğru eğitim üzerine düşüncelerini yazmıştır. 18 cildi bulan kitapları ve yazıları eğitim hakkında önemli görüşleri barındırmaktadır. Pestalozzi, gelişimi bir bütün olarak ele alırken düşünsel gelişimin içinde sanat eğitiminin bireyin gelişimine katkısı üzerinde durmuştur. Altuntaş, Pestalozzi’nin ortaya atmış olduğu fikirlerin çocukların gelişiminde çocuk ruhunun sevilen ve çekici bir inceleme konusu olmaya başladığının altını çizmektedir. Çocuğun yaratıcı ve yapıcı kuvvetinin içinde saklı olduğu aile, okul ve devlet tarafından fark edilmesindeki önemini ortaya koyduğunu aktarır. Pestalozzi’nin ortaya attığı görüşler neticesinde eğitsel okul, etkinci okul, iş okulu ve de ileri okul gibi tanımlamaların kullanılmaya başladığını da aktarmaktadır. (Altuntaş, 2014). El ve göz arasındaki uyum ve beceriyi geliştirecek çalışmalar ile gelişime yönelik ilerlemenin sağlanacağını belirtmiştir. Çizim için önemli olan temel geometrik formların öğretimi ile öğrenen önce kendi bulduğu yöntemleri sonrasında ise yeni bulacağı yolları işe katarak ilerler.

Olcay Tekin Kırışoğlu, Frobel'in sanat eğitiminde oyun dűřüncesini ortaya attığını belirtir, bu yolla renen çevresi ile ilişki içinde olacaktır. Oyun etkinliği rastgele bir dizilimde değil bir sıraya göre aktarılır. Pestalozzi ise bir dizi halinde gelişim sağlamaya yönelik çizim esasına dayanan temel geometrik formların çizimi üzerinde durmuştur. Stanley Hall tarafından ortaya atılan çocuğun bir yetişkin olarak görülmediği kuram ile çocuğun zgrlđine ve eğitimine yönelik önemli ilerlemeler sağlanmıştır. Hall'in ortaya koyduğu bu dűřünce ile yetişkin ve çocukluk arasında farklılıkların önemli olduğu dűřüncesi önem kazanmaktadır. Çocuđun ve çocukluğun keşfi ile birlikte daha öznel ve zgr bir eğitim dűřüncesi önem kazanmaya başlamıştır. Beceri eğitimi olarak görülen sanat eğitiminde ilk kez psikolojik unsurlar da önem kazanmaya başlamıştır. Belleđin ve dűř gücünün gelişimini önemseyen bu yaklaşımın ne çıkması sonrasında önemli bir atılım gerçekleşir. Bu dönemin keşfine ilişkin Kırışoğlu, "Birinci Anlaksal-Eđitsel Evre" olarak adlandırıldığını belirtir. (Kırışoğlu, Sanatta Eđitim, Görmek đrenmek Yaratmak, 2002, s. 18). Bu dönem sanat eğitiminde önemli atılımların gerçekleşeceğinin de habercisi olmuştur.

İnci San bu dönemde edebiyatın tarih ve felsefeye göre insanları eğitmede daha önemli grldğin aktarır. (San, Sanat ve Eğitim, 2008, s. 50). Sanattaki zgr anlatı ve yaratıcılığın yerine felsefe ve tarihin somut olmasının sıkıntılarının olduğunu belirtir. Felsefe ve tarih gibi bilimlerin gerçeklerinin somut ve nesnel olması gerektiğinden sanattaki özgürlük ve yaratıcılık eğitim anlamında daha da önemli görülmüştür. Modernlik ile sanat eğitimi arasında yer alan ilişkilerin incelenmesi bu kapsamda önemlidir. Bu doğrultuda modernlik öncesi ve sonrası ile sanat eğitimi ilişkisi incelenecektir.

### **1.2.2. Modern Sanat Eğitiminin ncesi ve Sonrası**

19. yüzyıla gelindiğinde ise sanat ve sanat eğitimine etki eden temel dűřnceler toplumsal sorunlar etrafında Őekil bulmaktadır. nemini arttıran toplumcu görüş, sanatta yansıtılan gerçeğin toplumun gerçekleri olması gerektiğini iddia eder. Özellikle toplumsal alanda yaşanan önemli gelişmeler insan hayatını olduğu kadar sanatı da derinden etkilemiştir. Bilim ve sanayi de meydana gelen ilerleme, dűřnce dünyasını olduğu kadar sanatı da etkilemiştir. Pozitivist dűřncenin ön plana çıkmaya başlaması ile birlikte bilimde deneysel olanın daha da önemsendiği gözlenir.

Sanatta idealize edilmiş klasikleşen değerlerin karşısına anlık ve bilimsel bir deneyin parçaları gibi yaşamdan sahneler önem kazanmaya başlamıştır. Sanatın içinde olması çok da mümkün olmayan doğal dünyanın kötülükleri yaşamın gerçekleri olarak sanatın içinde yer bulmuştur.

Bu dönemde özellikle edebiyatta ortaya çıkan güzellik anlayışı, önceki dönemlerin aksine, anlık durumların ve sıradanlığın egemenliği altındadır. İnci San, geçmiş dönemlerden farklı olarak geçmiş dönem sanatta yer alan zevk düşüncesinin soylu sınıfın beğenilerine hizmet eden bir araç olarak görüldüğünü aktarmaktadır. Ancak bu dönemde sanatta halkın gerçekleri, yoksulluğu ve sınıfsal farkların doğurduğu sıkıntılı durumların sanatın içinde yer bulduğu da gözlenir. (San, Sanat ve Eğitim, 2008, s. 53). Sanatta yer alan bu dönüşüm toplumsal sınıfların ortaya koyduğu ilişkilerin ekseninde zaman zaman farklı durumlar yarattığı için önemsenir.

Sanat, yaşamın gerçeklerini aktarırken sanatçının kişisel yetenek ve becerilerinden çok yaşamın içinde yer alan sorunların çözülmesinde ve insan yaşantısının iyileşmesine verdiği hizmetle değer kazanır. Sanatçı yaşamın içinde yer alan gerçekleri anlatırken tarafsız olmamalıdır. Sanatçının düşüncesini, fikirlerini toplumun iyileştirilmesi yönünde taraflı bir biçimde ortaya koymalıdır. Sanatçının eser üretirken ortaya koyduğu deha reel dünyanın gerçekliğiyle anlam kazanır.

20. yy. başında eğitim genelinde bir değişimin yaşandığı ve bireyselliğin ön planda olduğu gözlenir. 20. yüzyılın ilk yıllarında başlayan çocukluğun keşfiyle birlikte yaşantı temelli görüşün önem kazandığı söylenebilir. Bu durum özellikle eğitimin en başından beri öğretmen merkezli yürüyen bildik şeklinin değişmesi ile sonuçlanır. Eğitimde yer alan mevcut bilginin aktarılması düşüncesi, öğrenci merkezlilik düşüncesinin yerleşmesi ile birlikte bu kez araştırmanın daha çok önemsendiği bir yapıya dönüşür. Eğitimin okul ve öğretmen merkezliliği ve klasik tek boyutlu anlayışın terk edilerek çevresel şartların ve imkânların önemsendiği model ortaya çıkmıştır. John Dewey' in görüşleri bu dönemde giderek önem kazanır. Merih Tekin Bender, John Dewey'in yaklaşımı ile ilgili, eğitimin kapalı kapılar ardında, ezbere dayalı halde gerçek yaşamla bağ kuramayacağını, bu sebeple eğitimin muhakkak kurama göre değil çoğunlukla uygulamaya yönelik yapılması gerektiğini söyler. (Bender, 2005, s. 18). Yeni eğitim düşüncesinde özellikle öğrenenle ilgili ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini de aktarır. Bu yapılanmada

çevre şartlarının eğitimi dolaysız etkilediği önerilebilir. Dewey'in eğitimin bütününe yönelik ve konu özelinde sanat eğitiminde yaratıcılığın etkisine yönelik kabul edilen temel prensiplerin oluşmasında önemli pay sahibi olur. Bu sayede özellikle bireyin yaşamdaki temel ihtiyaçlarının merkeze alındığı psikoloji ile sanatın birlikte düşünüldüğü bir gelişim eğrisi sanat eğitiminde de egemen olur. Eğitimde ve özellikle sanat eğitiminde bu görüşler etrafında yaratıcılığın çok önemsendiği sonucu doğar.

Hayal dünyasını ve düş gücünü geliştirecek etkinlikler eğitim programlarında böylelikle yer bulur. Sanat eğitimi açısından kopyanın yaratıcılığa engel olduğu için uygulanmadığı görülür. Bu sebeple yaratıcı düşünceyi engelleyecek her türlü uygulama dışa alınır. Klasik eğitim anlayışın dışında bu kez öğretmen yalnızca bilgi veren bir kaynak değil, öğrenen yol gösteren bir rehber vazifesi görür.

Jean Jack Rousseau'nun eğitim üzerine yazdığı "Emile" isimli eser eğitim adına yazılmış son derece önemli bir yapıttır. Bu çalışmada sanatçı bir çocuğun keşfini ve eğitimi, öğrenen merkezli yaklaşımın da önemine vurgu yapmaktadır.

"Öyleyse şimdiki zamanı belirsiz bir gelecek uğruna feda eden bu barbarca eğitim konusunda ne düşünümeli? Bu böyle bir gelecektir ki çocuğu her türlü zincirler altında eziyor ve onu, ilerde hiçbir zaman elde edemeyeceğine inanması gereken bilmem hangi mutluluğa hazırlamak için, mutsuz kılmakla işe başlıyor. Bu eğitimin konusunu mantıklı saysam bile, bunca öznenin bir gün işlerine yarayacağına emin olmadan, dayanılmaz bir boyunduruk altına almış ve kürek mahkumları gibi müebbet işlere mahkum edilmiş bu zavallı mutsuz insanların halini görüp öfkelenmemem mümkün müdür? Neşe yaşı, ağlamalar, cezalar, tehditler, kölelik içinde geçiyor. Zavallıya kendi iyiliğimiz uğruna acı çektiriyoruz, çağırdığımız ve onu yakında o iç karartıcı çarkın içinde yakalayacak ölümü görmüyoruz. Kim bilir kaç çocuk bir babanın ya da öğretmenin zırva bilgeliğinin kurbanı olarak ölüp gidiyor?." (Rousseau, 2016, s. 68)

Toplumsal gerçeklerin kurgulanmasında manifestolar etrafında birleşen sanatçıların görüşleri önem kazanır. Manifestoların sanatta kullanımı eğitim de dâhil olmak üzere yenilikçi fikirlerin kullanımına imkân sağlamıştır. Donna Darling Kelly, bu dönemde önem kazanan Avusturyalı Fransız sanat eğitimcisi Cizek'in 1865-1946 yılları arasında yaşadığını aktarır. Cizek 1885 Viyana Güzel Sanatlar Akademisinde sanat eğitimcisi olarak çalışmıştır. Bu tarihlerde "Art Nouveau" akımının etkili olduğunu ve Cizek'in "Secession"a üye olduğu belirtilmektedir. Dekoratif süsleme

sanatlarının sanayileşmenin beklentileriyle sanata etkisi ile bu akıma Cizek'in de dâhil olduğu görülmektedir. Sanatta psikolojinin önemsendiği ve dolayısı ile sanat eğitiminde de çocukların dil ve sembol gelişiminin önemsendiği Kelly tarafından aktarılmaktadır. Çocuğun üretimlerini sanatsal ürün olarak incelediği çalışmalarında ortaya koyduğu görüşleri açıklarken, yaratıcı sanatsal süreçlerin doğallığının ve içtenliğinin önemsendiğini aktarır. Ancak burada ortaya konan ürünlerin sanatsal bir değerinin olmadığı ileri sürülmüştür. (Kelly, 2004, s. 81). Cizek sanat eğitiminde bireyin sanatsal yönden ilerleyişini sanatsal yaratıcılığın ve özgürlüğüne bağlamaktadır. Dolayısıyla çocuğun sanatsal olarak gösterdiği başarı ve eğitim sürecinde ortaya koyduğu ürünler doğal bir çerçevede ele alınmış olunacaktır.

Bu gelişmeler sanat eğitiminde özellikle çocukların sanatsal becerilerin geliştirilerek eğitilmesine dayanan eğitim yaklaşımının terk edildiği görülür. Öğrenen merkezli ortaya atılan bu görüşler doğallıkla beraber içtenliğin getirdiği özgürlükle, hareketliliği doğurmuştur. Çocuk bir anda sanatçıya dönüşmüştür. Doğallığın sanat eğitiminde egemen olduğu, içtenliğin ön planda tutulduğu, çocuğun dünyayı keşfetmesine dayanan bir anlayış olarak tanımlanmaktadır. Bu görüş günümüzde de halen etkisi devam eden, özgür ifade yaklaşımına bağlanır. Böylelikle yaratıcı sürece herhangi bir müdahalenin olmadığı, yapılan herhangi bir müdahalenin sanatsal yaratıcılığı engelleyeceği düşüncesi önem kazanır. Çocuk sanatı ya da doğacı görüş denen bu yaklaşım, çocuğun öğrenme süreci içinde geçirmiş olduğu tüm zamanı kendiliğinden gelişen bir yol olarak görür. Burada özellikle plastik değerlere adanmış tamamlanmış bir çalışmadan ziyade üretme sürecinin önemsendiği gözlenir. Çocuğa sınırsız imkân ve araç gereçlerin sunulduğu bu düşüncede ortaya çıkan ürünler birer sanat eseri kabul edilir.

Çocuğun sanatçı olarak kabul edildiği eğitim yaklaşımına göre çocuğun yaratıcılığını dizginlememek adına müdahaleyi olumsuz görmektedir. Bu duruma yönelik Olcay Tekin Kırısoğlu “Yanlış yorumların başında yöntemsizlik ya da öğretimin ‘bırakınız yapsınlar’ anlayışına dönüşmesi gelir. Ancak uygulamada görülen, eğitim olmadan gelişme olmayacağıdır.” demektedir. Yine Kırısoğlu “Bir kuramın farklı yorumlanmasına ‘Gelişimci Eğitim Görüşü’nde de rastlanır. Bu görüşte ama çocuğun ilgisini ön plana çıkarmak ve sürekli diri tutmak olmasına karşılık daha sonra bu ‘çocuk ne isterse yapısına’ dönüşmüştür.” demektedir.

(Kırışoğlu, Sanatta Eğitim, Görmek ğrenmek Yaratmak, 2002, s. 21). Yine İnci San “Eğitim Ağırlıklı Sanat” olarak tanımladığı bu kavramı açıklarken, “Eğitim ağırlıklı sanat eğitimi anlayışında duygusalca yaklaşımın dozu arttıca sanat eğitimbilimi açısından bir çeşit romantizme düşüldüğü görülür.” demektedir. (San, Evrim İçinde Sanat Eğitimi Politikaları, 1992). San bir çeşit romantizmle özdeşleştirdiği bu görüşün sanatsallığa yakın olduğunu ifade eder. Ancak yöntemsizlik ve kendi halinde üretime ağırlık verildiği için çocuğun sanatçı gibi görüldüğünü belirtir. Bu yaklaşımda çocuğun eğitim yoluyla zgr ifade kazanması, ruhsal boşalması uyumlu bir kişilik kazanması amaçlanırken ussallıktan uzaklaşıldığı da yine San tarafından ifade edilmektedir. Sanat eğitiminde yaşanan bu dönüşümler zamanla sanat eğitimine yüklenen hedef ve beklentilerin de dönüşmesine neden olur.

Öncelikle sanat eğitiminin kapsamı genişleyerek duygu ve düşünce dünyasının yaratıcılığın esin kaynağı olan duyguların eğitimini önemseyen bir formata dönüşür. Tüm bu gelişmeler sanat eğitiminin öğretimden uzaklaşarak duyuların ve istedik davranışların eğitilmesine yarayan faydalı bir araç olarak tanımlanmasına neden olur. Bu nedenle sanat eğitiminin içeriğinde bazı karmaşalar ve belirsizlikler görülür.

Sanatın yaşamda buluşturulmasında sanatın hayatta daha çok yer bulması adına girişilen bir proje olan "Owattonna Projesi" nemli bir adım olarak görülmüştür. Proje hakkında kurumun resmi internet sitesinde düşük gelirli çocukların sanatla buluşturulması adına boş odaları çocukların sanatla buluşmaları adına yeniden inşa edildiği aktarılır.1886 ve 1945 yılları arasında yetimhane olan bu okulun 1945 sonrasında, Owattonna Devlet Okulu adını aldığı görülür. Devamında dernek olarak yoluna proje olarak devam etmektedir. Projenin sanat eğitimi açısından önemi özellikle sanat eğitimini yaşamın tamamında uygulamasıdır. (Owattonna Arts Center, 2017) Sanat eğitiminin topluma daha nitelikli bir hayat ve sanatla evrenlenmiş bir dünya vaat ediyor olması, sanat eğitiminin de içeriğinin bu yönde değişmesine neden olmuştur. Sanat eğitiminin merkezinde bulunan bazı soruların bu doğrultuda cevapları bu dönem içinde aranmıştır. Özellikle ocukların sanatla eğitilirken içtenliğin ve doğallığın korunması, kendi dünyasını anlatırken doğal bir dil kullanarak ifade araçlarını kullanması bunun sonucunda rahatlaması ve eğitimcinin tüm bu süreçler içinde öğrenene destek olması temel bir vazife olarak



görülmüştür. Sanat eğitiminin temellendirilmesinde artan ilginin getirisi olarak farklı bilimsel alanlardan destek arandığı görülür.

Psikoloji ile sanatsal gelişim arasındaki ilişkileri inceleyen Victor Lowenfeld, psikolojik yönden çocuğun gelişimini farklı dönemler halinde ele alarak inceler. Çocuğun gelişiminde sanatın yalnızca biçim ve edimsel olarak yer almasının yanında psikolojisinin de eğitim sürecinde sanatla ele alınmasını önermiştir. (Kutluer, 2015, s. 406). Çocuğun sanatsal yönden gelişiminde sanatı yalnızca bir araç olarak ele alan bu görüş zamanla ussal gelişiminin önemsendiği bir içerik haline gelir. Bu durum sanatsal etkinliklerde kişinin gelişimini zekanın gelişimi ile ilişkilendiren bir yapıya dönüşmüştür. Sanatın özellikle psikolojik olarak kendini ifade aracı olarak görülmesi bu yaklaşımın özünü oluşturmaktadır. Sanat eğitimcisine düşen görev düşünceden yola çıkarak öğrencilerin öğrenim durumlarına göre planlama yapmaları olmaktadır.

Sanat eğitiminde yaşanan tüm bu olumlu gelişmelerin yaşandığı sırada patlak veren İkinci Dünya Savaşı tüm toplumlara ve olumlu ilerlemeye zarar vermiştir. Sanata ve sanat eğitime bu süreçte yıkılan zarar gören toplumsal yapıların onarılmasında destek olma görevi verilmiştir. Almanya'da Müzsel eğitim, adı verilen bu hareketin yaratıcı etkinliklere olanak sağlamak adına ortaya çıktığı görülür. Yine İngiltere'de "Sanat Yoluyla Eğitim" adlı kitabında yer alan düşünceleri ile H. Read estetik eğitimi çocukluk döneminde zekâ gelişiminin yardımına sunmaya çalıştığı gözlenmektedir. (Kırıçoğlu, Sanat, Kültür, Yaratıcılık, 2009, s. 24). Tüm bu ortaya atılan fikirler sanat eğitiminde duyarlılığın önemini kanıtlar. Bu düşünce toplumun sanat yolu ile eğitilmesinde de önemli bir araç olarak görülür. Herbert Read, sanat eğitimi yoluyla kişinin kendini ifade etme becerilerinin gelişeceğini ve anlatım biçimlerinin gelişeceğini belirtmiştir. Gelişim eğrisine göre kişinin çevresini uyumlu bir biçimde etkileşimini sürdürebilmesi önemli görülmüştür. Read bu düşüncelerini temel alarak sanat eğitiminin, eğitimin temeli olduğunu öne sürmektedir.

Herbert Read için Kırıçoğlu "Değişen toplum koşullarında sanat eğitiminin işlevi de değişmekteydi. İkinci Dünya Savaşı toplumlarında görülen çöküntüye onarmak, bir başka yönden hızla endüstrileşen toplumlarda yabancılaşmayı, parçalanmayı önlemek için sanatın kimi işlevlerinden yararlanılmak istenmekteydi. Almanya'da Müzsel (Musiche) Eğitim, İngiltere H. Read'in öncülüğünü yaptığı

“Sanat Yoluyla Eğitim” görüşleri yukarıda konu edilen durumlarda ortaya çıkmıştır.” (Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, 2002, s. 23,24). Herbert Read duygu gelişimini zekâ gelişimi açısından önemli görerek sanat eğitiminin yönünü tayin eder. Sanat eğitimi genel eğitim içinde duygu gelişimi açısından kişilik ve karakter adına önemsenir. İnsan dehası, yargı gücü ve bilincin gelişimi için önemsenir.

Sanat yoluyla eğitim alışlagelen genel eğitimin içinde yer alan estetik öğretiminden farklı olarak sanatı eğitim içinde ayrıcalıklı bir yol olarak önermektedir. Bu kuramın en sıkıntılı yönü ise sanat eğitiminin gerçekte olması gereken öncelikli hedefleri yerine farklı alanlara karışan uygulama problemleriyle karşı karşıya kalmış olmasıdır. Eğitimin içinde sanatın dolaysız kullanılıyor oluşu eğitimin öncelikli beklentileri ile çeliştiği yönündeki eleştirilerin doğmasına neden olmuştur.

Henry Schaefer-Simmern sanat eğitiminde sosyolojik etkilerin anlamlandırılmasında önemli görüşler ortaya koymuştur. Simmern hakkında, Roy Abrahamson, “Görsel ve sanatsal düşünce teorisi, kişilerin algı ve eserlerini ifade bütüncül (Gestalt) becerilerin önemi” ne vurgu yapmaktadır. Cinsiyet, ırk kronolojik yaş farklarına bakılmaksızın belli bir düzeyde eşit görülmüştür. (IQ 47 üzeri ve motor becerileri gerçekleştirebilecek yaş düzeyi). Eğitim sanatsal terapi olarak görüldüğü belirtilir. Eğitimi ele alırken sanat eğitiminin içsel süreçlere olan katkısını belirterek aktarır. Simmern, coğrafi konuma sınıfsal farklılıklara bakılmaksızın toplumun bütün kademelerinde sanatsal eğitimin desteklenmesini istemiştir. Sanayi devriminin toplumlarda yer açtığı yaraları görerek bu yönde sanatın kullanılması sanatın terapi amaçlı uygulanmasını önermiştir. (Abrahamson, 1987, s. 55) Ayrıca eğitimde içsel süreçlerin ne derece önemli olduğu ispata çalışılmıştır. Bu görüşün merkezinde sanat eğitiminin psikoloji ile birlikte içsel süreçleri açığa vuran terapiye kayan bir yönde olması vardır.

Sanat eğitiminde içinde ayrıcalıklı konumunu vurgulayan yaklaşımlardan bir diğeri de özellikle endüstriyel devrimin sorunlarını merkeze alan Bauhaus Sanat Eğitimi ekolüdür. Sanayi devrimi sonrasında artan makineleşmenin getirdiği seri üretim, estetiğin tasarımla buluşmasını gereklilik haline getirmiştir. Seri üretim ürünlerin daha estetik olabileceğinin önerilmesi, tasarımı sanatla birlikte ele alma

düşüncesini doğurmuştur. Endüstriyel tasarımı eğitim içeriği ile ilişkilendirme yaklaşımı ile Bauhaus önemli sonuçlar ortaya koyar. Ayrıca döneminin önemli sanatçılarının katılımıyla daha da güçlenir. Vedat Özsoy Bauhaus hakkında, “Bauhaus’da bilimsel buluşlar, zanaat ve sanat birleştirilmeye çalışılmıştır.” diyerek okulun öncelikli hedeflerini açıklar. Ayrıca “İngiliz filozof, sanatçı ve tasarımcı William Morris’in Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda duvar kâğıtları düzenlemeleriyle başlayan sanat- bilim- endüstri- eğitim iş birliği, Walter Gropius’un bu düşünceden ve okullardan etkilenerek kurduğu daha kapsamlı "Bauhaus Okulu" ile sürmüş ve yaygınlaşmıştır.” diyerek belirtmiştir. (Özsoy, 2001, s. 52). Bu eğitim yaklaşımının önce kısa dersler olarak sunulan içeriğin daha sonraları sık tekrar eden derslere dönüşerek ilerlemesi biçiminde gerçekleştiği belirtilmektedir. Kapatılması sonrasında çalışma sistematığı birçok okula ve eğitim sistemine temel model olmuştur.

“1930-40’lı yıllarda “görsel belleğin, yaratıcılığın, düşlerimin geliştirilmesi, bellek depolarının güzel düşünceler ile zenginleştirilmesi İngiltere’de sanat eğitiminden beklenen işlevlerdir. 1942’de “Görsel Eğitim Konseyi” (Council for Visual Education) kurulur. Amacı, bütün okullarda her türlü tasarımı değerlendirmenin öğretimidir. Bu, binaların tasarımından, döşenmesine ve dekorasyonuna kadar insanın günlük yaşamını kapsayan her alanda yüksek standardı yakalamaktır. (Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, 2002, s. 22). Sanatın endüstri ile bütünleşmesi sonucunda sanat ve tasarım alanlarının farklı birer disipline dönüşmesindeki engeller de ortadan kalkmış ve eğitim ile sanat birlikteliği üretim dünyasının odağına yerleşmiştir.

Sanat eğitiminde özellikle belli başlı üç temel yaklaşımın öne çıktığı görülür. Bunlardan ilki sanatın öğretilmesinde sistemli ve kurallı bir metodun uygulandığı modeldir. Bu yaklaşımda özellikle endüstriyel ilerlemenin beklentilerinin karşılanması amaçlanmaktadır. Temel tasarım merkezli yaklaşım sanat ve endüstri birlikteliği düşünülerek yapılandırılmıştır.

Yaratıcılık ve deneyim odağından hareket eden ikinci eğitim yaklaşımı ise eğitim içeriğinin tamamen sanatla kurgulandığı gözlenmiştir. Bu yaklaşımda eğitimin nihai hedefi yalnızca duyuların eğitimidir. Duyarlı ve erdemli bir insan modelinin bu yaklaşımda uygulanan sanat ve eğitim yaklaşımı ile ortaya çıkması düşünülmüştür.

Son yaklaşımda ise sanatı insan psikolojisinin eğitimle ilişkilendirirken sanat eğitimini duyguların ifade yöntemi olarak ele almaktadır. Sanatta duyguların özgür bir ifade aracı olarak görüldüğü bu yaklaşımda, sanat eğitimiyle birey özgür ve rahat bir yaklaşımın benimsenmiştir. Bu ilk zamanların sınırlı kapsamının aksine ilerleyen süreçte disiplin olarak bireyi bütüncül alanlar içinde eğitmeyi amaçlamıştır. Özellikle burada dikkat çeken nokta geçmişteki doğalcı yaklaşımla özgür ifadenin yerini, kendini anlatan ve yetiştiren tam donanımlı bir eğitime bıraktığı gözlenmiştir. 1960 ve 1970'li yıllardan ise sanat eğitiminin bir disiplin olarak görülmesi ile daha incelikli biçimde ele alındığı gözlenmiştir. (Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, 2002, s. 31). Sanatı disiplin temelinde ele alan iki önemli görüş vardır. İlk görüş, sanat eğitiminin aklın ve bilginin eğitilmesine dayanması farklı gelişim alanlarına destek olarak görülmesinin karşısında başlı başına kendi amaçları doğrultusunda işleyen modeldir.

İkinci görüş sanatı beceri ile ilişkilendiren, bilim ve akılla izah eden düşünceye ve sanatı yalnızca duyuşal yeteneğin ürünü olarak gören düşünceye karşı ortaya atılmıştır. Sanat eğitiminde uygulanan düşünsel yöntemlerin yalnızca beceriye dayalı temel eğitim görüşü olmadığı yönündeki eleştirilerin gerçeği yansıtmadığı iddia edilebilir. Burada dikkatlerden kaçırılmaması gereken asıl nokta kişilerin çevrelerini anlama ve algılama biçimleri ile kullandıkları dilin sanatsal dilin benzerlik taşıyan bir zekâ alanı olduğudur. Sanatsal düşünmeyi bir zekâ alanı olarak gören yaklaşımın iddiası üzere sanatsal ürünler dehaya, zekâyâ ve düşünsel eşsiz süreçlere ihtiyaç duymaktadır. Sanatsal zekâ ile diğer zekâ türleri gibi ayrı bir zekâ olabileceğini öneren Howard Gardner'ın ortaya attığı fikirler eğitim dünyasını da etkilemiştir. Gardner'a göre zekâyı sadece bir alana hapsedmek onun yapabileceklerini hafife almak demektir.

“İnsan zihninin değerlendirme şekline tek boyutlu bakış, “tek tip anlayış” adımı vereceğim ekolle paralellik taşır. Tek tip okulda, okutulan derslerin ana bir tema etrafında birleştiği bir müfredat-herkesin bilmesi gereken bir dizi olgu- ve az sayıda seçmeli ders ön plandadır.” (Gardner, 2006, s. 15)

Gardner tarafından ortaya konan kurama göre insan zihni belli sınırların dışında çok farklı yetenek ve becerileri yapısında barındırmaktadır ve bu alanlar da bu tek tip zekâ iddiası gibi belirli yönler ile ortaklaşa görülebilen farklı alanların da kabulü sonucunu doğurmuştur. Sanat eğitiminin geçirmiş olduğu dönemler dikkatli

bir şekilde incelendiğinde sanatın özellikle kopya yöntemi ve endüstriyel gelişimin ortaya koyduğu beklentiler ile ihtiyaçlar bünyesinde ortaya çıkan yaklaşımlar ilk dönemi oluşturmaktadır. Sonrasında tüm eğitim alanlarında olduğu üzere bireyin kişisel gelişiminin daha öne çıkması ile birlikte sanat eğitiminde daha öznel ve özgür bir dilin önemsendiği gözlenir. Ancak bu düşünce yaklaşımının da bazı sorunları mevcuttur. Özellikle sanatı duyuvar eğitimi ile ilişkilendiren bu düşüncede kişilerin toplumsal beklentileri ve öğretmenin rolünü değiştireceği düşünülmektedir. Sanat eğitimini zekâ gelişiminin bir parçası olarak bir disiplin merkezinde ele alan yaklaşımlar bugün farklı biçimlerde sanat eğitiminde kullanılmaktadır.

“Görsel sanatlar eğitimi ve kültür öğretiminde okur-yazarlığın temeli eğitim kurumlarında atılır. Çevre, ortam, okula koşut kurumlar da eğitimi ve öğretiminin bu alanda kazandırılacak davranışların amacı ve önemi çevreden edinileceklerden farklıdır. Okul, her konu alanında olduğu gibi sanatta da disiplinli ve planlı bir öğretimi gerekli ve zorunlu kılar. Okulda verilen sanat eğitiminin okul sonrasında da insanın yaşamının bir parçası olarak bir ömür boyu kalıcı olması, etkisini sürdürmesi beklenir. Bu nedenle okulda öğretmenin anahtar kavramı “öğrenmeyi öğrenmek”tir. Görsel Sanatlar eğitimi ve öğretiminin amacı budur.” (Kırıçoğlu, Sanat, Kültür, Yaratıcılık, 2009, s. 174).

Okullarda uygulanmakta olan sanat eğitim yaklaşımlarının temellerinin atıldığı modern yaklaşımların mevcut sorunları halen tamamen çözüldüğü konusunda belirgin şüpheler vardır.

Eğitim dünyasında öğrenen merkezli yaklaşımlar ile birlikte kişinin keşfedilmesinin önü açılmıştır. Öğrenen merkezli gelişen modern sanat eğitim kuramlarında öğrenmenin merkeze alındığı gözlenmektedir.

Sanat ve eğitim üzerine önemli düşünce akımlarının ve dönemsel özelliklerin yarattığı etki kadar dönemin önemli düşünce insanlarının da fikirleri etkili olmuştur. Bu doğrultuda modernizmin gelişim diyagramında etkili olan isimler Marks, Nietzsche ve Freud'u incelenmesinin konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Marc Jimenez, “Felsefede ve estetikte bugün bile Marks'a, Nietzsche'ye ya da Freud'e açık ya da kapalı bir biçimde göndermeyi içermeyen hiçbir kuram yazı yoktur” demektedir. (Jimenez, 2008, s. 178). Ayrıca düşünce yapısındaki anahtar yapıları açıklarken de "evrimi açıklayan gizli düzeneği (mekanizmayı) tanımaya çalışırlar. Marks'a göre bu düzen ekonomiktir; Nietzsche'ye göre dinsel, aktüel ve kültürel. Freud'a göre ruh bilimseldir ve bilinç altında yatmaktadır. Her durumda

yapay bir biçimde gizlenmiş ya da bastırılmış, karanlık güçleri bilinç düzeyine çıkartmak söz konusudur.” diyerek açıklamaktadır. (Jimenez, 2008, s. 199). İnsanın gelişim evrimi üzerinde önemli bir durak olan modern eleştirinin ilk durağı olan ekonomik boyutunda Marks’ın etkilerinin incelenmesi önemlidir.

### **1.3. MODERN SANAT EĞİTİMİNDE KURAMLAR**

#### **1.3.1. Modern Sanat Eğitiminde Karl Marks ve Toplumsal Eleştiri**

Marks’ın estetik ve eğitimin birlikteliğindeki önemini belirtmeden önce Marks’ın düşünce dünyasını etkileyen önemli akımların belirtilmesi gerekmektedir. Christian Delachampagne Marks’ın zihinsel açıdan iki tür etki altında kaldığını belirtmektedir. Bunlar; Avrupa romantizmi ve Aydınlanma felsefesidir. Felsefi açıdan amacını tanımlarken insanları cehaletten kurtarmayı özgür ve kardeşçe yaşanan bir toplum inşa etmeyi hedefler. Sınıflar mücadelesi üzerinden konuya değinen Delachampagne, “Burjuva bütün insanlığın zaferi olabilecek bir sürece kendi çıkarları adına el koymuştur. Sayıca daha büyük bir sınıfı, proletaryayı sömürerek, semirmektedir.” demektedir. (Delacampagne, 2010, s. 89). Endüstrinin baskısıyla ağırlaşan yaşam şartlarının getirdiği zorlu koşullar sonucunda işçilerin örgütlenmesi ve mücadelesi sosyal adalet tanımı bu doktrinin özünü oluşturmaktadır. Aydınlanma felsefesinin idealize ettiği görüşlerle Marks’ın düşüncelerinde keskin bir dönüşüm gözlenir. Bu dönüşümü açıklayan Delachampagne, Marks’ın kendi kimliğini bu noktadan itibaren bulduğunu ve her türlü spekülative felsefeden koparak tam manasıyla ‘Materyalist’ olduğunu belirtir.

Marksist estetik hakkında ise Vecihi Timuroğlu, "Marksçı felsefenin estetik konusundaki görüşü, Marks ve Engels tarafından ortaya konmadı. Bu alana girmek için zamanları olmamıştır. Marks'a ve Engels'e, yapıtlarını göndererek görüşlerini isteyen yazarlara verdikleri yanıtlar da ya da küçük değerlendirme yazılarında, bu konuya ilişkin görüşlerini buluyoruz." diyerek açıklamaktadır. (Timuroğlu, 2013, s. 127). Engel's estetik alanında Marks'a göre daha uzun düşünme imkânı bulmuştur. Yazdıkları bir kitaba dönüşebilir ancak Timuroğlu'nun da belirttiği üzere estetik bir kuram oluşması pek olası değildir. Marksçı öğretinin estetik kuramını geliştiren kişi Plehanov'dur. Burada estetik bir kuramdan ziyade sanatın ilerleyiş doğrultusu önem

kazanmaktaydı. Bu yönde özellikleri açıklarken "Sanat, öğretiyi (ideolojiyi) yansıtan bir içerik taşımalıydı. Sanatın izleyeceği yöntem, 'toplumsal gerçekçi' olmalıydı." demektedir. Marks güzel ve güzellik üretimini ilgili yaşamsal üretimlerin kategorileri arasında güzellik üretiminin de bu alanlardan birinin kolu olduğunu belirtmiştir. Burada Marks'ın güzelliği toplumsal ilerlemeyle doğan ekopolitik ilişkiler üzerinden içerikle ilişkilendirilmesini üretim araçlarının değişimine bağlarken ilk çağlarda ortaya konan ürünleri bugün bile beğenilmesine şaşırılmaktadır. (Timuroğlu, 2013, s. 140). Ekonomik ve iktisadi erekler ile toplumsal ilişkiler üzerindeki ağırları bu kez estetik ile ilişkide olduğundan daha farklı biçimde işlemektedir.

Engels'in sanat hakkındaki düşüncelerini roman üzerine yoğunlaştırır. Engels'e göre roman toplumsal konuları ele almalı ve hikayedeki kurgu işçilerin, toplumun sorunlarına kulak vermelidir. Romandaki bir karakterin yüceltilmesi veya planlanan konunun yüceltilmesi burjuva sanatının genel özelliğidir, bundan uzak durmak gerekir. Timuroğlu, Marksist öğretilerde yer alan temel düşünceyi "Sanat da toplumsal bilincin ve insansal edimin, gerçekliği sanatsal imgeler halinde yansıtan, doğayı ve yaşamı estetik biçimde kavrayıp temsil etmenin yollarından biridir ve bilincin özgün bir biçimidir. Sanatçı, toplumsal varlığın parçası olduğuna göre, bir dünya görüşünün, bir öğretinin, bir düşüncenin temsilcisi olabilir ama sanatsal yaratısında, öğretisini ya da düşüncesini, yapıtına bir yama gibi koymamalı. Olayı sindirmelidir." diyerek açıklamaktadır. (Timuroğlu, 2013, s. 138). Toplumsal konularda sınıfsal mücadelenin gerçeklerini sanatına uygularken eserin genel karakterine uygun olması gerektiği bu durumda anlaşılabilir.

Yine Engels hakkında Berna Moran "Marks ve Engels sanat kuramı diye bir şey geliştirmemişlerse de tarihi maddecilik öğretileri ile sanatı belli bir yere (üstyapıya) oturtmuş, bazı sanat eserleri hakkında fikirlerini açıklamış ve bu arada, ileride göreceğimiz gibi, sonraki Marksist estetik tartışmalarını etkileyen bazı ilkeler koymuşlardır. Engels'in "Tipik durumlarda tipik karakterler ilkesi, bunların en önemlilerindedir." sözleriyle açıklamaktadır. (Moran, 2005, s. 42,43). Burada yine temel oluştursa da kuram oluşturmaya yetecek bir öğretinin görülmediği ima edilmektedir.



**Resim 3.** Gustave Courbet “Taş Kıranlar”,1849

Marks’ın ortaya koyduğu kuram, toplumsal dönüşümü arzulayan ve tüm işleyişin dönüşmesini öngören zorlu bir yoldur. Burada felsefi bir dönüşümün materyalist ve bilimsel bir çatı içine alındığı gözlenir. Odak noktasına tüm dünyada emekçi proletaryanın dönüşümüne rehberlik edecek bir devrimin hazırlığı almaktadır. Bilim bu yolda proletaryanın aydınlanmasını sağlayan bir rehber olmalıdır.

Marks’ın sanat ve bağlı yapılar üzerinden ele almış olduğu temel kaynakları açıklayan Erol Tanrıbuyurdu “Marks ve Engels bütünlüklü, sistematik bir estetik kuram oluşturmamakla birlikte felsefi, ekonomi-politik ve tarihi sorunları inceleyen çalışmalarında ve kimi yazışmalarında estetik, sanat ve edebiyat hakkındaki düşüncelerini dile getirmişlerdir.” diyerek açıklamaktadır. (Tanrıbuyurdu, 2010, s. 9). Burada özellikle bir model sunulmamış olması fakat gelişimi etkileyen ekonomi politik referanslı çıkışlar başlı başına önem taşır çünkü ekonomik veriler etrafından açıklanan bazı fikirler Marksist estetiğin de temelini oluşturmaktadır.

Marks’ın bilim ve sanata verdiği misyonun estetiğin amaçlarının içinde ele alınması son derece önemlidir. Marksist düşüncenin estetikle ilgili öngörülerinin yakın tarihe kadar ön planda olmadığı, zamanla önem kazanmaya başladığı gözlenir. Durumun bu şekilde gelişmesinde Marks’ın estetikle ilgili doğrudan bir eser bırakmamış olması önemlidir. Marksist düşünürlerin görüşlerinde, geçmiş filozofların ortaya koymuş oldukları estetik sorunların, burjuva düzenini destekleyen hali ve kısır sorunların döngüsü etrafında dolaştıklarını öne sürerek eleştirmişlerdir.



Sanatı toplumsal ekonomik düzen içinde oluşturduğu ilişkiler bağlamında ele alan Marksist estetik oluşturduğu ekonomik sistemler üzerinden açıklar. Sanatın ortaya koyduğu ilerlemeyi sınıf esasına göre değerlendirirken toplumsal ayrıcalıklı sınıfın çıkarlarının sanat tarafından desteklendiğini de öne sürer. Marksist estetiğin önemli kuramcıları düşünüldüğünde akla gelen önemli isimlerden bir diğeri ise Lukacs'dır.

Berna Moran "Lukacs'a göre de sanat bir yansıtmadır ve yansıtma yöntemleri başlıca ikiye ayrılır: Gerçekçilik ve doğalcılık. Bunlardan birincisi sosyal gerçekliği yansıtabilir, İkincisi yansıtamaz. Lukacs daha sonra, Gorki gibi, gerçekçiliği de ikiye ayırır: Eleştirel gerçekçilik ve toplumcu gerçekçilik olmak üzere gerçek yaşamla bağ kuran sanatın bu anlamda asla sonlanmadığını yaşamla birlikte sürekli olarak kendini güncelleyeceğini anlatır." diyerek açıklamaktadır. (Moran, 2005, s. 49). Lukacs hakkında toplumcu gerçeklik ve eleştirel gerçeklik arasında yansıtma biçimi ile bazı farkların oluştuğunu aktarmaktadır.

Marksist estetiğin gelişim tarihinde özellikle 1934 tarihi dönüm noktası olarak kabul edilebilir. "Elbette Lukacs'ın Hegelci düşünceye, devrimci ülkü ile belirlenen içeriğe verdiği ayrıcalık modern dünyanın çöküşünün ya da bütünlüğünün bozulmasının yansıması biçiminde değerlendirilen bir sanata destek vermeye gitmez. Lukacs 1934 yılından başlayarak, eleştirel gerçekliğin ana ölçüsü olarak kurulan bir Balzac gerçekliğinin ayarında olarak değerlendirdiği biçimlerin bir listesini çıkarır. 20 yıl sonra Sovyet birliklerinin Budapeşte'ye girmelerinden bir ay önce *Eleştirel Gerçekliğin Bugünkü Anlamı'nda* aynı eleştirileri yineler. Stalin'in "dogmatizm"ini eleştirmesinin yanı sıra anamalcı burjuvazinin çöküşünün simgesi olan avangartlığı yeniden mahkûm eder ve Marksist-Leninist ülküyü savunmayı sürdürür. (Jimenez, 2008, s. 239)

Almanya'da dışavurumculuk akımının Birinci Dünya Savaşı sonrası önem kazanması sonrasında modern sanatta ortaya çıkan ilk sanat akımı olması dolayısıyla önem taşımaktadır. Fakat Lukacs ve Ernst Bloch arasında görüş ayrılığı yaşanmasına neden olmuştur. Lukacs dışavurumculuğu çok fazla bireysel bulduğunu söyler fakat çok yakınındaki Bloch'un görüşleri bu noktada Bertolt Brecht ile ayrılmıştır. Burada özellikle Lukacs'a karşı dışavurumcu sanat anlayışında yer alan Fredric Jameson'un ifade ettiği biçimde "Ayrıca Bloch bu akımın emperyalist savaşa karşı çıktığını; bu nedenle ideolojik yönden doğru bir çizgi benimsemiş bulunduğu; burjuvazinin

kültürel dünyasının çözüme ve yıkım içine sürüklendiği ve devrimci proletaryanın ise henüz olgunlaşmamış bulunduğu geçiş döneminin bunalımlarına sanat alanında gösterilen bir tepki olduğunu savunmuştur.” demektir. (Jameson F. , 2006, s. 22). Jameson’un belirttiği üzere “Bloch ile Lukács arasındaki tartışmaların can alıcı noktası olan dışavurumcu sanat ile toplumsal gerçeklik arasındaki ilişki üzerinde uzlaşmaya varmak mümkün olmamıştır.” demektir. Bloch’un dışavurumculuğu savunmasıyla Lukács’ın, estetik öncülerine doğrudan doğruya değinilmiştir. Lukács’ın heterojen materyelin ve kavramsal önermelerin (Conceptual Statment) ayıklandığı organik ve somut ürünlerde sanatın yüklenmesi gereken işin nesnel gerçekliği yansıtmak olduğu yolundaki estetik öncüllerinin üzerine gitmekten kaçınan Bloch, bunun yerine, dışavurumculuğun temelindeki yaşam deneyiminin tarih yönünden taşıdığı otantikliği vurgulamakta ısrar etmiştir. Böylece, çağdaş toplum yaşamındaki bölüntüleşme (fragmanlaşma) olgusunun öznel izlemenin kuramsal yönden temelsiz bir açıklama olarak kaldığını; bir sanat olarak, toplumsal bütünün mahiyetini temsil edebilmekten uzak, dışavurumculuğun geçerli bir sanat akımı olamayacağını Bloch’a hatırlatmak Lukács için hiç de zor olmamıştır. Bloch’un bu tartışmalardaki ‘girişiminin’ sonucu, bu nedenle, Lukács ‘ın, dikkatini de kendisinininkini de bu iki düşünür arasındaki tartışmalardaki en can alıcı konulardan başka tarafa çekmek olmuştur.” (Jameson F. , 2006, s. 25,26) Burada özellikle sanatta dışavurum ve toplumcu gerçeklik arasında devam eden kutuplaşmada sanatçının üstlendiği toplumsal sorunlar üzerinden kurgulanmaktadır.

Jameson Lukács ile Bloch arasında cereyan eden tartışmaların temelinde “Halk Cephesi” sorununun yattığını belirtmektedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken asıl nokta tartışmaların sürdüğü dışavurumcu sanat ve toplumcu gerçeklik akımı arasında devam eden bakış açısı farklılıklarını dile getirmek gerekmektedir. Gerçekten de bu o dönemin Halk Cephesi yandaşı kültürel tartışmalarda önemli yerini almıştır. Bloch ve Lukacs arasında derin farkı yaratan asıl nokta Modernizm temelli gelişen dışavurumcu sanat anlayışının gerçekten de var olduğu toplumla bütünleşmediği sorunu vardır. Bu noktada Jameson’un “Aslında, Brecht’in göstereceği gibi ‘popüler’ bir edebiyat uygulamasının yolunu yordamını bulmak çözümü olanaksız bir sorun değildi ama Bloch ile Lukács arasındaki bu karşı tezlerin sonul değerlendirmelerinin Halk Cepheciliği’nin kültürel ve siyasal sınırladıkları

açısından yapılması gerektiğini de belirtelim.” sözleri konuyu detaylı biçimde açıklamaktadır. (Jameson F. , 2006, s. 27). Sanatın toplumsal arka planında yer alan yapı ile kurduğu ve yenileşme temelinde ilerleyen bu tartışmalarda iki düşünürün de önemli savlar ortaya koyduklarını söylemek mümkündür.

Lukács Bloch’un savunduğu dışavurumculuk akımının çok fazla bireyselleşmeyi önerdiğini iddia ederek kapitalist üretim biçimini desteklediğini savunur. Bloch “Lukács kapalı, objektivist bir realite anlayışıyla düşündüğünden dışavurumcu incelemeye başladığında da kapitalizmin iki bile olsa, bir dünya imajını parçalayarak kendilerince yeniden kurgulayan sanatçıların bu girişimini inatla reddetmek zorunda kalıyor.” demektedir. Sanatçının ortaya koymuş olduğu parçalanmanın dekadans ile aynı şey olduğunu iddia etmesi Lukács’ın Bloch tarafından eleştirilmesine neden olmuştur. “Bu, Lukács’ın düşünce yönünden en yetersiz kaldığı nokta oluyor. Hiç kuşku yok ki, dışavurumcuların kullandıkları, hatta vurguladıkları, son dönem burjuva uygarlığının dekadansı oluşturuyor.” sözleriyle anlatılmaktadır. (Bloch, 2006, s. 42). Bu iki fikir ayrılığına neden olan tartışma sanatın özgür ifade biçimleri olarak yer etmektedir.

Marksçı estetik terimini Vecihi Timuroğlu tarafından "Marksçı sanat felsefesi üzerine çalışanlar, estetik kuramdan çok, yazınsal estetik üzerine iki ana çizgiden söz ediyorlar. Birincisi Lenin'in savladığı "Partizan yazın" (Tendenzliteratur), İkincisi Lenin'in tezleri üzerine kurulmuş olan Zhdanov'un kaleme aldığı ve 1934 yılında gerçekleştirilen Birinci Sovyet Yazarlar Kongresi'nde kabul edilen "Toplumsal gerçekçilik" adıyla sanat tarihinde yerini alan siyasal işlevli sanat kuramıdır." demektedir. (Timuroğlu, 2013, s. 249). Marks ve Engels'in ortaya koymuş oldukları estetik yaklaşımın, ele alış biçimlerinin partinin amaçları ile çelişmesi muhtemel olduğundan benimsenmemiştir. Frankfurt Okulu (1923-1950), Engels'in sanatsal yaratıcı özgü görüşlerini benimseyerek hareket etmiştir. Ezilen insanların gerçek biçimlerini aslına uygun biçimde yansıtmıştır. Yine Timuroğlu, Georg Lukács hakkında "Lenin'in parti sanat kuramını Frankfurt Okulu'nun geliştirdiği Engels'in sanat anlayışıyla birleştirmeye çalıştı. Lukacs, Engels'in övgüyle söz ettiği Balzac'ın sanatsal imgelemine, kendisinin tarihsel bütünlüğünü, eksikliğini, gerçeğe saygı duyarak yansıttığından, büyük olmuştur. Lukacs XX. yüzyılın en önemli sanat

kuramcısıdır." sözleriyle anlatmaktadır. (Timuroğlu, 2013, s. 250). Timuroğlu'nun bu iddialı tespiti son derece önemlidir.

Marks ve estetik konusunda baştan beri süregelen bir sorunun olduğu gözlenmektedir. Marksizmin bu durumunu Ahmet Oktay "Marksizm politik ile estetik kuramı arasındaki ilişkinin başından itibaren gerilimli olduğunu söylemek mümkün görünüyor. Gerçekten de dünyayı dönüştürmek isteyen Marksizm, kitleleri 'bilinçlendirme' sorunu dolayısıyla, yararcı ve görevci anlayışlara yakın durmak zorunda kalmış, modernist akımlara karşı mesafeli olmaya özen göstermiştir" demektedir. (Oktay, 2006, s. 7). Buradan da anlaşılacağı üzere devrimci bir pratik olarak sanata verilen vazifenin yol açabileceği sonuçlar sanatın işleve yönelik bir araca ve propaganda aracına dönüşmesine neden olabilmektedir.

Marksist okumaya göre estetiği açıklarken Hakkı Hünler'in "Her ne kadar ilk bakışta tikellerin özgürleştirilmesine ve tikellere özerklik kazandırmaya yönelik bir girişim gibi görünse de" diyerek kısa perdeden amacını belirtir. Ancak "Mutlaka bir akli temsil eden politik iktidara duyusal tikelliğin hak iddiasıyla meydan okuyan bir söylem olarak filizlenmişti." sözleriyle de politik referanslı yönünü de ortaya koymaktadır. (Hünler, 2011, s. 94) . Burada özellikle mutlaki iktidar söylemiyle belirlenen aklın, tanrının ve bilginin aydınlanmacı söylemine katılan politik iktidarı karşılamaktadır. Bu bir iktidar yapısının üstünlüğüyle tahakküm edilebilen erkin duyusal doğrultuda elde ettiği niyetleri göstermektedir. Hükmetme gayesiyle oluşturulan tarihsel izlenimin yansıması olarak anlaşılabilir. Kant'ın da ortaya koyduğu gibi beğenmenin egoizmi olarak tanımlanan aklının kavrayış sınırları içine algılanmasını öngörür. Hakkı Hünler "Marksist okumada, Baumgarten'cı estetik bilginin, sadece duyusal bilgi türü olmadığı, fakat aklın tümellikleri ile duyunun tikellikleri arasında bir dolayım gerçekleştiğine dikkat çekilir. Buna göre, estetik aklın mükemmelliğinden payını alır fakat o mükemmelliğin bulanık bir silüetini verir. Yine de estetik tasarımların akılsal mükemmelliğin bulanık bir kopyasını çıkarmaları, bu tasarımların belirlenimsiz olduğu anlamına gelmez; tersine tasarımlar, bulanık oldukları ölçüde, estetik açıdan o kadar açık, mükemmel ve belirlenimli olurlar; çünkü onlar salt soyut bir kavramsal birlik değil, somut bir çeşitlilik içerisinde birlik sergilerler." sözleriyle anlatmaktadır. (Hünler, 2011, s. 95). Marksist okumaya göre yer alan tarihin tahakküm edilişi ve bu tasavvur sırasında

ortaya çıkan bilgi nesnesi son derece önemlidir. Duyumda yer alan kavramın içermeyeceği bireysellik öngörüsü tarihin algılanışında da ortaya çıkar. Hakim sınıfın elinde olan tarih algısının estetik alanının içinde düşünülmesi estetiğin aydınlanmacı aklı kendi alanına çekmesi ile sonuçlanabilir.

Georg Lukacs hakkında Vecihi Timuroğlu "Marksçı estetik, kaynağında, gerçekçilik (Realizm) kuramına dayanır. Bu kanıda olan Georg Lukacs, "*Çağdaş Gerçekliğin Anlamı*" üzerinde durarak, Marksçı yazının temel ilkelerini saptamaya çalışmıştır. Özellikle, Stalin'in dayatmacı kuramına karşı çıkararak, Marksçı estetiğin ilkelerini saptamaya çaba gösterdi." demektedir. (Timuroğlu, 2013, s. 147). Georg Lukacs, bilgi kuramı üzerinden yapmış olduğu değerlendirmede, günlük düşünce ile çok az ilgilendiğini belirtmektedir. Burjuva bilgi kuramının idealist bilgi kuramları gibi yaşamın kaynağı olan bütün sorunları insanlığın yalnızca bir gelişim eğrisi olarak gördüğünü belirtmektedir. Günlük sıradan sorunların içinde konuların ele alınması sosyal bilimlerin olması gerekenden daha geç ele alınmasına ya da fen bilimleri alanı içinde düşünülmesine neden olmuştur.

Gündelik sorunların yaşama olan sıradan etkilerinden yola çıkarak, karmaşık sorunların bilimsel ilerlemesi merkezinde düşünülen bu yöntemin Lukacs tarafından geliştirildiği gözlenir. "Estetiğin özüne ilişkin araştırmalarda gerçekliğin estetik yoldan yansıtılması sorunuyla çok ender ilgilenmiş, çoğu kez yalnızca yaşam ve bilim karşısında estetiğin konusunun soyutluğunu vurgulamakla yetinmiştir." sözleri ile açıklamaktadır. (Lukacs, Estetik I, 1999, s. 35;36). Lukacs gündelik sorunlarda bulduğu estetik konularında yaşamın sade ancak gizli gücünü ortaya koyan bir sanat anlayışını benimsediğini belirtmek yanlış olmasa gerek.

"Tüm gerçek nesnelleşmelerin insanların günlük yaşamında önemli bir rol oynamasının yanı sıra, daha önce saptadığımız ve insanoğlunun yaşamına özgü temel biçimleri olan çalışma ve dil, bazı açılardan önemli ölçüde nesnelleşmelerinin öz yapısını taşır. Marks, çalışmanın insana özgü karakteri konusunda şöyle der: "Biz çalışmayı, onu yalnızca *İnsana Özgü* kılan bir biçim içerisinde sınıflandırıyoruz. Örümcek, bir dokumacınınkini andıran işler yapar, arı ise peteklerin yapımıyla mimarları utandıra bilir. Ancak en kötü mimarı, en ustayı arıdan daha en başta ayıran nokta, mimarın peteği balmumundan yapmaya girişmeden önce kafasında kurmasıdır." sözleriyle açıklamaktadır. (Lukacs, Estetik I, 1999, s. 38). Burada

özellikle doğada var olan üretme ve inşada yer alan üretme hakkında görüşlerini bildirirken aynı zamanda sanatın ve sanatçının dehasına da vurgu yapmaktadır.

Marks'ın toplumsal felsefesinin temel dayanakları tartışılırken özellikle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Sovyetler Birliği'nde konu edildiği gözlenir. İşçi sınıfının tarihsel rolünde bir devrimle sonuçlanan gelecek düşünüyü kurguladığı ortaya çıkmaktadır. Yine Marks'ın yazdığı el yazmalarında sanata karşı olan düşüncelerine dair önemli bazı fikirler dikkat çekmektedir. Toplumu meydana getiren ekonomik yapının bağlı bulunduğu üretim güçleri toplumsal yapıda ki farklı yapılarla ilişki kurar. Bu ilişkiler toplumun sanatla olan ilişkisi içinde düşünülebilir. Vecihi Timuroğlu, "toplumsal gerçekçilik" sanat kuramının özünde yer alan sınıfsal mücadelenin devrimle sonuçlanmasında sanatçının ve sanatın mücadelesini içeren bir sanat fikrinin olduğunu anlatır. Buna yönelik "Toplumsalcı gerçekçi sanat felsefesinin temeli, yürürlükteki düzenin değişmesine dayanır. Sömürsüz bir toplum düzeni, toplumsalcı gerçekçi sanat felsefesinin özünü oluşturuyor." sözleriyle özünde yatan düşünceyi açıklar. (Timuroğlu, 2013, s. 164). Bu akımla sıklıkla karıştırılan ancak temel anlamda Sosyalist bir düşünceyi değil, toplumcu temelli aydın karakterini merkeze koyar. Eleştirel gerçeklik ve toplumsal gerçekçilik akımlarının en temel ayrıldığı nokta eleştirel gerçekliğin toplumsal düzenin sorunlarına odaklanmış olmasına rağmen toplumsal (Sosyalist) akımın merkezinde ise düzenin değişmesi fikri yatar

Lukács'a göre estetik sorunların çözümünde toplumsal yapı ile bağ kurmak önemli bir ölçüttür. Lukács'ın estetik sorunlara karşı hassas biçimde eğilmesi eğitim açısından da önem arz etmektedir. Ahmet Cemal, Lukács'ın estetik görüşlerinde "İlginç olan nokta, Lukács'ın en çok erken dönemlerden başlayarak, sanat yapıtı üzerinde çok yoğun bir şekilde kafa yormuş, sanatı, 'biçim'i, toplum içerisinde iki çelişkileri ve aksaklıkları açmaya yarayacak önemli bir araç diye görmüş olmasıdır." sözleriyle kısaca özetlemektedir. (Lukács, 1985, s. 12). Estetiğin çözümlenmesine yönelik kavramsal yollarını ararken temel duraklarında Hegel ve Kant olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle estetiğin çözümlenmesinde bilgi kuramının eksik yanının günlük düşüncenin çok fazla ele alınmadığını ve ilgi alanına girmediği belirtilmektedir. Marks'ın çalışmaya ilişkin düşünceleri estetik eylemin çözümlenmesinde Lukács tarafından dikkatle incelenmiştir. Bu incelemeye yönelik

Lukács "Çalışma ancak gerek bilimsel (telelojik ) bir eylem olarak ortaya çıkabilir." tespiti ile katılmaktadır. (Lukács, 1985, s. 36) . Lukács bu düşüncesiyle Marks'ın görüşleri etrafında konunun estetikle olan ilişkisine değinmektedir. Sorunun merkezine insansı üretimin diğer canlılardan farkını alan Lukács insanın zihinsel üretim biçimlerindeki düşünme süreçlerine vurgu yapmaktadır.

Lukács günlük yaşamın sıkıntıları ile sanatın gerekliliği üzerinden yapmış olduğu çözümlenmesinde günlük olan ile bilimsel olan arasındaki sınırları yeniden ele almıştır. Buna yönelik, "günlük düşüncenin iki sınırı, yani belirsizlik ve durağanlık, gerçekliğin bilimsel yansıtılmasına ve bu işlemin dil yoluyla anlatımına da gidebilir. En bilinçli ve ne yapacağını en iyi bilen bilim adamının bilimsel çalışması bile, temellerini o kişinin günlük yaşamından bulur." diyerek gündelik olan ile bilimsel olanın tezatlığına farklı bir pencereden bakmaktadır. (Lukács, 1985, s. 59)

Lukács sanatın toplumsal geleceği etkilemesindeki önemini açıklarken kapitalist düşüncenin toplumsal temellerini de araştırmaktadır. Buna yönelik kapitalist toplumu: "Kapitalist toplum, temeli sömürüye dayanan son toplum olarak, geleceğin yalnızca maddi-ekonomik tüm koşullarını değil, aynı zamanda koşulları da yaratan bir toplum olarak insanı insanlığından uzaklaştıran, bozan güçlerin yanı sıra, geleceğe yönelik güçleri de oluşturur; bu ikinciler, giderek bilinçli bir biçimde kapitalist topluma yönelir. Marks, kapitalist düzende insanın kendi kendisine yabancılaşması karşısındaki olumlu ve olumsuz tepki arasındaki karşıtlığı, yukarıda gösterdiğimiz gibi, daha Kutsal Aile'de saptanmıştır." diyerek açıklamaktadır. (Lukács, 1985, s. 62). Toplumsal köken bilim açısından bu yabancılaştırmanın verimsiz oluşu ve toplumu dönüştürmesi açık bir biçimde ortaya konması dikkate değerdir.

Toplumsal değer ve üretilen kültürel ürünlerin yapısı konusunda Lukács değerli görüşler ortaya koymuştur. Özellikle sanatın halk arasında üretilen biçimiyle ortaya koyduğu öznel yapısı öne çıkarılan genel aydınların sanatının özellikleriyle benzerlikler taşıyabilir. Lukács "Çernişevski 'nin estetiğinin büyük hizmeti, aydın sınıfının yapay biçimde abartılmış sistemleri karşısında halkın gerçek gereksinimlerini dile getirmiş olmasıdır." sözleriyle halk üretimlerinin estetik değerini ortaya koymuştur. (Lukács, 1985, s. 73).

Lukács estetik ve toplum arasındaki ilişkiyi incelerken merkeze bağlılığı derinlemesine çözümler. Bu doğrultuda çok eski çağlardan beri süregelmekte olan merkeziyetçi "kent merkezli" görüşü eleştirmekten de geri durmaz. Buna yönelik "Toprağı temel almaz, fakat kentte toprak sahiplerinin merkezi olarak bakar. Tarla, kente ait bir bölgedir" sözleri ile açıklamaktadır. "Böyle bir toplum biçiminin çözülmesi olanaksız sorunsalını burada irdelemek görevimiz değildir. Ancak fikir vermek üzere bir noktayı belirtelim: Marks'a göre servetin görece olarak aynı kalması, bu tür toplumların gelişmesinin temelini oluşturur: "Toplumun varlığını sürdürmesinin koşulu, eşitliğin ve o toplumun özgür ve kendi geçimini kendini sağlayan köylülerin korunmasıdır; köylülerin kendi çalışmaları ise toplumun mülkiyetinin devamını sağlar." sözleriyle çok önemli değerlendirmelerde bulunmaktadır. (Lukács, 1985, s. 78).

Kent merkeziyetçi toplumsal genişlemenin yeni toplumsal kültürler üretmesi kenardaki kırsalın değerlerini yutarak genişlemesi ile sonuçlanmaktadır. Estetik anlamda Lukács bunun sorunlar yaratacağını bu sözlerle dile getirmektedir. Estetik ilerlemenin toplumsal ilerleme ile taşıdığı paralellikleri çözümlenmeye devam eden Lukács Antik Çağ üretim biçimi ile Yeni Çağ'da meydana gelen dönüşümleri ele almaktadır. Lukács'a göre Yeni Çağ'da ortaya çıkan en önemli dönüşüm kapitalist üretim biçiminin doğmasıdır.

Kapitalist üretim biçiminin ortaya koymuş olduğu ayrıcalıklı kültürel konumlarını çalışmayı aşağı gören kölelik düzenini onaylayan yapısı bu biçimde ele alınmaktadır. Kültürel üstünlük bu vandallığın üzerini örtmemektedir.

"Öz ile fenomen arasındaki bağlamın canlandırılmış karakterinin altını çiziyoruz; çünkü politik tavırlarıyla solda yer alan gerçeküstücülerin çok sevdikleri, (gerçeğin parçalarıyla) içten hiçbir bağları bulunmayan tezleri gerçeğin parçaları içine 'yerleştirme' tutumunu, Bloch'un aksine, bu sorunun sanat düzeyinde bir çözümü olarak görmüyoruz. Thomas Mann'ın "bakımlı kentsoyluluğu"nu Joyce'un gerçeküstücülüğü ile bir karşılaştıralım. Her ikisinin kahramanlarının bilincinde, Bloch'un çok haklı olarak emperyalist dönemdeki birçok insanın bilinç-durumu için karakteristik saydığı bu parçalanma, kesinlik, bu ara vermeler ve "boşluklar" canlandırılmıştır. Gelgelelim Bloch'un yanılığısı, bu görüntüyü gerçek ile karşılaştırarak, parçalanmış görüntünün özünü, nedenlerini, bağlanmış görüntünün özünü, nedenlerini, bağlantılarını vb. somut olarak ortaya koymak yerine, bu bilinç durumunu doğrudan doğruya gerçeğin kendisi ile, bu bilinçte bulunan görüntüyü olanca parçalanmışlığıyla



(çarpıtılmışlığıyla) şeyin kendisi ile özdeşleştirmektir.” (Lukacs, Marksist İmgelem, 2004, s. 45)

Sanatta gündelik yaşantının sorunlarını irdelenin karşılığı olarak görülebilecek bir durum olarak bilim ve sanatın ilerlemeci duruşu ve bilim ve sanattaki kural tanımayan özerkliğin gündelik yaşamla tezatlık oluşturabileceği düşünülebilir. Ancak bu durum yaşamdaki sıkıntıların sanatı etkileyerek ilerlemesine destek olacağı varsayılabilmektedir.

Lukács ileri kapitalist toplumların sanata karşı olumsuz görüşlerinin kaynağı olarak sanatın içinde mevcut bulunan özgürleştirici aklın serbest kalma güdüsü merkezinde ele almaktadır. Ona göre sanat insanlığın başlangıcında hiçbir zaman olmadığı kadar "altın çağı" yaşamaktadır. En eski insanlık kabilelerinde sanatın bu derece ileri olmasının doğayla iç içe yaşamının verdiği özgürleştirici düşünceden kaynaklandığı bu durumda düşünüle bilmektedir. Lukács sanatın insan üretimi olarak yapısını ve iyiliğini açıklarken "Gerek kurumsal gerekse kılıgısal açıdan insanın özünün somutlaştırılması, hem insanın duygularını insancıl kılmak için, hem de insancıl ve doğa zenginliğinin tümüne uygun düşen insancıl duyguyu yaratmak için gereklidir." diyerek açıklamaktadır. (Lukács, 1985, s. 148). Bu düşünce toplumsal hayatın gündelik sıkıntılarında insanlık ilerleyişinin gelişimine yönelik önemli bir çözümlerdir.

Estetik anlamda tekniğin geliştirilmesi yalnız başına yeterli değildir, aynı zamanda sanatsal dehanın ve ilerlemenin gerçekleşmesi için estetik yaratıcılığın desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için gerekli zamanın oluşturulması ve çalışmanın içinde yeterli şartların sağlanması önemlidir. Lukács sanatsal yaratıcılığın bu noktada devreye girerek tekniğin ilerisine geçtiğini belirtmektedir. Ayrıca yine Lukács Schiller'in oyun kuramından yararlanarak çalışmanın sosyalist toplumda oyuna dönüşebileceği düşüncesini ortaya koyar ancak burada gerçekten boş zaman kavramının çalışmadan bağımsız bir biçimde hiyerarşik bir alt ve üst yapının oluşmamasıdır. (Lukács, 1985, s. 172). Estetik ereğin yaşamla paralellik taşınmasına ilişkin Lukács "Bu etkiler, doğal olarak biçimsel açıdan daha ileri bir düzeye ulaşır ve böylece de yeni niteliklere bürünür; ancak eğer kendiliğinden uyandırıcı bir etki sağlamak istenirse, yaşamla bir bağlantı noktasının kurulması, içeriklerinin yaşamdan alınması kaçınılmaz olur." (Lukács, 1985, s. 211). Burada Lukács estetik

olanın yaşamsal olanla bağ kurmasına ve yaşamla temas etmesine işaret etmektedir. Buradan hareketle estetik olanın yalnızca teknik değerlerle ifade edilen gerçeklerin ötesine geçmeden toplumsal anlamda karşılığının olamayacağı iddia edilebilir. Sanatsal gerçeklikle estetik yansıtma arasında farklı ilişkilerden doğan dilsel yanılısama büyü ve sanat arasındaki ilişkiyi görünür kılmaktadır.

Sanatın toplumla bütünleşmesini sağlamak adına giderek günlük yaşama yaklaşmasını önemseyen Lukács dinden ve büyüden kopan sanatın gerçek amacını ifade edebileceğini belirtmektedir.

Lukács, Diderot'un oyunculuk sanatının gerçek anlamda yaşamın direk yansıtılmasının olmadığını aynı zamanda yaşamın sanat yoluyla yeniden tasarlanarak duygulardan ve tutkularından bir araya getirilerek oluştuğunu aktarmaktadır. Lukács sanatsal biçiminin toplumsal içerikle birlikteliği, somut yaşantının genel hali ile benzerlikler taşıyan durumların anlatılmasına aracılık ettiğini belirtir. İçeriğin gereksiniminin beklentiler açısından geniş ölçüde bir görüntü niteliği taşıması önemli değildir" diyerek belirtmektedir. (Lukács, 1985, s. 257). Sanat gündelik yaşamın yansıtılmasında gündelik sorunların aktarılmasında önemli bir ayna görevi görmekteyken aynı zamanda toplumsal sorunların gündeme alınmasında önemli bir araç görevi yapmaktadır.

Lukacs gibi Georgi Plehanov da Marksist estetiğin anlamlandırılmasında önemli görevler üstlenmiştir. Bu doğrultuda Plehanov'un da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Plehanov geliştirmiş olduğu estetik kuramında, Marksist felsefenin ortaya koyduğu maddesel ve ekonomik nedenlerin merkezinde açıklanmasına çabalamıştır. Toplumcu sanat görüşü sanatta özellikle toplumsal arka planın bağlı olduğu sınıfsal mücadeleleri eleştirinin içinde görmektedir. Bu durumda Plehanov'un "Bir eseri tahlil etmek isteyen bir edebiyat eleştirmenliği önce bu eserde hangi toplumsal bilinç (ya da sınıf bilinci) unsurunun dile gelmiş olduğunu kavraması gerekir." diyerek açıklamıştır. (Plehanov, 1987, s. 9). Öncelikle sınıfsal derinleşmeler ve aykırılıkların bu denli önemseniş oluşu sanatın izlediği yol ve sanat eğitimi amaçları açısından da önemli görülmektedir. Ayrıca Plehanov sanatın topluma ekonomik ve sosyal yönden bağlı olduğunu da önermektedir.

Marks'ın ortaya koyduğu işlevsellik amaçları göz önüne alındığında sanata verilen amaç ve temel düşünce iş yapma düşüncesinden doğmaktadır. İş yaparken ortaya konan düzen sanatın ayrıcalıklı haline ve üstün yaratmaya dayalı getirilerinden biri olarak sanatın doğuşuna neden olmuştur. Sanatın doğuşunda yer alan insanın temel gereksinimlerini giderirken ortaya koyduğu inanışların sanatın açıklanmasında kullanıldığı gözlenir. Özellikle Plehanov ilkel kabilelerde yer alan güzellik ülküsünün yaşamsal gereklilikler ve hayatı idamede olan yarar düşüncesiyle ilişkilendirilmektedir. Düşünre göre insan doğaya önce estetik açıdan değil yaşama olan yararı gözeterek bakmaktadır. İleri toplumlarda değişen fayda güzellik ilişkisine insan türüne yaptığı katkı penceresinden bakarak güzelliği fayda ile birlikte düşünmektedir. Bu düşüncede ortaya çıkan fayda ilişkisi güzelliği fayda ile birlikte düşünmeyi önerse de sadece fayda ile ilişkilenen bir güzellik olmadığının da farkındadır.

"Şu hâlde bir eserin bir sanat şekli nasıl estetik anlamını bulup çıkarmak, bunları taşınmış olan ekonomik ve toplumsal alt yapı ortadan kalktığı halde nasıl olup da estetik bir anlam ve değer muhafaza ettiğini araştırmak gerekir. Güzelliğin ebediliğini ileri süren idealist anlayış, sanatı insandan ve tarihten ayırmak, toplumsal gerçekliği bilmemezlikten gelmek ve güzellik tanrı sallaştırmak sureti ile güçlüğü savuşturmaktan başka bir şey yapmıyor." (Plehanov, 1987, s. 12).

Plehanov hakkında Vecihi Timuroğlu Jdanov'dan daha önemli bir düşünür olduğunu, hayatı boyunca Marksist öğretinin dünya görüşünden sapmadığını belirtir. "Belirli bir toplumda, uzlaşmaz sınıflar arasındaki çatışmanın düşünce düzeyindeki savaşımında, toplumsal ruhbilimin oynadığı rolü belirlemiştir. Kuşkusuz, Marksist estetiği, Marksçı estetiğin ve sanat eleştirisinin kurucusu odur." sözleriyle Plehanov'un önemini anlatır. (Timuroğlu, 2013, s. 140). Marksist öğretinin temelinde yer alan sanatın yaşamın yansıtılmasında "gerçeklik" vurgusunu yapan ilk düşünürün Plehanov olduğu görülmektedir. Marks'ın ortaya koymuş olduğu üretim siyasasının gelişiminde ilkel kabilelerin ortaya koydukları sanat ürünlerinin hala daha etkisini kaybetmemesinin nedenini anlatırken toplumsal fayda düşüncesinin zamanla yok olarak yerini sade güzellik olarak sürdürdüğünü anlatır.

Sanat ve toplumsal sınıfların yaşadığı ilişkileri güzellik adına değerlendirirken toplumsal sorunların yansıtılması bu doğrultuda son derece önemli bir adımdır. Ayrıca sanat ve toplum arasında yer alan bağların yalnızca estetik

niyetler içinde dışlanmaması gerektiği bu çerçevede ele alınabilir. Sanatın amaçları bağlamında özellikle içinde bulunduğu topluma yüz çevrildiği düşüncesi bu durumda önerilmesi son derece doğaldır. Bu doğrultuda Plehanov'un "Sanat sanat içindir düşüncesi, günümüzde "Servet Servet içindir" "bilim bilim içindir", vs. düşüncesi kadar acayip bir düşüncedir. Beşeri faaliyetlerin tümü insana hizmet etmekle yükümlüdürler, yoksa kısır ve gereksiz uğraşlar olarak kalırlar servet insan tarafından kullanılmak, bilim insana yol göstermek için vardır. Sanat da esaslı bir iyiliği gözünün önünde tutmalı, kısır bir zevk olmamalıdır." diyerek sanat ve eğitim açısından toplumla kurulması gereken amaçları vurgulamıştır. (Plehanov, 1987, s. 15). Sanat ve eğitim açısından konu irdelendiğinde ise ne sanata ne de eğitime tek başına güzellik amacı düşünülerek yaklaşılması gerektiği bu kapsamda iddia edilebilmektedir.

Plehanov sanat konusunda ortaya koyduğu görüşlerinde sanat ve toplumsal boyutta meydana gelen olayların işçi hareketlerinin de yer alması gerektiğini savunur. Hatta bu durumla ilgili zamanı edebiyat dünyasında öne çıkan realistlerin konuya ilgi göstermediklerini aktarır. Marks'ın ortaya koyduğu metodu anlatırken, "Bu metot, Marks tarafından, naturalist materyalizm diye adlandırılan ve toplumsal insana özgü faaliyet, eğilim, zevk ve düşünce alışkanlıklarının fizyoloji ya da Patoloji yoluyla yeteri kadar açıklayamayacağını, çünkü bütün bu şeylerin toplumsal ilişkilerce belirlendiğini anlamayan maddeci anlayışa sıkıca bağlı bulunuyordu." diyerek açıklamaktadır. (Plehanov, 1987, s. 54). Bu noktada özellikle sanat içinde "Sanat sanat içindir" savının öne çıktığı görülmektedir. Sanatın derdinin yalnızca iç dinamiklerle açıklanıyor oluşu sanatı kendi içinde anlamlandırmaya yönelten bir yola sürükler. Bu durum ise sanat ile içinde bulunduğu toplum arasında yer alan bağların etkililiğini yitirdiği yönündeki eleştirilerin de doğmasına neden olabilecektir. Burada sanat için kendi merkez noktasını başlangıç kabul etmek sanatçıları sahte bir doyuma ulaştırabileceği de önerilebilir.

Sanat ürününde içerik ve biçimin uygunluğunu önemsemiştir. Bilimsel değerler ile sanat alanı arasındaki var olan ele alma biçimi mantıksal bir düzenle açıklanamaz. Sanat kendi koyduğu imgeleri kuralları gerçekliği ile ele alır. Sanat içinde yer alan toplumsal sınıflar ile olan ilişkisi üst sınıfsal yapıya ait öğretilerin önemsenmesi durumunda proletaryanın çıkarlarının sanatın dışında tutulabileceğini

aktarır. Ancak bu durumda sanat yalnızca biçimle var olmaya çalışırsa yozlaşmaya başlayacağını da savunur. Bu durumda sanat yalnızca kendisi için var olmaya ve dünyanın gerçeklerinden uzaklaşmaya başlar. Bu düşünceye göre sanat toplumsal arka planın belirlediği sosyolojik şartların ekseninde değerlendirilmelidir.

Bir sonraki bölümde modernizm sürecinde Sigmund Freud'un sanat ve sanat eğitimine etkileri değerlendirilecektir.

### **1.3.2. Modernizmin Tanımlanmasında Sigmund Freud ve Etkileri**

Modern sanat ve eğitim içinde önemli yere sahip bir diğer isim de Sigmund Freud'dur. Freud insanın yalnızca bilinç düzeyinden oluşmadığını aynı zamanda bilinç altının da davranışlarımıza yön verdiği ile ilgili önemli keşiflerde bulunmuştur.

Sigmund Freud'un gerçekleştirdiği açıklamalar ile sadece psikolojide ve felsefede değil aynı zamanda sanat ve dolayısıyla sanat eğitiminde de önemli değişiklikler yaşanmıştır. Onun ortaya atmış olduğu bilinçaltı ve rüyanın çözümlenmesi ile ilgili görüşleri sanat eğitiminde etkili olur. Özellikle gelişim çizgisinde çocuğun yazıyla veya sözle anlatamadığı şeyleri sanatla anlatması beklenir. Abdullah Ayaydın, Freud'un sanat eğitimine ilişkin düşüncelerini "Geleneksel etkinliğin ilk izlerini çocukluk kadar erken bir dönemde aramak gerekir. Çocuğun en sevdiği ve en yoğun uğraşısı imgelemenin yoğun olarak yaşandığı oyunlardır. Oyun oynayan her çocuğun yaratıcı bir yazar gibi davrandığı, oyunda kendine bir dünya yarattığı ya da daha çok dünyasında yer alanları kendisini mutlu edecek yeni bir biçimde yeniden düzenlediği görülür. Buna bakarak bu dünyayı ciddiye almadığını düşünmek doğru olmayacaktır; tam tersine oyununu çok ciddiye alır ve ona büyük ölçüde duygu yükler." demektedir. (Ayaydın, 2011, s. 306). Bu ilgi zamanla çocuk resminin sanatsal özellikler taşıdığı yönündeki görüşlerin ortaya atılmasına yol açar. Yine Almanya'da açılan "Çocuğun yaşamında sanat" adlı sergiyle, sanat eğitimine estetik haz gelişimi düşüncesinden duyarlılık eğitimi yönünde değiştiğini ve dönüştüğünü anlatır. Bu noktada yalnızca estetik beğenin üst düzeye taşınması değil, aynı zamanda duygu dünyasının da gelişimine önem verildiği gözlenir. Çocuk sanatının ortaya koymuş olduğu temel özelliklerin başarısı dönemin önemli düşünürlerinin ortaya koyduğu fikirlerle de desteklenmiştir.

Çocuğun ortaya koyduğu ürünler bu dönemde yetişkinlerin ortaya koyduğu değerler kadar önemsendiği görülmüştür.

Çocukluk dönemi yaşantıların kişilik gelişimine ve dolayısıyla sanat ve eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin Freud'un verdiği Leonardo'nun düşü ile ilgili örnek son derece önemlidir. Freud'un 1910 yılında yayınlanan Leonardo Da Vinci'nin bir çocukluk anısını anlatırken Rönesans dönemi ressamının biyografisini yeniden ele alır. Freud'un çözümlemesinde sanatçının kişiliğindeki karanlık bölgeden açıklamaya girişir: "Söz konusu uğraşlar Leonardo için, fırçayı gönülsüz ele alma, giderek daha seyrek resim yapma, başlanmış bir çalışmayı bitirmeden bırakma ve yaratılan eserlerin akıbetini pek umursamama gibi bir sonuç doğurmuştu. Üstadın sanatla ilişkisi kendileri için hep bilmece niteliğini koruyan çağdaşlarının suçlaması da bu sonuca yönelikti." demektedir. (Freud, Sanat ve Sanatçılar Üzerine, 2001, s. 19). Freud'un Leonardo Da Vinci üzerine ortaya koyduğu çözümleme psikanaliz yönteminin sanat ve sanatçı üzerine uygulanışı adına ortaya konan önemli bir incelemedir. Bu incelemede yine sanatçının üretici gücünün kaynağını ararken ortaya koyduğu "Nesnelerin dış yüzünden ayrılarak görünümünde kendilerini açığa vuran ve sanat eserlerine konu edilmeyi bekleyen iç yapılarını ve yaşamsal işlevlerini araştırmaya yöneldi. Sonunda ruhundaki dürtü aşırı ölçüde güçlenerek üstadı önüne kattı, onu götürüp sanatın gelenekleriyle bağlantının koptuğu bir noktaya bıraktı." sözleriyle sanatındaki ustalığın kaynağını araştıran bir çalışma ortaya koymuştur. (Freud, Sanat ve Sanatçılar Üzerine, 2001, s. 26). Bu yönden bakıldığında psikanaliz konusunda ortaya koymuş olduğu ilkeleri aynı biçimde sanatçının ve sanatının derinliğinin anlaşılmasında da kullanmıştır.

Leonardo'nun yaşadığı zamanda bile takdirle karşılanan çalışmaları üstün dehası ve yüzyıllar sonra bile akılda kalan yeteneğiyle Freud'un dikkatini çekmiştir. Çocukluk yıllarında Da Vinci'nin aklında kalan "...Öyle görünüyor ki akbabalarla böylesine derinden ilgilenmek her zaman benim yazgımdı; çünkü en eski anılarımdan biri olarak beşiğimden iken bir akbabanın bana yaklaştığını, kuyruğuyla ağzımı açtığını ve pek çok kez dudaklarıma kuyruğuyla vurduğunu anımsıyorum." dediğini aktarmaktadır. (Freud, Sanat ve Edebiyat, 1999, s. 160). Freud, Da Vinci'nin anısını çözümlerken "Akbaba deneyimini neden emme dönemine yüklediğini anlıyoruz. Düşlerimizin gizlediği şey yalnızca, birçok sanatçı gibi onun da fırçasıyla

resmetmeyi üstlendiği Tanrının anası ve çocuğu görüntüsündeki insan güzelliğinin bir sahnesi olan anne memesini emme-ya da emilme- anasıdır. Aslında henüz anlamadığımız ve gözden kaçırmamız gereken bir nokta daha vardır: her iki cins içinde aynı öneme sahip olan bu anı erkek Leonardo tarafından edilgen bir eşcinsel düşlemine dönüştürülmüştür." sözleriyle açıklamaktadır. (Freud, Sanat ve Edebiyat, 1999, s. 165). Freud sanat hakkında çözümler de bulunurken kendisinin bir otorite olmadığını çözümlerinin yalnızca bilimsel anlamda ortaya koyduğu teorisinin bir sonucu olduğunu anlatır. Bunu ifade ederken de "Hemen sanat konusunda bir uzman olmadığını, basit bir meslek sahibi insan olduğumu söyleyebilirim. Sık sık, sanat yapıtlarının konularının benim için onların biçimsel ve teknik niteliklerinden daha güçlü bir çekim alanı yarattığını gözlemledim. Oysa sanatçı için değerli ilk ve öncelikli olarak bu biçimsel ve teknik niteliklerinde yeter. Sanatta kullanılan yöntemler ve elde edilen etkiyi doğru olarak değerlendire bilmekten uzak durumdayım." sözleriyle anlatmaktadır. (Freud, Sanat ve Edebiyat, 1999, s. 239). Fakat yine de sanatçının yaratım sürecine ilişkin ortaya koymuş olduğu analiz onun kişiliğinin anlaşılmasında önemli bazı veriler sunmaktadır.

Sigmund Freud "Jensen'in Gradiva'sı" adlı çözümlerinde bu kez bir sanat eseri hakkında inceleme çabasına psikanaliz ile bağ kurmaya çalışarak bakar. Pompei'de bulunmuş bir sanat eseri hakkında onu incelemeye giden bir araştırmacının düşünceleri ile çalışmaya başlar. Freud, Norbert Hanold'un Gradiva'sını aramaya giderken, "Küllerde özel olarak oluşturulmuş ayak izlerini aramak için Pompei'ye girişini anımsarsak bir sanrının yönetimi altındaki bir eylemin iyi bir örneğini görürüz. Bir ruh hekimi Norbert Hanold'un sanrısını belki de "paranoya" grubuna yerleştirecek ve olasılıkla da onu "fetişistik erotomani" olarak tanımlayacaktır; çünkü bununla ilgili en çarpıcı şey bir yontu parçasına âşık olmasıydı ve yine çünkü ruh hekimlerinin (her şeyi kabalaştırma eğilimiyle) bakış açısından genç arkeoloğun ayaklara ve ayakların duruşuna yönelik ilgisi "fetişizmi" düşündürmek zorundaydı." demektedir. (Freud, Sanat ve Edebiyat, 1999, s. 65). Burada özellikle Freud'un Antik Çağ'dan kalma bir kabartma üzerinde okumuş olduğu hikâyeyi ruhbilimsel bir çözümlmeye tabii tuttuğu görülür. Yine Freud, Norbert Hanold'un psikanaliz yöntemlerini uygulayarak derinlemesine tespitlerini sürdürerek nihayetinde Gradiva hakkında "Böylece, Hanold'un sanrısız düşlediği ve eylemlerinde bir çift belirleyici,

iki farklı kaynaktan gelen türevler bulduk. Bunlardan biri, Hanold'a açık olan, diğeri ise onun zihinsel süreçlerini incelediğimizde bize açık hale gelendir. Hanold'un bakış açısından birisi bilinçli, diğeryse tümüyle bilinç dışıydı. Biri salt arkeoloji biliminin düşünce halkasından türemiş, diğeri kendisinde etkin hale gelmiş olan bastırılmış çocukluk anılarından ve onlara ilişkin duygusal içgüdülerden doğmuştu." sözleriyle anlatmaktadır. (Freud, Sanat ve Edebiyat, 1999, s. 71). Freud'un dikkatini çeken asıl nokta Jensen'in Pompei'deki Gradiva isimli kabartma üzerinde uygulamış olduğu ruh çözümsel betimlemedir. Freud burada sanata düş, sanrı ve bastırılmış duyguların bilinç dışındaki etkileri üzerinden yaklaşmaktadır.

Freud bu kez Michelangelo'nun "Musa" isimli heykelini eleştirmektedir. "Musa" isimli çalışması yaşadığı dönemde papalık görevini yürüten II. Julius'un anıt mezarı için siparişi verilen heykeldir. Freud Michelangelo'nun Papa ile olan ilişkisini bu heykel üzerinden değerlendirmektedir. "Yüzyıllar boyunca gerçekleşmeyecek ve sonra ancak pek çok yabancı gücün birleşimi yoluyla sağlanacak tek elden yönetimi gerçekleştirmeyi arzuladığı ve kendisine tanınan kısa hükümdarlık süresinde sabırsızlıkla tek başına çalıştı ve şiddet araçları kullandı. Michelangelo'yu kendisi gibi bir adam olarak takdir edebiliyor ama ani kızgınlığını ve başkalarını düşünme yoksunluğuyla sıklıkla onu üzüyordu. Sanatçı içinde aynı şiddetli istenç gücünü duyumsadığı ve kendi içini daha fazla görebilen bir düşünür olarak her ikisinin de mahkûm olduğu başarısızlığın bir önsezisini yakalamış olabilirdi. Böylece "Musa"sını, bir öz eleştiri halinde, kendi doğasına üstün gelen kendisine bir uyarı olarak (ölü piskoposa yönelik bu yakınmayı da eksik bırakmadan) Papa'nın anıt mezarına yerleştirdi." diyerek anlatır. (Freud, Sanat ve Edebiyat, 1999, s. 263). Sanatçı burada hem bir sanat eserinin psikolojik değerlendirmesini yaparken aynı zamanda kendi uyguladığı yöntemiyle de sanatı birlikte düşünmüştür.

Freud ve ortaya koymuş olduğu etkili düşünceler yalnızca sanat eleştirisi olarak değerli görülmez aynı zamanda ortaya koyduğu fikirler sanat alanında yeniliklerin de doğmasına neden olmuştur.

Özellikle modern süreçte idealize edilen sınıf ve öğrenci beklentilerinin gerçek durumlara uygunluğu bu doğrultuda ilk gelen durumlardan biridir. Bu noktada özellikle modern yaklaşımların tarihsel süreçleri inceledikten sonra modern sanat eğitimi ve iktidar arasında meydana gelen beklentilerin yönünün tayini önem



arz edeceği düşünülmektedir. Friedrich Nietzsche’de Freud ile birlikte modern düşünce sürecine önemli etkilerde bulunmuştur. Çalışmanın sonraki bölümünde Nietzsche’nin ahlak ve eğitim ilişkileri bağlamında modern eğitim sürecine katkıları açıklanacaktır.

### **1.3.3. Modern Eğitimde Ahlak ve İktidar İlişkileri Bağlamında Friedrich Nietzsche**

Sanat ve eğitimin kişinin yaşamında alternatif bir yol olarak geleceği tahakküm etmedeki önemi düşünüldüğünde, iktidar yapılarının özellikle 19.yy. da ortaya koyduğu kırılmanın anlamlandırılması son derece önemlidir. Bu çözümlemede ahlak önemli bir başlıktır. Friedrich Nietzsche ahlak ve eğitim arasında mevcut ilişkinin çözümlenmesinde toplumun sunduğu ahlaki öğretilere yönelik açmazları, aydınlanma felsefesinin iflası ile ilişkilendirmiştir.

“Böyle Buyurdu Zerdüş” isimli çalışmasında ahlakı çözümleyen düşünür ahlaki değerlerin dönüşümünü savunur. İnsanın ahlaki ulaşması gereken zirveyi, ulaşılması imkânsız doruklara taşıyan Nietzsche, “Zerdüş, senin arzu nesnelere derinliğini, farklı cephelerini görmektir. İşte sen bu yüzden kendinden daha yukarıya yükselmelisin. O kadar yükselmelisin ki yıldızları altından görmelisin! Benim zirvem, kendimi yıldızların da altında görmek. İşte benim gerçek doruğum: Kendimi yıldızların da altında görmek benim olan yüce doruk!” biçiminde ifade etmektedir. (Nietzsche, Böyle Buyurdu Zerdüş, 2011, s. 147). Nietzsche’nin üstün insan önermesi ile birlikte kişiselleşen özne önem kazanmaktadır.

Önceki dönemlerde yer alan kutsal mitlerin iddia ettiği değerlerin artık geçerli olmadığını iddia eden Nietzsche, eskinin yüce kavramlarını sorgulayan sözler söylemiştir. “Çalmayacaksın! Öldürmeyeceksin! “: İşte bu sözler bir zamanlar kutsal sayılırdı. Önlerinde diz çökülür, baş eğilir, ayakkabı çıkartılırdı. Lakin şimdi sorarım size: Bu kutsal sözlerden daha hırsız ve katil, yeryüzünün neresinde görülmüştür? Yaşamın ta kendisinde çalma ve öldürme yok mudur? Bu sözlere kutsal denmekle, gerçek yok edilmiş olmuyor mu? Yoksa bu hayatı yalanlayan, hayata karşı gelen şeyi kutsal bulan bir ölüm söylevi miydi? Ey, kardeşlerim! Parçalayın, parçalayın eski levhaları!” diyerek düşüncelerini açığa vurur. (Nietzsche, Böyle Buyurdu Zerdüş,

2011, s. 198). Nietzsche, ahlak erdem gibi değerlerin ortaya koyduğu değerleri tartışmaya açmaktadır.

Nietzsche'nin düşüncelerini değerli kılan özelliği, gerçekleştirmiş olduğu tespitlerle geçmişin kalıtsal yerleşik değerlerine karşı fikirleri ve dürüstlükte ortaya koymuş olduğu ahlak eleştirisi olmuştur. Kural olarak yüceltilen değerlerin arka planında yer alan çıkarıcılığı cesaretle ortaya koymuştur. Nietzsche "İsa'nın öldürülmesi, Tanrı'nın varlığına saldırıdır. Olayların gelişimi öyle bir hal almıştır ki, sanki yaratıklar yaratıcılarıyla ancak bütünlüğü parçalayan bir yara aracılığıyla iletişime girebilmiş gibi görünmektedir. Yara, Tanrı tarafından istenmiş ve arzulanmıştır" sözleri ile bu çözümlemeyi doğrular. (Bataille, 2000, s. 45). Genel öğretinin dogmalarına yapılan başkaldırı bu bakımdan önemlidir. Vecihi Timuroğlu Nietzsche'nin "Deccal" hakkında yaptığı bu değerlendirmelerin önemini vurgularken, din ve tarih üzerine düşüncelerini açıklar. Deccal'de dine ve öğretilerine karşı bilimi koyduğunu söyler. Din adamlarının ise dini etkili kılmak için günah, suç ve ceza kavramları ile insanları etkilediğini belirtmektedir. Bu üç kavramın din adamları ve egemen güçler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir. (Timuroğlu, 2013, s. 237,238). Nietzsche iktidar sağlamanın ahlaki araçlar ile ilişkisini böylelikle açıklamıştır.

Nietzsche'nin ahlak ile güzellik ilişkisi incelendiğinde sanata özgürleştirici bir anahtar olarak baktığı görülür. Geçmiş sanatına ve estetiğine ilişkin düşüncelerini dile getirirken, güzelliği Antik Yunan eserlerine duyduğu ilgiyle ilişkilendirir.

Nietzsche'nin bu düşüncesinde özellikle onun sanata ve estetiğe verdiği ayrıcalıklı konum çok önemlidir. Ancak sanatın uzunca zamandır süregeldiği gibi ideallerle örtüşen bir amacı kalmamıştır. Sanat artık toplumsal sorunlara ve siyasal gelişmelere, gerçekleşen devrimlerin içeriğine katılarak gerçekleşmektedir. Sanat geçmişle bugün arasında ideolojik bir konumda yer almayı gerekli kılmıştır.

"Eğer yaratmak istiyorsak, kendimize hiç verilmediği kadar büyük bir özgürlük vermek, böylece ahlaktan kurtulmak ve şenliklerle neşelenmek gerekir. (Geleceğin önsezileri! Geçmiş değil geleceği yüceltmek! Geleceğin mitini bulmak! Umut içinde yaşamak!) Şanslı anlar! Ardından perdenin yeniden inmesine izin vermek ve düşüncelerimizi kesin ve yakın amaçlara indirgemek!" (1882-1886; Güç İstenci, II, s. 262)" (Bataille, 2000, s. 31)

Nietzsche felsefesinin rehberliğinde ortaya koyduğu düşünceler estetik ve eğitimi de içeren önemli düşünceler ortaya koymuştur. Nietzsche'nin kendisini yetiştiren Schopenhauer, filozof olma yolunda karşısına çıkan en önemli eğitimcidir. Nietzsche, Schopenhauer'ı kendini bulma yolunda düşüncelerini yönlendiren bir öğretmen ve rehber olarak tanımlamaktadır. Kafasındaki eğitim ve felsefi düşüncelerinin ortaya çıkmasında Schopenhauer'ın büyük bir etkisinin olduğunu belirtir. Dönemin Almanya'sındaki eğitim sistemini eleştiren Nietzsche için düşünceyi anlamlı kılacak bir rehber bulmanın zorluğunu görmüştür. Bu sebeple de geçmiş öğretileri kendine rehber alarak filozoflar arasından öğretmen olarak kendisine Schopenhauer'ı seçmiştir.

Toplumdaki yaşanan ahlaki çöküş ve değişimleri erdemli insanların azlığı ile ilişkilendirirken, dürüst ve düşündüğünü cesaretle ifade eden kişilerin azlığına da dikkat çekmektedir. Modern zamanlarda gerçekten düşündüklerini söylemenin ne kadar zor olduğunu belirtirken, dürüstçe söz söylemenin zorluğunu da hissetmiştir.

Schopenhauer'ı Nietzsche için önemli kılan özellik, okudukları ve düşündükleriyle tam anlamıyla kesişen biri olmasından ileri gelmektedir. Korkusuzca gerçekleri söylerken aldatmayı düşünmeden olaylara yaklaştığını belirtmiştir. Söylemesi gerekenleri tüm yalınlığıyla ve saflığıyla dile getiren aynı zamanda söylerken de ağırbaşlı olduğunu belirtmektedir. Özellikle Nietzsche için söylenenlerin doğruluğu son derece önemlidir. Bu sebeple bir filozofun hükümetin desteklediği üniversitelerde tarafsız ve dürüst olamayacağını savunur. Kant'ı örnek veren Nietzsche, "Kant üniversiteye bağlı kaldı hükümetlere boyun eğdi, dine bağlı inançlı biri gibi görüldü, meslektaşlarına ve üniversitelere katlandı. Bu yüzden onun öğretisinin her şeyden önce üniversite profesörleri ve profesörler felsefesi üretmiş olması çok normaldir." demektedir. (Nietzsche, Eğitici Olarak Schopenhauer, 2015, s. 15). Kant'a karşı Schopenhauer, üniversite ve eğitimi okumuş sınıftan kendini ayırdığını altını çizmektedir. Filozof olarak onun gerçekleri göstermeyi ve doğruyu söylemeyi her şeyden çok önemseydiğini aktarmaktadır. Güçlü devletlerin sarsılmaz otoritelerinin karşısında doğruyu söyleyen felsefenin tek başına kalacağını da belirtmektedir. Ayrıca doğruyu savunanların yalnızca kendi iç dünyasında karşılık bulacağını da altını çizmektedir.

“En yüksek insanlar diye göz kırpar kalabalık, “yüksek insan diye bir şey yok, hepimiz eşitiz. İnsan insandır; eşitiz hepimiz tanrı önünde!” Tanrı önünde! lakin tanrı öldü. Yok artık. Eşit olmayı istemeyiz kalabalığın önünde. Ey, yüksek insanlar, uzak durun pazar yerinden! Tanrı önünde öyle mi? Lakin öldü o tanrı! Ey yüksek insanlar, en büyük tehlikenizdi, o tanrı. Lakin o mezarlara girdiğinizde dirildiniz. Ama şimdi büyük gün ortası yaklaşıyor, sadece şimdi, efendi olabilir yüksek insan! Ey, kardeşlerim şimdi anlattıkları mı anladınız mı? İrkiliyor musunuz, serseme döndü mü yüreğiniz? Açılıyor mu uçurum önünüzde? Cehennem köpeği mi havlıyor size? Yüksek insanlar, haydi! Lakin şimdi doğum sancıları içindedir insan geleceğinin dağı. Tanrı öldü: üst insan yaşasın istiyoruz artık.” (Nietzsche, Böyle Buyurdu Zerdüş, 2011, s. 281,282).

Filozofların toplumsal yapıya dönüştürmede etkin birer rol model oldukları ve geniş pencereden bakıldığında yaşadıkları döneme ait kültürel yapıdan beslendikleri gözlenir. Nietzsche klasik eğitimin dogmalarına karşı bilimsel dayatmaların ve zorlamaların eğitim içinde yol açtığı sıkıntıları da bu kapsamda ele almaktadır.

Nietzsche, eğitimin geçirdiği dönüşümlere rağmen hâlâ daha devlet ve kilisenin himayesinde olduğunu belirtir, bu durum sisteme boyun eğen, şartsız koşulsuz genele katılmayı amaçlayan bir sisteme dönüşmektedir. Mark Jimenez “Sonuç olarak Nietzsche’ye göre eğitimimiz yalnızca bireysel düzlemde değil, tarihsel kültür düzleminde de bir aldatmacadır. Onarılamaz. Bu “sürüye katılan hayvan, uysal, hastalıklı, değersiz varlık, bugünün Avrupalısı” evcil bir insan üretmek amacıyla yüzyıllardır süren eğitim için verilen yaşamsal açlıktır.” diyerek açıklamaktadır. (Jimenez, 2008, s. 188). İktidara bağımlı kurumsal felsefenin kültür üzerindeki etkileri ile her daim ilericiliği olumlu sunması bu durumu kanıtlar.

Dinî kurum ve iktidar yapılarının egemenliğinde eğitim ile toplumlar arasındaki ayrışmayı körükleyen baskıcı içerikler neticesinde nefret tohumları ve düşmanlık, toplumlar arasında kin ve nefret yaymaktadır. Nefretle koparılan insanî bağların kültürü de temeli güç ve para olan ekonomik çıkarlara dahil ettiği bu durumda önerilebilir. Burada kültürel iktidarların bu duruma katkı sağlamaları ve aydınların sessizliği, toplumları iyilik ve sevgiden yoksun bıraktığı önerilebilir. Nietzsche'nin bu konu ile ilgili tespiti "Dünya hiçbir zaman bundan daha dünyevî, bu denli sevgi ve iyilik yoksulu olmamıştı. Aydın zümreler dünyevileşme kargaşasının ortasında birer deniz feneri ya da sığınak oluşturmuyorlar artık; kendileri de günden güne daha huzursuz düşüncesiz ve sevgisiz oluyorlar. Tüm bunlar şimdiki sanat ve bilim dahil yaklaşan barbarlığa hizmet ediyor." demektedir. (Nietzsche, Eğitici Olarak Schopenhauer, 2015, s. 30). Zengin ve güçlü sınıfın acımasızca tüm toplumu

baskı altında tuttuğu ruhbanlar sınıfının eğitim araçlarını elinde tuttuğu düzende eğitim kasten bozuma uğradığı önerilebilir. Bu yüzden cehaletin yerine inancın egemenliği toplumları sarmalamıştır.

Yaşamın nihai amacı yalnızca “iyi bir insan iyi bir vatandaş olmak” olarak tarif edilmektedir. Koşulsuz sunulanları kabul eden bir anlayış topluma egemen oldukça eğitim de bu duruma hizmet edecektir. Gündelik sorunlarının merkezinde filozof, düşünsel süreçlerin içinde var olmanın verdiği tüm sıkıntıları anlayabilmek adına kendini feda etmeyi görev sayan amaçla yaşamını kurar. Bu düşüncenin özünde toplumsal gelişmelerin ve cevaplanması gereken sorunların anlaşılabilir bütünü sorunlara cevap arama isteği yatmaktadır.

Hayatın sıkıcılığı ve karışıklığı arasında zihinleri oyalayan gündelik düşüncelerin arasında ihtiyaçlarımızın çevrelediği yaşam savaşı içinde toplumu daldıkları uykudan uyandıran insanlar vardır. Bu insanların yetişebilmesi eğitim amaçları içinde Nietzsche'nin sözleri ile “İrmağın, içinde kaybolmuşken kafamıza sudan dışarı çıkarmanıza vesile olan kişiler felsefeci, sanatçı ve azizlerdir.” diyerek açıklamaktadır. (Nietzsche, Eğitici Olarak Schopenhauer, 2015, s. 44). Doğanın içinde yer alan sonsuz kaynakların katı bilimsel gerçeklerin ötesinde gösterenlerin sanatçı ve felsefeciler oldukları ve bunların sunduğu güzelliklerin geleceğe ışık tuttuğu da iddia edilmektedir. Eğitimin bu ışığın öğretileri dışında yalnızca katı dogmalar sunması neticesinde aklın sınırlanacağı unutulmamalıdır. Nietzsche'nin de belirttiği üzere "Benim üstümde benim olduğumdan daha yüksek ve daha insanca bir şey görüyorum: Ona ulaşmak için hepiniz yardım edin bana, aynı şeyi gören ve aynı dertten mustarip olan herkese; böylelikle kendini bilgide ve sevgide, bakışta ve beceri de tam ve sonsuz hissetmeden ve kendi bütününe, şeylerin yargıcı ve ölçüsü olarak doğaya bağlı olan, doğanın içinde yer alan insan ortaya çıksın diye." sözlerini söylemiştir. (Nietzsche, Eğitici Olarak Schopenhauer, 2015, s. 49). Nietzsche'nin de gösterdiği gibi kültürün işlenmesinde sanat ve felsefenin elinde üretilmesi son derece önemlidir. Kültür, insanlığa evrenin gerçeklerini ve doğa ile kucaklaşmasının bir aracı olarak tanımlanmıştır. Devletlerin eğitim ütopyelerinde yer alan çerçevenin sınırlarını şekillendirirken insanları olduğunca yüksek mutluluk ve beceriyle donatmayı hedeflemektedir. Ayrıca bu amaca kişileri ulaştırmada da eğitimin bir araç olarak görüldüğü gözlenir.

Ekonomik anlamda sınırlanan gündelik gerçeklerin sınırladığı dar görüşün yalnızca eğitim, kültür ve felsefenin sunduğu gerçekler ile aşılabileceği önemlidir. Maddi olanaklara ulaşmayan her yolu önemsiz gören günümüz kapitalist toplumun bu maddeci anlayışı her türlü bilgiyi bu amaca uygun bir amaca göre şekil almasını önemsemektedir. Kültürün eğitimle olan bu birlikteliği amaçları ile bu denklemde ekonomik olarak yararlanmak, toplumun çıkarları üzerindeki rahatlığa ve huzura ulaşılması hedefi çerçevesinde kullanılır. Toplumları sanat ile mevcut düzenin devamını yazgıya boyun eğmenin inancıyla yaşamayı önemserken. Kendinden zayıf bulduğu kültürleri de egemenliği altına alabilmek adına eğitim ve kültürü bir araç olarak kullanmaktadır.

Bilimin sanata karşı sorunlarını yalnızca nesnel gerçeklikler üzerinden sorunlarını seçmesi, onu katı, soğuk ve hissizlikle suçlanabilir. Bilimin sunduğu ilerlemenin bu yönde iktidarın amaçları doğrultusunda dönüşmeye karşı sağladığı imkanlar içinde desteklendiği iddia edilebilir. Bu doğrultuda iktidarın kendini destekleyen eğitimin amaçlarını kendi amaçları içinde ele almaya çalışacaktır. Fakat bu arka planın karmaşık yapısının zamanla etkisini kaybederek unutulacağı ortadadır. İlerlemenin kültürel yalınlığı gündelik yaşamın içinde acı çeken aşağılık insanların ve ezilenlerin sorunlarını görmezden gelerek içine kapanık hali toplumsal barışın kabullenilmesine engel oluşturacağı da akıllara gelmektedir. Nesnel üretilen bilginin kültür üzerindeki etkisinin düşünülmesi gereklidir.

Kültürün iktidar tarafından destekleniyor oluşu ve kültürün yaygınlaştırma girişimlerinin sadece ekonomik destek sağlamak adına uygulandığını düşünmek ne derece doğru olacağı ortadadır. Desteklenen fikirlerin arkasında yer alan amacın gizlenmesi, iktidar gücünü oluşturan temel oluru topluma kabul ettirmeyi amaçlar. Nietzsche'nin de ifade ettiği üzere "Devlet kültüre yaptığı hizmet konusunda sesini ne kadar yükseltse de kendisini desteklemek için destekliyor kültürü; kendi varoluşunun daha üstündeki bir hedefi kavrayamıyor. Devamlı eğitim ve kültür talep eden iş adamlarının istedikleri de nihayetinde para kazanmaktır." demektedir. (Nietzsche, Eğitici Olarak Schopenhauer, 2015, s. 65) . Sanat ve kültürün desteklerle iktidar eliyle yaygınlaştırılmasının altındaki amaçlar düşünüldüğünde bu gerçekliğin daha iyi anlaşılacağı ortadadır. Nietzsche'nin de belirttiği üzere devletin kültürü yaygınlaştırmada ve desteklemede harcadığı sermaye ve çabanın bir kenara

alındığında iktidar erkinin devamlılığının ve meşrutiyetinin sürmesini amaçladığı önerile bilir. Eğitim kurumlarının iktidarı destekleyen eğitsel töreye bakıldığında köklerinin Orta Çağ'a uzanan yapısında iktidar yapıları ile olan bağın desteklenen eğitim modellerinin kısırlaştırıcı etkisi ortadadır. Bu sistem içinde parlak zihinlerin yetişmesi son derece zordur.

Eğitim içindeki dar görüşlülüğe karşı çağlar boyunca süren mücadele düşünüldüğünde; iktidar eliyle desteklenen eğitim ve kültür modelleri farklılığı ortadan kaldıran kısır yapıyı doğurduğu iddia edilebilir. Nietzsche'nin bu durum hakkındaki görüşlerini, "Eskilere sahip olduklarını ileri süren klasik eğitimcilerin kendini beğenmişlikleri"ni ve onların yalnızca "yiğit ve deli kitaplık farelerine" çevirmek üzere bilgilerini mirasçılara bırakmalarını eleştirirken yeterince katı sözler kullanmaz. Onu en fazla küplere bindiren, bu binlerce yıllık eğitimin kötü bilançosudur: Yaşamı öğreneceğimiz yerde klasik eğitimde "yıprandık". Yunanlıların bilimsel bilgiye taşıdıkları yaşam ve çalışma güçleri karşısında şaşkınlığa kapılacağımız yerde bilim bize zorla, bilgiye ulaşma arzumuzu uyarmadan dayatıldı." demektedir. (Jimenez, 2008, s. 187). Eğitim üzerinde yer alan bu eleştirilerin Nietzsche için modernliğin yapısının anlaşılabilmesi adına son derece önemlidir.

Çağdaş ve yenilikçi eğitim fikirleri üretmenin önemi Nietzsche'nin de ifade ettiği üzere Schopenhauer'in öğretisi ile nasıl bir örnek model ürettiği ortadadır. Schopenhauer'un eğitimci olarak karakterinin anlaşılması adına Mark Jimenez, "...İşte geç gelen başarı ve tanınmışlığın kendisiyle çağdaşları arasındaki çatışmayı gidermesinden önce sık sık hırçınlaşan ve düzenli aralıklarla hüznün bunalımlarına kapılan Schopenhauer'in ünlü kötümserliklerinin kaynakları böyledir" diyerek açıklamaktadır. Schopenhauer, Hristiyanlık öğretisine karşı düşüncelerinin akılsallığın ve idealizmin sınırlarını reddetmektedir. Bunalım ve kötümserlik düşünceleri etrafında sanatın izini unutturan bütünü aramaktadır. Yine Schopenhauer'un "çünkü yaşam bir mutsuzluklar ve acılar uçurumudur, sanat sayesinde ideaları seyretmek, varlığın acılarını yatıştırarak bir avuntu ve ilaç olmaz mı? Geçici bir avuntudur, elbette, ancak çok uzak sade estetik zevke üstün bir doyum sağlamaya yeter; bu doyum, acıları ve zevkleri bastırır, bir süre dünyanın özüyle, iradeyle barışmamızı sağlar." diyerek açıklamaktadır. (Jimenez, 2008, s. 191). Müzik

ve dünya etrafına kurulan bir tahayyülün Richard Wagner'i hem Nietzsche'ye hem de Schopenhauer'a konu etmiştir. Sanatın sunduğu öte dünyaları dinin sunduğu gerçeklikle aynı görmeyen düşünür aynı zamanda kendi mistik öğretisini de bu biçimde kurmaktadır. Sanat ve dolaylı yoldan kurulan eğitim için birlikteliğinin anlamlandırılmasında her türlü değerın alternatif bir model olabileceği ele alınmaktadır.

Sistemin değerlerine uyumlu genel eğitim hedeflerinin bütüncül hedefleri içinde ele almanın zorluğu açıktır. Eski Yunanistan'ın yüce bilginlerinin ve felsefecilerinin devlet tarafından maaşlı olması akla yatkın gelmemektedir. Topluma ve bilime sağlanan hizmetlerin maaştan ziyade küçük bir ödül ve saygın bir isimle anılarak karşılandığı görülmüştür. Sanatçıların zamanlarının ötesinde duygularla üretiyor olabilmelerinin arkasında yer alan temel nedenini sanatsal yaratıcılığa ve geleceği tasavvur edebilme yetisine bağlıdır. Geleceği imar edebilecek yetkinlikte bir sanatsal görünümün kazanılmasında özgür düşünebilmenin bağımsız bir ortama duyulan ihtiyacın önemi ortadadır. İktidarların bu doğrultuda kendi yararına gördüğü fikirleri desteklemesi, fikirlerini kendi çıkarları ile örtüştüğü isimleri önemsiyor oluşu son derece olağandır. Düşünürlerin bu özgürlüğünün önemi ortada iken devlet eliyle düşünürlerin desteklenmesinin Nietzsche'nin de işaret ettiği sorunlar yaratacaktır.

Bu sorunu devlet elinde kurumsal şartlar altında mesai ile çalışan bir felsefecinin düştüğü durumu Nietzsche "Belirli saatlerde topluluk önünde daha önce belirlenmiş konularda düşünme yükümlülüğü vardır çünkü. Üstelik de gençlerin karşısında! Böyle bir düşünce daha en başından hadım edilmiş değil midir? Ya günün birinde şöyle bir hisse kapılırsa: Bugün hiçbir şey düşünemem aklıma iyi bir fikir gelmiyor. Yine de çıkıp, düşünüyormuş gibi görünmesi gerekmektedir!" (Nietzsche, Eğitici Olarak Schopenhauer, 2015, s. 80). Bu tip bir eğitim mesaisinin varlığı en başından sorunludur. Mesai saatleri dahilinde kültür üretmenin bir mesaiden sayılması son derece anormaldir. Boş zamanlarında kurumsal mesai dışı farklı sosyal aktivitelerle yaşamı devam ettirmenin anlamsızlığı da böylelikle birbirini tamamlar. Böylesi bir zaman harcamanın mesaisini üretmenin insani ilerlemeye bir katkısının olmayacağı açıktır. Her şeyi bilmek üzerine şaşmaz bir gerçeklik peşinden ilerlemenin, böylesi bir durumun mesaisini sürdürmenin anlamsızlığı açıktır. Sürekli bilgi üretme zorunluluğuna karşı mevcut eksikliğini



saklama adına bulanık birtakım bilgilerin eğitim kurumlarında veriliyor olması son derece dikkate değerdir.

Nietzsche, filozofların kendi doğalarında yetişmelerini gerekli görmektedir. Ayrıca filozofların burjuva mesleklerinden uzak durmalarının, maaşlı birer memura dönüşmelerinin engellenmesini gerekli görmektedir. Zihinsel gelişimin önündeki gerekçelerin ortadan kalkmasıyla gerçek düşünürlerin doğacağını iddia etmiştir. Burada iktidarı bir destek olarak ele almak onun arkasına saklanmak sıkıntılı sonuçlar doğuracaktır. İktidarların amaçlarını destekleyen kendi yararlarını savunan hakikatlere önem verdikleri görülmektedir. İktidarın kültür desteğini sağlamak adına filozof ve düşünürlerin desteklenmesi, kültürü yönetme çabaları iktidarı meşru bir yapı olarak devam etmesi gereğini ortadan kaldırmıştır. Böylesine sıra dışı düşüncelerin ortaya koymuş oldukları fikirlerin modernliğin temellerini yerinden oynattığı bu sayede görülmüş olmaktadır. Bu noktadan sonra iktidar ile eğitimin ilişkilerinin açıklığa kavuşturulması çalışma açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda Michel Foucault ve iktidar çözümlenmeleri incelenecektir.

#### **1.3.4. Michel Foucault ve İktidar Çözümlenmeleri**

Çağdaş sanat ve eğitimin ilerleme sürecinin çözümlenmesinde ve alternatif bir model önerilmesinde, iktidar ve bağlı ilişkilerinin açıklanması son derece önemlidir. İktidarın oluşturduğu kendini var etmeye ve sürdürmeye yönelik dili sanat ve eğitim ile de desteklendiği gözlenir. İktidarın toplumsal yapılarla olan ilişkileri, toplumun kabulü çerçevesinde devamlılığının sağlandığı tezi, Foucault'nun ortaya koymuş olduğu iktidar diyagramı ile de örtüştüğü iddia edilebilir. Michel Foucault iktidar tanımlamalarında meydana gelen dönüşümü görünür kılarken aynı zamanda ona karşı kolektif birlikteliğin örneğini içeren düşünce yapısı ile kuram ve pratikte çözümlenmeler ortaya koymuştur.

Ali Akay, iktidara karşı toplumsal karşı konumlanmanın yollarını ararken Michel Foucault'nun “İktidarı bükmenin, kıvrmanın yolunun iktidarın içinden geçtiği” tespitine atıfta bulunur. (Akay, 2016, s. 10). Burada Akay'ın da belirttiği üzere iktidarı katlayıp bükmenin ona karşı durmanın tek yolu olarak iktidarın yine kendi adres gösterilmektedir. İktidarın mutlak temsil biçimi özellikle son birkaç yüzyılda dönüşmüş, kral ve imparator yerine; kamusal kabul alan, yeni iktidar

formlarına ve farklı formatlara evrilmiştir. Bu durumda bahse konu olan dış iktidar tanımı da dönüşmektedir. Özellikle sanat ve eğitim alanında yerleşik bir kabulün sunulduğu içeriğin iktidar adına hareket edildiği düşünüldüğünde tanımlamalarda geçen dış iktidardan ziyade şekil değiştirmiş bir kabullenilmiş kadere bağlı bir yapının olduğu gözlenmektedir.

Dış iktidarın yapısının ve görünümünün dönüşmesi ile birlikte ortaya çıkan iç iktidarın yerleşik kabulü ile öncekine iktidar yapısına Foucault'un güç ilişkisi penceresinden bakmak sınırların daralmasına yol açacaktır. İktidar temsilinin içimizdeki karşılığı da iç iktidar meselesinde eğitime yön veren niyetleri incelerken yalnızca güç ilişkisi bağlamında değerlendirilmemelidir. Burada bahse konu olan iktidarın tanımsal karşılığının yalnızca yönetenlerin fiziki varlığı olmadığını, belirtmekte fayda vardır. İktidar ve onun varlığının temsiline yönelik bir tanıma ihtiyaç duyulmaktadır. Foucault iktidarı görünen maddi boyutlu bir düzlemden alarak, ilişkiler üzerinden açıklamaktadır. Burada kurulan ilişkilerin oluşturduğu sistemsel bütünü merkezinde iktidarı yeniden anlamak gerekmektedir. Bu araçsal anlamda içten gelen iktidar tasavvuru denetime alma ve baskı yöntemlerini üreterek kontrol mekanizmaları üretmektedir. Bu durum iktidarın elindeki gücü kullanımında yaşamın her alanında sızan, çıkarlar ile de desteklenen yaşamın tamamının içerilmesi ve bu yolla da olsa ele geçirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Bu yeni düzen içinde yönetimi, artık tebaa üzerinden de tebaadan dolayı ona ait olan şeyler üzerinden icra edilmiyor. Yönetim artık olağanüstü çıkarlar cumhuriyeti diye adlandırabileceğiniz oluşumun üzerinde icra ediliyor. Liberalizmin temel sorusu: şeylerin hakiki değerini mübadelenin belirlediği bir toplumda, yönetimin ve yönetim faaliyetlerinin fayda değeri nedir? Liberalizmin temel meseleleri işte burada ortaya çıkıyor. Burada liberalizm bu çok temel yönetim meselesini ortaya koyuyor: Mesele, şeylerin değerini mübadelenin belirlediği bir düzende, liberalizme karşı olduğu öne sürülen tüm politik, ekonomik vs. sistemlerin yönetimin işlevi ve faydası sorusundan kaçıp kaçamayacaklarıdır.” (Foucault, Biyopolitikanın Doğuşu, 2015, s. 42) .

Michel Foucault "Bilginin Arkeolojisinde" bilginin geçmişteki dizinlenmesinde yer alan sistematikliği eleştirirken öznenin önemine vurgu yapmaktadır. Eric Paras onun bu düşüncelerini "Öznenin müdahalesi olmaksızın, anlamı ortaya çıkaran düzene, bilginin ardındaki gizli düzene ışık tutacaktır. Zira özne, temsiller düzenini kurmuş olsa da o düzenin dışında duruyordu." şeklinde

açıklamaktadır. (Paras, 2016, s. 16). Yine Paras'a göre edebiyatçılar ve romancıların üretimleri dolaylı yoldan bu mekaniğe göre çalışmaktaydı. Foucault bütün öznelere bu doğrultuda ortadan kaldırılmasına inanmaktaydı. "Kelimeler ve Şeyler" isimli eserinde ise kendisinin de merkezinde yer aldığı düşünce biçimine tam anlamıyla bir başkaldırı da bulunuyordu. Burada düşünen öznenin en başından beri yok edilmesi gereken bir temsil olduğunu iddia ediyordu. Paras "Kelimeler ve Şeyler insanın merkezde yer aldığı bir düşünme biçimine meydan okuyordu: Bunu da insanın, ortaya çıkar çıkmaz yok olmaya mahkûm olduğu, tarihsel anlamda kişinin kesişme noktasında vücut bulan söylemsel bir simgeden (avatardan) başka bir şey olmadığını iddia ederek yapıyordu." sözleriyle anlatmaktadır. (Paras, 2016, s. 22).

"Bu olayların tam karşılığı, dil çözümlenmeleri cephesinde bulunmaktadır. Fakat burada, hiç kuşkusuz daha derli toplu bir biçime ve aynı zamanda daha yavaş bir kronolojiye sahiptirler. Bunun keşfedilmesinin kolay bir nedeni vardır; çünkü dil, klasik çağın tümü boyunca, söylem olarak, yani temsilin kendiliğinden çözümlenmesi olarak konulmuş ve düşünülmüştür. Niceliksel olmayan bütün düzen biçimleri içinde, dil en kendiliğinden, anlaşmaya en az dayalı, temsili harekete en derinlemesine bağlı olanıydı. Ve bu ölçü içinde, varlıkların sınıflandırılmasının veya zenginliklerin mübadelesinin kurduğu şu üzerinde düşünülmüş düzenlerden -bilgince veya dikkatli- daha fazla kendi varoluş tarzının ve bizzat kendinin içine kök salmıştı." (Foucault, Kelimeler ve Şeyler, 2001, s. 328,329).

Nietzsche ile Foucault arasında yer alan yaklaşma geçmiş iktidar mekanizmasının sorunlarının ve sıkıntılarının ortaklığından doğduğu iddia edilebilir. İktidar eliyle çıkar temelli gerçekleştirilen tarihlendirmenin yerine yeni bir tarihleme yapılmalıdır ancak bu tarihleme sıradan bir dizilimi değil birbirine eklenebilir olan olaylar üzerinden yapılmalıdır. Michel Foucault'un bu projesine yönelik önemli eleştiriler vardı ve bunlardan birini Paras sıkıntıları ile belirttikten sonra Nietzsche ile soy bilimsel çözümleme ile çözdüğünü aktarmaktadır.

"dikkatli ve sistematik bir yöntemle geliştirilince, bu projenin telafi edilemez ölçüde kusurlu olduğu ortaya çıktı. Göz yumulması mümkün olmayan, çözümlenemez içsel çelişkilerden muzdaripti. Bu yoruma göre Foucault, söz konusu yenilgi karşısında arkeoloji meselesini sormanın farklı yollarını aradı. Çözümü de Nietzsche'nin soy bilimsel yaklaşımın da buldu; dolayısıyla yürüttüğü analizler kesin olarak toplum ve iktidara yöneldi." (Paras, 2016, s. 70).

Bu birliktelik iktidarın dizinine karşı yeni bir ele alma pratiği ile arkeolojiyi doğurmuştur. Foucault tarihsel bir geçmişi dizinlerken farklı metinlerin

incelenmesini bir yol olarak görmüştür. Eric Paras "Yani özel söylemsel yanılısamından Nietzsche'ci soy bilimini benimseyerek kurtulmuştu Foucault. Her "edebi hakikatin" zorla dayatılan bir yorum olduğunu akılda tutarak geçmişle yüzleşmek gerektiğini salık veren soy bilimsel buyruk, Foucault'nun vaktiyle kararsız hareket eden söylemlerini, pratiklerinin belirleyici yapısı içinde konumlandırma bilmesini sağlıyordu. Dahası 1971'de kaleme aldığı "Nietzsche, Soybilim, Tarih" adlı makalesinin, düşünürün iktidar kurumuna doğru attığı ilk aksak adımları teşkil ettiğini ileri sürüyorlardı." diyerek açıklamaktadır. (Paras, 2016, s. 78). Nietzsche ile Foucault arasında meydana gelen bu yakınlaşmada iktidarın yazdığı tarihsel hiyerarşiyi arkeoloji ile cevap arayan Foucault önemli bir açılım gerçekleştirmiştir.

Eğitimde ise bu yapıyı merkezde temsil edilen gücü, iktidar erkinin belirlediği doğrultuda yer alsa da kendiliğinden kabulü ile ön koşul olarak görmektedir. Bu ilişkilerinin başlangıç noktası ise, organik değişkenliği ile iç iktidarlar üretmektedir. Bu durumu karşılayan kavramsal önermesinde Foucault'un mikro-iktidar kavramının kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu tanımda yer alan ilişkilerin içerdiği organik yapı, şekilsiz bir değişkenliği de içinde taşımaktadır. İktidarın esnek yapısı bu yeni biçimsizliği desteklemektedir. Sınıflandırma ve sıralamayı bir araç olarak kullanan bu yapı merkezine doğrudan değişken bir hiyerarşik bir yapıyı kendiliğinden bağlamaktadır. Bir diyagram olarak doğruladığı sonucu bu durumun genellemesine çaba gösteren niyetler etrafında belirlemektedir. Yani belirli bir tarihsel kodlamanın izinin takibi geçmişini sorgulamadan doğrulamaktadır. Modern aklın dönüşümü sırasında önemli tarihsel durakların önemsendiği gözlenmektedir. Özellikle 1968 yılında meydana gelen direniş olaylarında Michel Foucault başlangıçta çekimser de olsa sonradan dahil olmuştur. Bu katılım iktidar ve iktidar ilişkilerinin fiziki yönden deneyimlenmesi anlamında önemli bir katkı sağlamıştır. 1971 yılında ise bu gelişmeler ışığında hapishaneler üzerine Enformasyon Grubu'nu kurduğu görülür. (Paras, 2016, s. 25).

Foucault'nun "Kelimeler ve Şeyler" isimli kitabında Fransız Devrimini başlangıç noktası olarak belirlenmektedir. Fransız devrimi modern epistemenin başlangıcı olmuştur. Paras "İnsanı keskin bir biçimde reddeden Kelimeler ve Şeyler'in yürüttüğü sav, özü itibariyle özerk özneyi temel alan felsefeye karşı bir saldırıydı. İnsanın yadsınması, 1960'ların ortasında hala geçerliliğini yitirmemiş,

"güçlü" bireyden dem vuran düşünce akımlarına, yani tutarlı ve tekil kartezyen özneye karşı geliştirilmiş bir meydan okumaydı." demektedir. (Paras, 2016, s. 44,45). Tekil anlamda gelişen bir tanımlanmanın sıkıntıları yalnızca temsil biçimleri ile ilişkili değildir. Bu sonuçla bakıldığında yerleşik iktidara ve kendini kabullenen iktidar yapısına karşı bir duruş ortaya konmuştur.

“Yapmak istediğim-ki bu analizin amacı buydu-mikro-iktidarların veya yönetimsellik prosedürlerinin analizinin, hangi koşullarda ölçeğin belli bir sektörü tarafından belirlenmiş bir alana sınırlı olmayıp boyutları ne olursa olsun, ölçeğin tamamı için geçerli olan bir bakış açısı, bir yorumlama yöntemi olarak görülmesi gerektiğini incelemektir. Başka bir deyişle mikro-iktidarların analizi bir ölçek ya da sektör meselesi değil sadece bir bakış açısı meselesi evet, bu yöntemin sebebi hikmeti buydu. Neoliberalizm sorunu üzerinde durmanın bir sebebi var. Bunu eleştirel ahlak sebebi diyebilirim. Gerçekten de düzenli olarak öne çıkan konulara bakarsak, şu an en çok masaya yatırılan ve çok farklı ufuklardan yola çıkarak incelenen neredeyse her zaman devlet; devletin sınırsız büyümesi, devlet ve daimi, aşırı varlığı, devlet ve bürokratik gelişimi, devlet ve içinde barındırdığı faşizm tohumları, devlet ve koruyucu babacan görünümü altında onda mündemiç olan şiddet...” (Foucault, Biyopolitikanın Doğuşu, 2015, s. 156).

Eğitimde bireysel hedeflerin öznel bir görüşte desteklenmesi, böylelikle özne temelli bir yaklaşımın benimsenmiş olacağı varsayımı değerlendirilebilir, ancak özne kendi gerçeği etrafında iktidar emellerine itaat eden bir öznel alan olarak düşünülmektedir. Burada özellikle bireysel gözükken ancak toplumun menfaatleri dolayısıyla sınırları çizilen özneliğin iktidar dışı bir kimliğinin olması mümkün görünmemektedir. Öznenin ifade ettiklerinden başka yine ifade aracı olması bakımından söylevin düşünce ile aynı doğrultuda olacağı varsayımı tartışmalıdır. Fakat söylenen ve görünen arasında ilişkiler bağlamında birbiriyle uyuşmayan düşüncelerin iki farklı yolla ifadesi yine Foucault tarafından ele alınmıştır. Foucault'nun görünen ile söylenen arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yol açtığı karmaşık durumları açıklarken söylenen ve görünen arasında bir kırılma, bir açıklık ve bir ilişkisizlik olduğunu belirtmektedir. Foucault sözü geçen ilişkisizlik üzerine İspanyol ressam Diego Velazquez'e “Kelimeler ve Şeyler” kitabında "Las Meninas" isimli tablosu üzerinden örneklendirmiştir. (Akay, 2016, s. 38). Ayrıca yine Rene Magritte'e ait "Bu Bir Pipo Değildir" isimli çalışmasında var olan sözcük ile imge arasındaki ilişkinin kırılmasında ortaya çıkan farklı fraksiyonların çözümünde de

benzer bir aldanmanın olduğu gör÷lür. Bu mevcut düzlemsel sıradan ilişkilerin uğradığı farklı düşünsel durumları iktidar eli ile dönüştürmeyi görünür kılar.

Foucault'nun ortaya koymuş olduğu öznenin yitimi ile ilgili sanat alanında yapılan çalışmaları Eric Paras, "Görsel sanatlar alanında Support / Surface grubuna mensup sanatçılar, 1966'dan itibaren sanatta öznellik sorununu ortadan kaldırarak, ham olduğu kadar "yapılandırılmış" minimalist bir terminoloji de yaratmaya çalıştılar." diyerek anlatmaktadır. (Paras, 2016, s. 46). Burada söylenen ile imge arasındaki çelişkinin söylenenler üzerine kurulan iktidar yönlü bir baskının inşasına olur veren, gizlenen niyetlerin tespiti amaçlanmaktadır. Örtük baskı unsurları yönetim araçlarının uygulama pratiklerinin eski usul yasaklama biçiminde değil, şekil verme ve yöneltme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Foucault'un da işaret ettiğı gibi iktidarla mücadelede iktidarın karşısına eski direnme pratiklerinin işe yaramayacağı ayrıyeten bu duruma karşı daima dönüşen yeni yapılanma biçimlerinin geliştirilmesine gerek duyulmaktadır. Bu "Corpus" aydının düşündükleri etrafında yürütülen bir çabaya değil, alt insanların bayağı kesim yaşamları üzerinde şekil alan düzleme ihtiyaç duymaktadır. Hapishane ve hastane "ışık" rejiminin parıltısını yansıtması bakımından konuyla ilişkilendirilmiştir. Bu iktidar mekanları yönetenin toplumu baskı altında tuttuğu kontrol mekanlarıdır. İktidar, deliler ve suçluları sadece ıslah ederek değil, disipline ederek kendi gücünün devamını sürdürmek adına topluma gösterir. Bu mekânların kapatılma edimine yönelik yalnızca akıl hastanesi ve hapishanelere özel bir kontrol örgütü doğurmakta ve farklı tutsaklık metotlarının bulunduğu kontrol mekanizmalarının üretildiğı gözlenmektedir.

"Polis devleti, kamusal gücün daimî ve genel kurallarıyla-buna kabaca kanunlar diyelim; aynı kamusal gücünü kısa çaplı, geçici, yerel ya da bireysel kararları-yani yürütmeler seviyesi-arasında bir tabiat farkı, köken farkı, geçerlilik farkı bulunmayan, bunun Sonucu olarak da ikisinin etkileri arasında herhangi bir fark olmayan bir sistemdir." (Foucault, Biyopolitikanın Doğuşu, 2015, s. 142).

Eğitimin de aynı hastane ve hapishane örneğinde olduğu gibi bir baskı aracı olarak gör÷ldüğü iddia edilebilir. Bu türde uygulanan baskıcı yönelimler okulun ve hastanenin tıpkı hapishane gibi disipline etmede kapatılma yöntemini kullandığı gözlenmektedir. Aynı şekilde bu kurumların sundukları içerikleri sağladığı bilginin inşasında da benzer bir yapılanmanın, bir dizilimin gerçekleştiğı gözlenir. Belli bir düzende sunulan içeriklerin ve bilgilerin dizinlenmesi bu yönlü bir çabayı görünür

kılar. İnsan eliyle üretilen her bilginin içeriğinde istemsizce oluşan bu düzenleme ilişkisi iktidar yapısının en düşük düzeyde varlığının ispatına bağlanabilir. İnsanların fikirlerine yapılan müdahale ve dönüşümü ile insanlığın ve tarihin sona erdiğini, tarihin insanın yokluğuyla ortadan kalkacağına inanmanın günümüzde geçerli bir düşünce olmadığı Foucault tarafından ifade edilir. (Akay, 2016, s. 94). Nietzsche ile birlikte ortaya konan insanın ölümü ve tanrının ölmesi fikri ise savunulan bu düşüncenin üst insanla dönüşüme uğramasıdır.

Foucault'nun 1968 baharında meydana gelen olaylarda üniversiteye ait üretilen düşünce kuramlarının ve bu olayların gelişimi çalışmalarında önemli bir yer teşkil etmektedir. "1969 Ocak ayında eğitim dönemi başladığında tıpkı geçmiş öğretim döneminde olduğu gibi, yeni dönem üniversitenin genel havasında da 1968 mayısının ruhu hakimdi. Didier Eribon 1969 ve 1970 yıllarında açılan felsefe derslerinin listesini vererek okulun genel halet-i ruhiyesini aynı tutar: Jacques Ranciere'den "Revizyonizm-Solculuk" ve "Marksizm-Leninizm'in ikinci aşamasının teorisi: Stalinizm"; Etienne Balibar'dan "Toplumsal oluşum bilimleri ve Marksist felsefe"; Judith Miller'dan "kültürel devrimlere" ve "Marksizm-Leninizmin Üçüncü aşaması: Maoculuk" ; Alain Bodiou'dan "İdeolojik mücadele" ve "Marksist diyalektik" ve Henry Weber'den "20. yüzyıl Marksizm-Leninizme giriş: Lenin, Troçki ve Bolşevik Hareketi". Beş bini aşkın öğrenci, bu dersleri takip etmesi ile "Deneyisel merkeze kayıt yaptırdı. Bu öğrencilerin çok önemli bir kısmı 68' Baharının üniversite ayaklanmasını sürdürme konusunda da aynı ölçüde hevesliydi." sözleriyle belirtmektedir. (Paras, 2016, s. 85,86). Foucault'un bu içerikler arasında ortaya koyduğu yeni iktidar temsil mekaniği ile önemli olduğu ortadadır.

Foucault "Hapishanenin Doğuşunda" Marksist eleştiri de yer tutar. Kurumlar eleştirisini hastane, akıl hastaneleri, okullar, mahkemeler ve buna benzer devlet eliyle oluşturulan kurumların baskılarını toplum üzerinde yaşadıkları iktidar elini açıklamak üzerinden çözümlenmeye uğraşmıştır. Özellikle toplumsal mücadelenin aygıtları olarak iktidarla her alanda direnmenin şekillenmesine ve baskılanmasına çabalamaktadır. Foucault'nun iktidarı birçok konudan özel olarak incelemiş ve öznel kişiliğin tam karşısında yoğunlukla baskılama odağında incelenmesine ve eleştirilmesine çaba göstermiştir. Foucault'nun ortaya atmış olduğu iktidar biçimi tek yönlü yalnızca devlet eliyle oluşturulan kamusal aygıtların olduğu bir iktidar biçimi

değildir. Her alana yayılan iktidar ilişkilerini ve baskı biçimlerini kapsamaktaydı. Bireyselleşmenin desteklenmesi de bu anlamda iktidarın kimlikleri parçalaması gerekmektedir.

Foucault özne olarak insanın yok olduğunu, öldüğünü bildirmektedir. İktidar kişiler arası ilişkiler etrafında farklı araçlar kullanarak korkuları kullanarak direnme olanaklarının değişimine direnerek varlığını sürdürmektedir. Foucault'daki iktidar kavramı diyagram esaslı bir kavramdır. (Şekli belli olmayan bir magma yığıdır). “Böylece ortaya çıkan şekilleri- ki bunlar bilginin meydana getirdiği şekillerdir- daima bir değişiklik içindedir. Kuvvetlenip belli bir biçime girdikten sonra, güçler arasındaki ilişkileri tekrar değişir ve yeni şekiller onların yerini alabilir. Şekiller, böylece belirli güçler arasındaki ilişkilerde görülen mutasyonlardır.” (Akay, 2016, s. 97). Bu mutasyonların zamanla dönüşmesi organik ve değişkenliği ile bahse konu olmuştur.

İnsan biçiminin yerini alacak olan, Nietzsche'nin üst insan olarak ortaya koyduğu insanın ölümüyle birlikte makinenin insan hayatına hâkim olduğu gelecek fikriyle karşı karşıya kalınmıştır. Nietzsche'nin tanrının ölümü düşüncesi, habercisi olduğu söylemi tanrının ölümünü insan eliyle yaratılan tanrı fikrinin yine insan tarafından kullanımdan kaldırılmasını açıklamaktadır. Bununla birlikte tanrı ile insan arasındaki üst insan fikri ile insanın ölümünü kesinleşmektedir. Bu gelişmeler ışığında 19 yüzyılın başında insan fikrinin değişimiyle burjuva tarihi sınıf bilincini ortaya koymuştur. Yönetilme eğitim içinde insanın dönüşümü üst insan ve tanrının ölümü fikri ile dönüşüme uğramıştır.

Burada özellikle sanat ve eğitimde yönetim sorunsalında sınıfsal mücadelenin de konuşulması gerekmektedir. Sınıf bilinci kavramı ilk olarak Marks'ın ortaya koyduğu sorun değildir, daha öncesinde burjuvaziye ve aristokrasi arasında var olan çekişmelerin sonucunda oluşturduğu sınıfsal bir ayrışma ortamı vardır. Sınıf mücadelelerinde aristokrasi ve burjuvazi arasında yaşanan mücadelede işçi sınıfının da kendini sınıf olarak ortaya koymasıyla süreçler bambaşka bir yöne kaymıştır. Marks'ın düşündüklerinden de yararlanarak sınıfsal mücadelede insan tanımlamasında gerçek insan proleterdir.



Foucault tarafından ortaya konan "disiplin" tanımı iktidar elinde bireyleri dönüştürme de kullanılan etkin bir araç yerine düşünülmüştür. Bu düşünceye göre iktidar bireyleri disiplin aracılığıyla dönüştürmektedir. İktidar özneyi kendi amaçları doğrultusunda yönlendirerek istediği özel formlara dönüşmelerine çabalamaktaydı. Eric Paras "Foucault *Hapishanenin Doğuşunda* "Birey iktidarın 'disiplin' olarak bilinen bu özel teknolojisi tarafından iyice edilmiş bir gerçekliktir", derken kastettiği de buydu." diyerek açıklamaktadır. (Paras, 2016, s. 109). Foucault'nun ortaya atmış olduğu iktidar yapısı Marksist iktidar yapısından belirgin bir biçimde farklıdır. Bu farklılığı Marksizm'de yer alan iktidarın işleyişi ideolojik devlet erki yoluyla değil işleyen ilişkiler arasındaki kavramlar olarak ortaya koymaktadır.

Foucault'ya göre felsefenin işlediği bilgi geçmiş ve bugün de farklı normlar üzerinden hareket etmektedir. Geçmişin felsefecileri geçmiş düşünceyi ve yaşamı anlamlandırmayı amaç edinirken günümüz felsefi akımları küresel boyuttaki insani suçların kabullenilmesinde önemli rol oynamaktadır. İktidarın toplumsal normları kendi istekleri doğrultusunda legallliğini sağlamada toplumun yararına gösterme çabası ile bir mantığa bürünmeyi mantık sallaştırdığı iddia edilebilir. Disiplin tanımı bu çerçevede halkın yaşam koşullarının iyileştirilmesi bahanesi ile örtüşmektedir.

Sınıf mücadelesinde iktidar ilişkilerinin değişimini belirleyen hususlardan biri de sınıflar arasındaki süregelen mücadele ve iktidarın kontrol pratikleri arasında meydana gelen dönüşümdür. Hapishane ve hastane gibi disipline kurumların toplumu dönüştürmede verdiği mesaj bu durumu görselleştirmektedir. Burada disiplin toplumu adına baskının tüm bireyler üzerindeki baskıyı ortaya koyduğu gözlenebilir. Bu kurumların konu dahilinde eğitim kurumlarının da benzer disipline etme yöntemleri üreterek ele alındığı görülür. Eğitim kurumlarının da toplumun bütününe hitap etmede sağladığı fayda önemlidir. Bu kurumların vizyonlarının güncellenmesi ile disiplinin iktidar yönlü bir araç olarak kullanılmasının sonuçları ortadadır.

Hapishanelerde de toplumsal yapıyı kontrolde ortaya koyduğu kurumsal yapılanmanın arkasının incelenmesinde kamusal faaliyetlerin ortaya koyduğu güç ilişkisi iktidar yönlü bir meşruluğu önermektedir. İktidar bu yönden disipline kurumlar ile toplumu kendi hedefleri doğrultusunda bu araçlarını Ali Akay'ın tabiriyle "Mikro Kozmoslar" oluşturarak gerçekleştirmektedir. İktidarlar bireyleri bir nesneymişçesine ele alarak toplumdaki ilişkileri normlar etrafında belirleyerek

etkileşimin yönünü tayin etmektedir. Foucault'un tasviri ile "Böylece modern toplumlar artık merkezi bir iktidara ihtiyaç duymaksızın kurumlaşan bir "Demokratik" iktidar modelini geliştirmiş olur; çünkü artık burada hiyerarşik olarak aşağı-yukarı ilişkisi yerine yatay-geçişli bir iktidar biçimi ortaya çıkmaya başlamıştır." diyerek bu yapıyı açıklamaktadır. (Akay, 2016, s. 116). Merkezi bir iktidar temsili dışında, kendi kendine var olan normlar etrafında şekillenen bir otorite gerçekleşmiş olacaktır. Yine merkezi iktidar biçimi temsili olarak kurum ve organların sivil güçler etrafında şekil almaya başlamaktadır. Belirlenen sınır çizgileri ile normlar üreten ve denetleyen bu iktidarın kırılması hatta bükülmesi ile farklı varyasyonlar ortaya çıkmaktadır.

Foucault toplumun normlar ile denetim altına alınmasını iktidar biçimi olarak biyo-iktidar tanımı içinde ele almaktadır. İktidar ve sivil toplum örgütlenmelerinde kurumları kullanarak egemenlik unsurlarını ilişkilerin yönü ve biçimini kontrol ederek zamanla şekil değiştirmesine vesile olduğunun altını çizmektedir.

Foucault "Biyopolitikanın Doğuşu"nda iktidar tanımlamasını yaparken amacını çok incelikle belirtmektedir. Burada ortaya koyduğu düşüncesindeki amacını "Delilik, hastalık, suç, cinsellik ve şu an size anlatmakta olduğum konu da dâhil, bütün bu araştırmaların esas amacı, eylem dizinlerinin nasıl hakikat rejimiyle bir araya gelerek, var olmayanı gerçekliğe bağlayan ve dolayısıyla da meşru bir şekilde doğru-yanlış ayırımına tabi tutan bir bilme-iktidar (Savoir-pouvoir) düzeneği yarattığını göstermek." biçiminde açıklamaktadır. (Foucault, Biyopolitikanın Doğuşu, 2015, s. 20). Burada özellikle iktidarın kişileri dönüştürdüğünü ve kurumlar ve kurumsal kimlikler üzerinden yeniden kendini var eden bir yapı ürettiğini göstererek son derece önemli bir noktaya parmak basmaktadır.

Bu denetleme biçimleri ile bireyler belirlenen mikro iktidar biçimleri ile hizaya sokulmaktadır. İktidar eliyle oluşan denetim yapıları eğitimi de oluşturdukları baskı aygıtları yolu ile şekillendirmektedir. Aile, din, eğitim gibi yapıların oluşturduğu düzenin denetim ve düzen etrafında iktidarı benimseme düşüncesini doğrulamaktadır. Müdahalenin ve karşı mücadelenin haklılığını kamu yararı gerekçesi içinde görülmesi bu durumu doğrulamaktadır. İktidar yapılarının topyekûn ekonomik olarak kontrol alanlarından uzaklaşması bağımsız bir denetimin doğmasına yol açacağı önerilebilir. Fakat bu durumda toplum mekanizmalarının

bugünkü yapısı ile yalnızca iktidarın var olduğu bir yönelime dönmenin mümkün olmadığı da ortadadır.

“Biopolitikanın Doğuşu” isimli eseriyle Foucault uzunca zamandır üzerinde durduğu iktidar ve disiplin kavramlarının üzerine yoğunlaşmaktadır. Psikolojik anlamda özne tanımının kişiler arasındaki ilişkiler üzerinden iktidar kavramını ele almıştır. İktidar biçimlerinin meydana geldiği her nokta aynı zamanda iktidarın ürettiği ideolojinin bir biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcutta yer alan her bilginin yönü yönetim aklının uygulanmasında olanak sağlamaktadır. Foucault'nun ortaya çıkardığı iktidar yapısı yalnızca dışımızdaki iktidarı değil "yönetim" aklının kullanımıyla daha geniş bir etki alanına sahip olmaktadır.

Nietzsche tarafından ortaya konan -yaşama sanatı- kavramı Foucault'nun ilerleyen zamanlarda sıklıkla ele aldığı bir kavram olmuştur. Foucault birçok yönden Nietzsche ile bağ kurarak ürettiği düşünme sistemini dayanak noktası olarak almıştır.

Yaşama Sanatları "İnsanların kendileri için kurallar saptamakla kalmayıp kendilerini dönüştürmeye, tekil varlıkları içinde kendilerini değiştirmeye çabaladıkları ve yaşamlarından belli estetik değerlere sahip, belli üslup kriterlerine karşılık gelen bir eser çıkardıkları, kasti ve gönüllü pratikler." sözleriyle açıklamaktadır. (Paras, 2016, s. 170).

Yönetme merkezlerinin dönüşümü ve meydana gelen değişimlerin sonucunda mevcut denetim koşullarının da terk edilmesi durumu arzulanabilir. Bu durumda mevcut baskı yönlü düzen yerine yeni bir sistem ve yapının oluşumu eskinin boşluğunu doldurarak, yeni bir iktidar mekaniğinin bu boşluğa aniden yerleşeceği ortadadır. Denetimsizlik düşüncesinin bu durum içinde denetim ve disiplin tanımları kapsamında ele alınmalıdır. Disiplin baskı merkezli tanımlamaları kendi üzerinden konumlanarak yeniden tanımlayan bu durumu Ali Akay, “İktidar kişileri tekilleştirip, disiplin altına alır ve bu suretle bedeni kontrol eder. Öyleyse disiplin birey üretir. İnsanları bireyleştirerek iktidarda kalır.” biçiminde anlatır. (Akay, 2016, s. 135). Bireyleşen ve tek tipleşen insan bu durumda yalnız ve etkisiz görülmektedir. Bu mevcut durumun içine eğitim düşünceleri için de geçerli olacaktır. Bireyler için toplumsal ilişkiler üretilirken normlar ve çerçeveler çizilecek ve bu yolla iktidar için

aranan meşrulaşma gerekçesi kendine aradığı zemini bulacaktır. Düşünsel ve nesnel açıdan öznenin kontrolü toplum genelinde olağan kabul edilecektir.

İktidar yapısının tarihi gelişim diyagramı incelendiğinde iktidar elinin yapısal değişiklikleri, yine kendi içinden doğurduğu sonucunu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda iktidara karşı durmanın pratiği, iktidarın içinden hatta iktidarın kendi içine büküldüğü düşüncesi ile açıklanmaktadır. Antik Yunan özerkliği kendi içinde gücün ve bilginin bükülmesiyle özgürlüğü ve özerkleşmeyi başarmıştır. Burada ortaya çıkan özerkleşmenin yine iktidarın kendi içinden doğduğu görülmektedir. Canlı bir biçim olarak iktidar yapısının tekilliğinin kabul edilmediği ikili bir yapının muğlaklığı ile arada kalan bir boşluk anının tanımlanmasıdır. İktidar ve bağlı yapılara karşı durabilmenin yolları farklı zamanlarda farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bu biçimlerin yapısı var oldukları zamanla dönüşerek ortaya konduğundan her dönemde ifade olunan direnç yöntemleri oluşturmaktadır. Genel kabul gören bir direnme pratiğinin var olmadığı ve olamayacağını yeni mekanik yöntemlerin her dönemde üretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yaşama sanatları ile modern etik arasında belirgin bir tavır benzerliği aranması Foucault tarafından dikkatle incelenmiştir. Modern insan tanımı içinde gizlediği saklı gerçeklikleri terk etmeyi değil yaratma çabasıyla mücadele eden insanı tasvir etmekteydi. İnsan modern düşünce ile kendi çabasıyla yeniden var olmayı amaç edinmiştir

Foucault'da öznelleşmenin basamakları son derece önemlidir. Bu durum üç adımla açıklanmaktadır. Bilgi, iktidar ve son basamakta birey olmak yer almaktadır. Özellikle birey olma ve özne arasında yer alan bağın yapısının anlaşılması son derece önemlidir. Foucault öznelleşme giden yolda en başa özneyi koymaktadır. Bu düşüncüyü "Aşağılık insanların sınırlarında birey olmak mümkün müdür?" diye sorarak ele almaktadır. Bu sorunun cevabını bulmak kolay değildir. Dış iktidar kavramında gücün kullanımını tartışmaya açan Foucault gücün katlanmasının yollarını ararken, özellikle iktidarın bulunduğu noktadan yola çıkmanın sonuca götürmeyeceğini belirtir. Böylesi diyalektik düşünceden yola çıkarak karşı durabilmenin mümkün olamayacağı iddia edilmiştir. Ali Akay, iktidarı bükmenin yollarını ararken güç ve cinsiyet temelinde ilerleyen bir karakteri kullanarak açıklarken cinselliğin de tarihini açıklamaktadır. Özellikle endişe düşüncesi önemsenmiştir. (Akay, 2016, s. 173) . Endişe kavramı ile tek başına, iktidara karşı ele alınan mücadele biçimlerinde

direnmeyi, beden ve ruh düşüncesinin endişesi olmasının ötesine taşımak için uygulanabilecek yöntemler düşünülmüştür. Özellikle yaşlılık ve gençlikte doğan iktidar ilişkileri düşünüldüğünde yaşlılığın ve gençliğin sınırlarının ve avantajlarının fiziksel iktidar ilişkisi doğurmaması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Foucault tarafından fiilen işleyen ve bizzat düşünür tarafından kurulan oluşumlar bu dönemde fikirlerin icrasına yönelik önemli dayanak noktası oluşturmuştur. Bu oluşumlar kanalı ile günümüz iktidar biçimleriyle yeni mücadele yöntemlerini deneyimlemiştir. Bu oluşumların özünde projersiz oluşu birbirinden habersiz farklı amaçlar için bir araya gelen farklı grupları birleştiren asıl güç olmuştur. Hareketin düzensiz ve kuralsız oluşu yine dikkat çeken bir diğer noktadır. Birlikteliğin verdiği coşku ile dudaklardan çıkan her sözcüğü edebi bir metne konu olabileceği dahi iddia edilmiştir. Söylenen her cümlenin bu birliktelik ile anlam kazandığı, birlikteliğin önemsendiği ve hiyerarşinin dışa alındığı, herkesin eşit olduğu bir yapının deneyimlendiği bu yapılar ile fikirler hayat bulmuştur. Özellikle de çalışma düşüncesinin dışa alınarak, mesaiyi değil de gündelik yaşamın gerekleri içinde ihtiyaç duyulan sıradan ihtiyaçların giderilmesi de bu deneyimin önemli özelliği arasındadır. Bu durumda ortaya çıkması beklenen öznellik düşüncesinin belli bir çerçeve ve biçimi olmadan özgürlük adına birlikteliği ve anın paylaşıldığı yeni deneyimlere kapı açması beklenmektedir. Foucault özellikle toplumsal olaylar üzerinden kurguladığı ve 1968 sonrası ortaya koyduğu “Hapishaneler haberleşme grubu” ile “Biz konuşmadık mahkûmlar kendi adlarına kendileri konuştu.” demiştir. (Akay, 2016, s. 182). Bu deneyimin merkezinde iktidarın görünmeyen baskı ve gücünü, yönetirken kullandığı baskı metotlarını da boşa çıkarma düşüncesi vardır. Bu eylemler kullanılarak, toplumdaki gizlenen gerçekleri tüm yalınlığı ile anlaşılması beklenmelidir.

İktidarı yalnızca sınırlanmış merkezi bir güç olarak değil, şekilsiz bir biçimde karşımıza çıkan bir bütün olarak gören Foucault, okul gibi kurumsal yapılarda kamu eliyle kabullenilmiş niyetlerini açığa çıkarmaktadır. İktidarın yalnızca baskı ve ideolojik unsurlar olarak değil, aynı zamanda kısmen ılımlı, kabule yatkın yöntemlerle ilişkileri yöneterek organize etmesi bu durumu kanıtlamaktadır. Özellikle beden üzerinden disipline etme gerekçesiyle iktidar varlığını meşrulaştırma düşüncesine karşı direnme potansiyelleri aranmalıdır.

Foucault'nun iktidar çözümlemesinde kullanılan iktidar araçlarından bir diğeri de itiraf mekanizmasıdır. Günahını itiraf ederek boyun eğmenin dini uygulama biçimi olan bu yolla insan günahlarını kilise ve tanrı ile paylaşarak boyun eğmeye hazır hale gelir. Hristiyan Batı bu inancı ile en derinde saklanan sırların ifşası ile iktidarın özel yaşama sızmasının da önü açılmıştır. Kilisenin gücünün laik karşı duruş ile kaybetse de bu kez itirafın yerini şikâyet ve ihbar sistemi almıştır. Toplumu bu şekilde kontrol mekanizmaları ile etkisi altına alan iktidarın, kendi içinde iktidar ilişkileri üreten sistemler ile güncellenen ve gelişen bir hale dönüşmüştür. Bu çözümleme de altının çizilmesi gereken en önemli noktalardan bir tanesi de öznellik alanı olarak bürokratik yönetim mekanizmasının diyagram değişikliği üzerinden kurgulanmasıdır.

Foucault ve diğer düşünürlerin 1968'de meydana gelen dönüşümler sırasında ortaya attığı düşünceler eğitim kurumları ve sanatın çağdaş değişime dair önemli dönüşümlere uğratarak etkilemiştir. Bu yapının farklılığı Avrupa'nın kültürel yapısında kendini bugün yeniden ortaya koymaktadır. Bu yeni tip kültür oluşumunda farklı kimliklerin ve değişkenlerin ortaya çıktığı birçok yeni etki ortaya koymuştur.

Foucault'nun ortaya koyduğu iktidar dilinin yapısı ile ilgili Grant Pooke ve Graham Whitman, “İktidar kurumları” — hukuk, tıp, politika, akademi ve hatta sanat— tarafından kontrol edildiğini savunmuştur. “Kurumdakiler” tarafından kullanılan dil, kendi otoritelerini pekiştirir ve “kurumun” dışındakileri güçsüzleştirir ya da dışlar.” diyerek özelliklerini açıklamaktadır. Yine bir örnek ile açıklarken de “Örneğin, sanat hakkında sanatçılar arasındaki bir tartışma dilin ve eylemin metodolojisi konusunda “eğitimsiz kişileri” marjinalleştirecek dil ve tartışma formlarını — “içsel” bilgileri— doğuracaktır. Foucault hukuk, ceza sistemi ve tıp gibi “kurumlara “odaklanmış ve iktidarın söylemleri olarak nitelendirdiği bu kurumların hem kendini hem de kullandıkları dili irdelemiştir.” diyerek anlatı dilinin önemine vurgu yapmışlardır. “Foucault hukuk, ceza sistemi ve tıp gibi “kurumlara” odaklanmış ve iktidarın söylemleri olarak nitelendirdiği bu kurumların hem kendini hem de kullandıkları dili irdelemiştir.” demektedir. (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 79). Bu ifadeye göre sanatta yer alan üst anlatı dilinin okunmasına yönelik seçkinciliği vurgulamaktadır.

Son olarak Foucault Nietzsche'yi en iyi çözümlleyen düşünürlerden biri olduğu söylenebilir. Eric paras "Foucault başka birçok konuda olmayı başardığı gibi Nietzsche'nin en iyi öğrencilerinden biriydi: "Kanaatler birer hapisanedir... Her türlü kanaatten kurtulmak, sınırlamaya tabi olmayan görüşler oluşturabilme kabiliyeti metanete özgüdür." sözleriyle bu durumu anlatmaktadır. (Paras, 2016, s. 209) . Foucault bireyi olduğu kadar iktidar mekaniğini de etkileyen bu düşünceleri eğitim ve sanatın alternatif bir birlikteliğinde son derece önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. İkinci bölümde çağdaş üst başlığında sanat ve eğitim konularına değinilecektir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİM

#### 2.1. ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİMİN GELİŞİMİ

Çağdaş kelime anlamı olarak TDK'nin ifadesi ile "Aynı çağda yaşayan" anlamında kullanılmaktadır. (TürkDilKurumu, tarih yok). Fakat burada kullanıldığı anlamıyla "çağdaş" kelimesi daha çok İngilizce bir tanım olan "contemporary"den dilimize geçmiş bir kelimedir. Kelimenin anlamı güncel, bugün oluşan ve en çok da son gelişmeleri içinde taşıyan alanlar çağdaş olarak anılmaktadır.

Modern düşüncenin zamanla çağdaş akla dönüşümü sırasında bazı dayanak noktaları arandığı gözlenir. Modernin ortaya koyduğu iddialarının değişim ve dönüşümü sürecinde toplumlara sunduğu vaatlerin İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşadığı yıkım ile ciddi şekilde revize edilmesi gerekmektedir. Amerika merkezli gelişen çağdaş akımların kültür, ekonomi, eğitim ve sanat gibi birçok alanda etki gösterdiği gözlenmektedir. Postmodern ya da çağdaş tanımlamaların açılımını Necmi Zeka, post modern terimini içinde yer alan post yani "sonra" ekiyle çağdaş tanımlamaya başlamaktadır. Özellikle Fransız Devrimi sonrasında bilim ve kültürde yaşanan değişimlerin egemenliğinde olan dönüşümün "askeri ve iktisadi anlamda Amerika hakimiyeti akımının üst-yapısal iadesi ya da en azından Avrupa-merkezciliğin sonu olarak" görülebileceği belirtilmektedir. (Zeka, 1994, s. 10). Bu görüşe göre Amerika'nın elde ettiği üstünlük bilim ve kültürü de kapsayacak biçimde "Postmodern" olarak anılmaktadır. Ardı sıra ilerleyen gelişmeler tarihsel gelişmelere uygulanmaktadır.

Ancak özellikle iki binli yılların sonunda bu tasniflemede belirgin değişiklikler gözlenir. Bu değişikliğin başlangıcını ise o dönemin yeni kavramı "çok kültürlü" dizinleme yöntemlerinin hiyerarşik olamayacağı akıllara gelmiştir. Bu yeni tip karma kültürlü yapıya pek çok örnek gösterilmiştir.

"Kolonyalizm dönemi kapanmıştır. Evrensel uygarlık miti terk edilmiştir. Kant ve romantikler tarafından 19. yüzyılın başında özel bir hakikat rejimi



olarak icat edilen ve evrensel dili olan modern sanat, tarihi ve estetiğiyle birlikte parçalanmıştır. Kolonyalizm'in yerini globalizm almaktadır". (Artun, Çağdaş Sanat ve Kültürizm, 2015, s. 25) .

Küresel dönüşümün kayda geçtiği bu anlamlı değişim, adını küresel beklentilerin içinden almaktadır. Bu beklenti zamanla içerik olarak değişerek genel bir yapının tanımlanması haline gelecektir. Çağdaş kırılmanın anlaşılmasında kurumsal yapıların önemi açıktır. Bu doğrultuda çağdaşın düşünsel temellerinin anlaşılmasında Frankfurt Okulu'nun yaptığı katkı irdelenecektir.

### **2.1.1. Çağdaşın Anlamlandırılmasında Frankfurt Okulu**

Çağdaşın kuramsal temellerinin oluşturulmasında önemli dayanak noktalarından olan Frankfurt Okulu'nun ürettiği düşünce çağdaşın anlaşılabilmesi açısından son derece önemlidir. Çağdaşın özünde yer alan eklektik yapının temelinin oluşmasında karşıt fikirler önem taşımaktadır. Frankfurt Okulu hakkında Besim Dellaloğlu Rusya'da gelişen kuramlardan farklı olarak, bu okulun sahip olduğu potansiyel gelişim alanlarının çokluğu ile dikkat çekmektedir. Özellikle, "Sovyetler Birliği'ndeki devlet ve toplumun gelişmesinin artan eleştirel bir değerlendirme ile belirlenen ve Batı Marksizm'i olarak bilinen ve 1960'lardan itibaren yeni sol olarak ortaya çıkan geniş bir düşünce hareketinin bir kısmını oluşturmaktaydı." diyerek okulun önemli özelliklerini açıklamaktadır. (Dellaloğlu, 2014, s. 19). Frankfurt Okulu'nun geleneksel karşı konumlamada başlarda eleştiri almış olsa da taşıdığı kurumsal yapı değerinin sonradan anlaşıldığı görülmüştür.

Theodor Adorno'nun katılımı ile özellikle Avrupa genelinde etkili fikirler ortaya koyan okulun düşünsel ve siyasal yaşama yönelik yorumları son derece önemlidir. Adorno'nun asistanı olan Jürgen Habermas bu düşünce yapısının anlaşılması adına dikkatle incelenmelidir. Özellikle eleştirel olarak genel anlamda toplumsal yapıları değerlendiren ve eleştiren bu kurumun kapitalist toplumda üretime ve toplum yapısına ilişkin ortaya atmış oldukları tespitler son derece önemlidir. Kapitalizmin toplumsal bütüne dair özellikle sermaye ve kurumsal ilişkiler bağlamında bireyi kuşatan yapısının açıkça anlaşılması adına önemli açıklamalar getirilmiştir. Kültüre ve de özellikle sanatın kullanımına yönelik önemli eleştiriler bu dönemde ortaya konmuştur.

“Adorno’nun kültür endüstrisi üzerine düşünceleri, başından beri klasik Marksizm’in tarihsel gelişmeye dair evrimci şemasının çökmesiyle ortaya çıkan daha geniş bağlam içinde yer alıyordu. Adorno’ya göre, kapitalist üretim ilişkilerinden kapitalist üretim güçlerinin özgür bir topluma götüreceği yolundaki Marksist inanç bir yanlısamaydı. Ona göre sermaye böylesine dolaysız özgürleştirici kuvvetlere ya da unsurlara sahip değildi” (Bernstein, 2014, s. 12)

Frankfurt Okulu çağdaş sanat ve eğitim adına önemli değerlendirmeler ortaya koymuştur. Besim Dellaloğlu Frankfurt Okulu özellikle kapitalist toplumun kötü işleyen yanlış kurulmuş düzenini olumsuzlamayan kuşatılmışlığına, Frankfurt Okulu'nun yanlış içinde bir umut olarak sanatı gördüğünü aktarır. Dellaloğlu, "Yanlış bütün içinde var olan, fakat yanlışlığa katılmayan, ilkece ona karşı duran ve doğruluk savıyla ortaya çıkan en son kale sanattır." demektedir. (Dellaloğlu, 2014, s. 55). Kültürel anlamda yaşanan bu bozumun endüstriyel gelişimin getirdiği hız neticesinde toplumları derinden etkilediği bu düşünce ile önerilebilmektedir.

"İnsan türünün sosyo-kültürel gelişme modeli, başlangıcından beri bir yandan varoluşun dış koşulların üzerinde artan bir teknik kullanımı gücüyle, diğer yandan kurumsal çerçevenin, amaç-rasyonel eylemin genişletilmiş alt-sistemlerine az ya da çok edilgin bir uyumu ile belirlenmiştir. Amaç-rasyonel eylem, toplumsallaşmış öznelerin kendilerini kolektif olarak korumalarını, hayvan cinslerinin türlerini korumalarından ayıran etkin uyum sağlama biçimini temsil eder. (Habermas, 1997, s. 62).

Jürgen Habermas tarafından ortaya konan genel tarih algısının şekillenmesinde okulun yapmış olduğu katkıyı ayrıca değerlendirmek gerekmektedir. Adorno’nun, “Marksist eleştirinin hedefi, kuramsal çerçevenin ikincil uyumunu da etkin bir uyuma dönüştürmek ve toplumun yapısal dönüşümünün kendisini denetim altına almaktır. Böylelikle bugüne kadarki tüm tarihin kökten bir ilişkisi ortadan kaldırılmış ve insan türünün kendini oluşturması tamamlanmış olacaktır: tarih öncesinin sonu. Fakat bu düşünce ikircikliydi." diyerek anlamlandırılmasında önemli bir paya sahiptir. (Habermas, 1997, s. 63). Tarihsel dizinlenmede kapitalist toplumun sona ermesine yönelik beklentilerin neoliberal politikalar ile şekil değiştirmesi bu doğrultuda ele alınabilir.

Çağdaş yalnızca sanat ve tarihin akışına yönelik ortaya koymuş olduğu yapının yanında eğitim ile de ilişki kurabilen önemli açılımlar doğurmuştur. Çağdaş eğitim beklentileri üzerine Habermas’ın görüşleri, üniversiteli öğrenci gruplara uygulanmaktadır. Bu grupların gösteri grupları olarak ortaya koymuş oldukları

süreçler Habermas tarafından dikkatle incelenmiştir. Bu tespitlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarında genel kabule uygun eğitimle ilişkilenebilen sonuçları ile değerlendirilebilen üç önemli değerlendirme yapmıştır.

"1. Üniversiteli öğrencilerin protesto grubu ayrıcalıklıdır. Doğrudan doğruya kendi toplumsal konumundan kaynaklanan ve toplumsal tazminatlarla sisteme uyumlu bir şekilde tatmin olabilen ilgileri temsil etmemektedir. Üniversiteli eylemciler hakkındaki ilk Amerikan araştırmaları üniversite gençliğinin ağırlıklı, toplumsal olarak yükselen değil, tersine ekonomik yükü hafif olan toplumsal katmanlarından gelen hali vakti yerinde kesimlerinin söz konusu olduğunu göstermektedir" demektedir.

2. İktidar sisteminin meşruluk sunumları, bu gruplar için akla yatkın bir ikna edicilikte görünmemektedir. Parçalanmış burjuva ideolojileri için sosyal devletçi ikame programı belirli bir statü ve verim yönlendirimini ön gerektirmektedir. Fakat anılan araştırmalara göre üniversiteli öğrenciler mesleki kariyere gelecekteki aileye, kişisel olarak diğer öğrencilerden daha az yöneliktirler. Daha çok ortalamanın üstünde yer alan akademik verimli ve toplumsal kökenleri emek pazarının önsel baskılarıyla belirlenmiş bir beklenti ufku talep etmemektedir. Görece olarak, toplum bilimsel ve filolojik tarihsel dallardan daha sık gelen üniversiteli eylemciler, teknokrat bilincine karşı daha çok bağıştırlar, çünkü farklı günlerde de olsa kendi bilimsel çalışmalarının ilk deneyimleri teknokratik temel kabullerle hiçbir yerde uyuşmamaktadır.

3. Bu grupta çatışma, istenilen disipline uyma ve yükümlülüklerin ölçüsü yüzünden değil, bilakis, dikte ettirilen yoksunlukların türünden kaynaklanabilir. Üniversiteler ve öğrenciler mevcut kategorilerdeki toplumsal tazminatlardan; gelir ve çalışma dışı zamandan daha fazla pay almak için mücadele etmiyorlar. Onların protestosu daha çok "tazmin" kategorisinin kendisine yöneliktir. Elimizdeki daha az sayıdaki veriler burjuva ailelerinden gelen gençlerin protestosunun, kuşaklar boyunca bilinen otorite çatışması modeliyle artık örtüşmediği tahminini desteklemektedir. Eylemci üniversitelilerin daha çok, eleştirel görüşlerini paylaşan ebeveynleri vardır; eylemci olmayan karşılaştırma gruplarına kıyasla görece olarak daha sık psikolojik anlayışla ve liberal eğitim ilkeleriyle büyümüşlerdir." (Habermas, 1997, s. 66, 67).

Çağdaş aklın konumlanmasında eğitim içinde yer alan aykırı grupların yapısal karakterleri Habermas'ın da üzerinde durduğu gibi genel geçer örnek direnişlerle örtüşmemektedir. Daha çok belli bir kültürel ve sosyal düzeyden gelen bu direniş gruplarını gerçek anlamda bir hak kazanma davaları gütmeseler de neoliberal söylevlere karşı konumlanmada ortaya koydukları eyleme biçimleri ilham verici olduğu ortadadır. Eğitim ile direniş biçimleri açısından bakıldığında durum böyle iken iktidar eli ile konuya bakıldığında iktidarın eğitim ve bilime yönelik beklentilerinin belirli bir çıkar durumunu beslemesi ön koşul gibi algılanmaktadır. Jürgen Habermas iktidar tarafından uygulanan bilimsel programların temellerinin belirlenmesindeki otoriter arka planın etkinliğine dikkat çekmektedir.

"Bugün politikanın bilimselleştirilmesi henüz bir olgu değildir, fakat olguların fark edildiği bir eğilimi göstermektedir; bu gelişmeyi öncelikle, devlet siparişi ile yapılan bilimsel araştırmanın çapı ve kamu hizmetlerindeki bilimsel danışmanlığın boyutları ile karakterize ediyorlar. Gerçi pazar ticareti ile oluşmakta olan ulusal ve bölgesel ekonomiler bağlamında merkezi bir finans yönetiminin deneyimlerinden doğmuş olan modern devlet, başından itibaren hukuk eğitimi görmüş memurların uzmanlık bilgisine bağımlıydı. Ne var ki bunlar, tarz olarak, askerlerin uzmanlık bilgisinden temel bir fark olmayan teknik bir bilgi kullanıyorlardı." (Habermas, 1997, s. 79).

Kültürün nesnelere üzerinden konumlandırılmasında ve anlamlandırılmasında birtakım değişkenlerin de hesaba katılması gerektiği açıktır. Adorno özellikle değişen yaşam koşullarının insan düşüncesine etkilerini "Kültür Endüstrisi" olarak tanımlamaktadır. Adorno kültürel manipülasyonların arka planında yatan gereklilikler için üretilen gerekçeleri açıklarken, "Çıkar çevreleri, kültür endüstrisini teknolojik terimlerle açıklamayı sever. Onlara göre, milyonlarca insanın işin içinde olması çoğaltma yöntemlerine başvurulmasını zorunlu kılarken, bu yöntemler aynı gereksinimlerin sayısız yerde standart ürünlerle giderilmesini kaçınılmaz hale getirmektedir." demektedir. (Adorno, 2014, s. 49). Kültürün endüstriyel bir enstrüman olarak yayılımı bu doğrultuda ele alınmasında Adorno'nun düşündükleri açısından bir uygunluk olduğu söylenebilir.

Kültürel bir çağdaşlık tanımlanmasında yine sanat ve sanat içeriği olarak eğitimin tanımlanmasında farklı görüşlerin önemli olduğu ortadadır. Arthur Danto'ya göre çağdaşın tanımlanmasında geçmiş zamanların bildik kuralları gibi bir sıralamanın kabul görmediği görülür. Kültürel pek çok alanda olduğu gibi sanatın da içinde olduğu tarihsel dizileme düzeni çağdaş ile uyumsuzdur.

"... Çağdaş tüm bunların aksine, geçmişin sanatına karşı bir dava gütmüyor; geçmişi kendisinden kurtularak özgürleştirilmesi gereken bir şey olarak görmüyor, hatta geçmişin sanatının genel anlamda modern sanattan farklı olduğu bir anlayış taşıyor. Geçmişin sanatının, bugünün sanatçısı ona nasıl bir fayda biçmek istiyorsa o şekilde kullanımına açık olması, çağdaş sanatı tanımlayan öğelerin gereği. Sanatçının kullanımına açık olmayansa, bu sanatın üretildiği ruh" (Danto, 2014, s. 27).

Çağdaş kültürel kodlamada sanatın sınırlarının belirlenmesi modern ile çağdaş sınır ayrımının dikkatlice tespitini gerektirmektedir. Modernin Rene Descartes'ın o ünlü dizelerinde bahsettiği "düşünüyorum" mottosunda öne çıkan dönüşün başlangıç oluşturabileceği önerilmiştir. Modernist sanat görüşünün

temellerinin atılmasında etkili olan en önemli isimlerinden Clement Greenberg'in düşüncelerinde yer aldığı biçimde modernizmle birlikte temsilin koşullarının değişerek esas merkezine sanatın tüm kolları ve varlığı ile yerleşmesi yer almaktadır. Modernizm sanatın en yakın tarihlisi anlamında kullanılmıştır. Bu düşünceye göre zaman temelli bir dizinleme biçimini önermektedir.

Modern ile çağdaş arasında önemli bir geçiş noktası olan Greenberg'in sanat eleştirisi adına ortaya koyduğu sözlerin önemini açıklarken "Greenberg'in modernizm kavramı, sadece çağdaş sanat pratiği ve sanat eleştirisini çok etkilediği için değil, aynı zamanda kendisine böylesine tiz bir sesle meydan okuduğu için günümüz sanatının evriminde önemli bir rol oynamıştır." demektedir. (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 19). Çağdaş sanat için önemli bir dayanak noktası oluşturmasında bir geçiş sürecinin anlamını bulmasında önemli düşünceler ortaya konmuştur.

"Televizyonun egemenliğindeki elektronik çağın bu yeni anlayışı, sanatla ilgili eski varsayımlarını tümünü içeren modernist dünyanın yerini almaktaydı. Greenberg'in "modernizm" kavramına karşı yeni bir kuramsal dil gelişmeye başlamıştı, ancak bu gelişmelerle birlikte çağdaş sanat krizi de gündeme geldi. Greenberg'in modernizmi "yüksek modernizm" olarak nitelendirildi. Birçoğu için, 1960'lar ve 70'lere kadar olagelen her türlü "modern" gelişimin toplamının bir doruğu sayıldı." (Şahin, 2016, s. 84)

Modern 1880 ve 1960 arasını çağrıştırmaktayken çağdaş sanatın ortaya çıkışını Arthur Danto'nun ifadesi ile "Sanatın Sonundan Sonra'yı düşünmeyi mecbur kılmıştır. Modernin sonu ile çağdaş düşüncenin koymuş olduğu sanatı Danto "sanatın sonundan sonra sanat? Ya sanat sayılma serbestisi tanınmış herhangi bir nesnenin sanat yapıtı olabildiği yerde, "Ben neden bir sanat yapıtıyım?" sorusu. İşte bu soruyla modernizmin tarihi sona erdi." biçiminde açıklanmaktadır. (Danto, 2014, s. 38). Çağdaşın sanatsal özelliklerinin belirlenmesinde arka planda yer alan kavramsal gelişim aşamalarının belirlenmesi son derece önemlidir.

Çağdaş sanatın özelliklerinden bir tanesi de genellenebilen bir tarzının olmayışı, gelişmekte olan her anlamda kabul edilebilir bir düzlemde ele alınabilmesidir. Sanatta çizilen sınır çizgilerinin ve çerçevelerin sanatçının iç

dünyasına açtığı pencerenin birer yansıması olmaktan çıkarak “şey” olarak nesneleşen sanatın her hali ile kabul görmeye başlamasıdır.

Tarih sonrasında bir zamanda yer alacak müzenin özelliklerinin neler olacağı çağdaş sanatın içeriği kapsamında ele alınmalıdır. Çağdaş sanatsal içeriğin türüne karşı ortaya konmuş olan düşüncelerin yalnızca estetik bir duyum arayışıyla ilişkili olmadığı iddia edilebilir. Sanatın sonrasında ve tarihin sonunda sanatın da sonunu ilan eden çağdaş sanatsal ifadenin sunumunda bu durumu yalnızca bir "angajman" olarak görmektedir.

Çağdaş sanatın tarihin sonundan sonra kapsamının giderek genişlemesi ile birlikte anlamı belirsizleşen yapısı tanımlarla çizilen sınırları da silikleştirmektedir. Çok kültürlülük ile yine kaybolan kimlikler sanatçıların kimliklerine de yansımaktadır. Sanatçıların bu belirsiz kimlikler içinde beklentileri de değişiklik göstermektedir.

Sanatın alışkın biçim ve formlarının değişimine ilişkin tarihi gelişime bakıldığında “1922’de Berlin Dadaist’leri Tatlin’in Mashinekunst’u dışında tüm sanatın sonunu kutladılar. Aynı yıl Moskova’daki sanatçılar gerek soyut gerek figüratif şövale resminin tarihsel olarak aşılmış bir topluma ait olduğunu duyurdular.” diyerek açıklanır. (Danto, 2014, s. 50). Fakat burada sonu ilan edilen şeyin yalnızca sanat olmadığı, sanat ile ilgili tanımlamaların da değişime uğraması vardır. Sanatın geçirdiği dönüşümlerin geçmiş dönemlerde benzer özellikler taşıdığı görülür. Sanatın tanımlanmasında genel dönemin ruhunu taşıyan bir doğrunun olduğu gözlenmektedir. Genel dönemsellik karakterin bu ruha yatkınlığı ile ilerleyen genel gelişmelerin istikametinde olacağı iddia edilmiştir.

Danto’nun meşhur söylevi olan sanatın sonu tanımı ile aktarmak istediği "Hiçbir şey diğerlerinden daha doğru değil. Tek bir istikamet yok. Aslında, hiçbir istikamet yok. İşte 1980’lerde sanatın sonu üzerine yazmaya başladığında, sanatın sonundan kastım buydu. Sanatın öldüğü ya da ressamların resim yapmayı bıraktığı değil, anlatsal olarak yapılandırılmış sanat tarihinin sona erdiğiydi." sözleriyle anlatmaktadır. (Danto, 2014, s. 159). Çağdaş sanatın gelişimi ile ilişkilenen bir sanatsal içeriğin eğitim içeriğine dönüşmesi esnasında bu tanımın son derece önemli olduğu ortadadır. Sanatta olduğu gibi klasik anlamda bir eğitim içeriği oluşturmanın

kesinlik içeren ifadeler taşımaması bu durumda iddia edilebilir. Bu durumda sanat ve tarihin sonu ile aslında ne söylenmek istendiği de sorgulanmalıdır. Sonraki bölümde bu tanımlamalar ele alınacaktır.

### **2.1.2. Tarih ve Sanatın Sonuna ilişkin Savlar**

Tarihin ve sanatın sonunun ilanı ile yani anlatısal anlamda kalıplaşmış sanatsal öğretinin sona ermesiyle birlikte, sanatsal yaratıcılığının dönüşümünün eğitimle sınırlarının çizilmesi zordur. Bu durumdan hareketle sanatçının yaratıcılığını ortaya koymak adına yalnızca teknik kısıtlamalar dahilinde bir şeyler ortaya koyması yeterli görülmemekte, sanatçının yaratıcılığını her alanda ortaya koyması istenmektedir. Eğitimin de bu kapsamda tek boyutlu olmaması istenmektedir. Danto "Marks ve Engels'in Alman İdeolojisinde ortaya sürdükleri ünlü tarihin sonundan sonra tarih tahayyülünü örnek göstermek hoşuma gidecek: Bu tahayyüle göre, insan çiftçi, avcı, balıkçı ya da edebiyat eleştirmeni olmadan çiftçilik yapabilir, ava çıkabilir, balık tutabilir ya da edebiyat eleştirisi yazabilir." diyerek açıklamaktadır. (Danto, 2014, s. 161). Sanat tarihinde artık hiçbir büyük öykünün yer alamayacağı bu kapsamda öne sürülebilir. Eğitimin içeriğini oluşturan büyük öykülere dayanan içeriklerin de bu durumda dönüşüme uğrayacağı açıktır.

Modernizmin öğretileri ile ortaya koymuş olduğu atılımların manifestoyla sınırlarının çizildiği gözlenir. Manifesto yazmak modernizmin genel geçer bir eleştirel pratiği haline gelmiştir. Bu durum sanat tarihi açısından bakıldığında bir dönemin sonunu ilan ederken, sonraki dönemin de sınırlarını çizmenin bir yolu olarak görülmektedir.

Manifesto yazımının modernizmle birlikte ortaya çıktığı gözlenir. Manifestoda geleneksel olan birey karşıtı tutumun temellerine kübizmin erken dönem örneklerindeki isimsiz tablolar örnek olarak gösterilebilir. Bu yeni uygulamayla birlikte evrensel biçim üretme isimsiz sanat eserleri ile temelleri atılmış olmaktadır. Manifestonun son bulması bir akımın ya da kuramın etkilerinin yavaş yavaş ortadan kalkması demek olmadığı gibi, yalnızca dönemsel bir aralığa hapsedilmesi anlamına da gelmemektedir. Manifestonun da aynı kuramlar gibi sonraki dönemleri temel teşkil edebileceği varsayılabilmektedir.

Sanat ve eğitimin sonu olarak adlandırılan bu manifesto ile ilanı sıradanlaşmaktadır. Marks'ın ortaya koyduğu gibi "tarihin sonu" kapitalist dünyanın sonuna işaret ederken, Sovyetler'in dağılması ile 1989'da Francis Fukuyama liberal demokrasinin nihai zaferini ilan etmiştir. Manifesto bu kez insanlığın nihai liberal zaferi için yazılmaktadır. Fukuyama ortaya koyduğu "Tarihin Sonu ve Son İnsan" isimli makalesi bu durumu açıklayan bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Makalede son yıllarda hükümet sistemi olarak liberal demokrasinin meşruluğu üzerine dünya çapında dikkate değer bir mutabakatın oluşmuş olduğunu ve aynı zamanda monarşi, faşizm ve son zamanlarda da komünizm gibi rakip egemenlik biçimlerinin liberal demokrasiye yenik düştüğünün ortaya çıktığını göstermişim. Bu tezde durup kalmamış, fikir yürütmeye devam ederek liberal demokrasinin muhtemelen "insanlı ğın ideolojik evriminin son noktasını" ve "nihai insani hükümet biçimini" temsil ettiğim öne sürmüştüm. Buna göre liberal demokrasi "tarihin sonu"ydü. Önceki hükümet biçimleri, sonunda kendi çöküşlerine yol açan büyük eksikliklere ve akıldışı özelliklere sahipken, liberal demokrasi çarpıcı bir şekilde bu tür temel iç çelişkilerden uzaktır. Bununla, günümüzün istikrarlı demokrasilerinde, örneğin Birleşik Devletler'de, Fransa'da ya da İsviçre'de adaletsizliklerin ya da derin sosyal sorunların olmadığını öne sürmek istemiyordum." (Fukuyama, 2012, s. 11).

Tarihin sonuna ilişkin bir diğer değerlendirmeyi de John Berger yapar. Ona göre zamana karşı koymanın yolunu Marks'ı okumaktan geçer. "Marks'ı okumak ve keşfettiği tarihsel süreçlere karşı onun duyduğu nefreti; zorunluluklar dünyasının özgürlükler dünyasına dönüşeceğine inandığı, tarihin sonu için duyduğu sabırsızlığı duymamak mümkün mü?" diye sormaktadır. (Berger, 2011, s. 99). Tarihin silmeye muktedir gücü karşısında ayakta kalabilmenin yolunu manifestoların sınır çizgilerinde belirlenen anlamlı tanımlarda aramak gerekli görülebilir. John Berger'in de belirttiği üzere Marks'ın ortaya koyduğu gibi bir sona ermeden tarihin silinmişliği çağdaş zamanla nasıl mümkün olabilir?

"Çağdaş sanat yorumlayabilmek için yaratım sürecinde etkisi olan toplumsal, politik, ekonomik ve felsefi koşulları bilmek ve anlamak gerekir. Çağdaş sanat cinsiyet politikası ile kimlik, ekoloji ve küreselleşme, sanatla tüketim ve popüler kültür arasındaki küskünlük gibi konuları ele alır. Aynı zamanda sanat yatırımlarıyla, yani dünyanın en büyük ve kazançlı para pazarlarından biri ile de çok yakından ilişkilidir." (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. XV).

Çağdaş sanatın tanımlanmasında karşılaşılan en temel problemlerden biri de onun sürekli şekil değiştiren yapısı gereği belli bir disiplinle doğrudan temasının sağlanması noktasında olmaktadır. Çağdaş sanat ve kültürün kodlanmasında ağır dili ve kavranması zor içeriği ile kolay anlaşılmaya çalışmadığı da iddia edilebilir. Fakat



yine de genel olarak çağdaş sanatın kendi özelliği olarak ilgi çekmeyi bildiği de bu ağır dilin yanında bu dikkat çeken yapısı ile de konusunda yaygın bir düşünce birliği yer etmektedir.

Modern sonrası çağdaşın yaşamın gündelik araçlarıyla daha fazla yer bulan nesnelerin “şey”leşmesiyle yoluna devam eder. Sıradanlığın içinde hayatın her alanında yer eden sanat, imgelerin kontrolüyle bunu gerçekleştirmektedir. Hayat ile sanatın sınır çizgilerinin gittikçe kaybolduğu farklı alanların sanat kapsamına alındığı politikleşen sanatın, yaşamı modelleyerek daha da kapsamını genişlettiği gözlenir. Kültürel yönetim aktörlerinin beklentilerinde uygun görünür olmaya çalışan niyetlerin açığa çıkmaya başlaması ile çağdaş kendi başına bir anlam kazanır.

“Biz “Çağdaş Sanat” terimini yaklaşık 1980’den bu yana üretilen eserler için kullanıyoruz. Bunu yapmaktaki amacımız, son döneme ait sanat çalışmalarını, genellikle “modern” olarak tanımlamanın daha önceki tezahürlerinden ayırmak. 1980 sonrası benim için “geç modernizm” ve “postmodernizm” gibi başka terimlerle kullanılır; fakat “çağdaş” kelimesi, son dönemi ima ettiği için diğerlerinden daha doğrudur.” (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 9).

Çağdaş tanımı bu anlamda her zaman sona ilişkin bir içeriğin üretilmesinde bu sınırlardan hareket edecektir. Çağdaş sanatın 1980 tarihine ilişkin bu sınır çizgisini neoliberal politik kırılmalar ile ilişkilendirmek olasıdır. Sanat ve kültürün denetiminin iktidar eliyle sürmesi devlet yapılarının neoliberal politikalar ile özelleşmesiyle birlikte kültür ve eğitime etki eden kültürel müdahale kurumlarının dönüşmesini en iyi örnekleyen modeller Balkanlar’da gözlenmiştir. Ali Artun "1989 sonrası Balkanlar'da "sivil 'açık toplum geçiş" sürecinin kültürel yönetiminde görev almak üzere kurulan Soros Çağdaş Sanat Merkezi (SCCA) zincirini örnek olarak alıyor. Kendini "Dünyanın en başarılı spor kültürü olarak gören bir Blowin finans devinin "sanat yönetiminin" işletilmesinde de başarılı olması tesadüf olmasa gerek." sözleriyle açıklamaktadır. (Artun, Sunuş/ Sanat Piyasası ve Sanatın Özerkliği, 2015, s. 48,49). Sanatçının kültürün şekillenmesinde ürettiği içerikle politik idari kurumlarının birer memuru gibi görmesi düşündürücüdür. Çalışmanın devamında çağdaşın kültürel özelliklerine değinilecektir.

### 2.1.3. Çağdaşın Kültürel Özellikleri

Çağdaş sanat toplumun kültürle politik dönüşümünde önemli bir araç olarak görülmüştür. Eğitimde bu kapsamda sanatla birliktelik arz etmektedir. İktidar kendi düşüncesini doğrulayan sanatsal üretim unsurlarını desteklerken kendi söylemine aykırı bulduğu düşünceleri de görmezden gelecektir. İktidarın bu çabası düşüncenin sınırlandırılmasında sansürü getirirse de iktidar her zaman alışlageldiği biçimde düşüncenin kontrol altına alınması şeklinde uygulanmamaktadır. Düşüncenin sınırlandırılması iktidarın kendi amaçları doğrultusunda söylevi yöneten bir dili kullanması ile de gerçekleşebilmektedir.

Slavoj Zizek çağdaş sanat ve kültür üzerinde meydana gelen bu tür kodlamayı çözümlerken, "İktidar geri planının üzerine kurulan bu eleştirideki sansür anlayışına, kendi düzeyinde tamamen haklı olmasına rağmen, çok önemli bir noktada yetersiz kalıyor gibi: sansürün, iktidar söyleminin üzerinde hakimiyet kurmaya çalıştığı marjinal ya da yıkıcı gücün statüsünü etkilemekle kalmayıp, daha da radikal bir düzeyde, iktidar söyleminin kendisini içeriden gözden geçiriyor." demektedir. (Artun, Sunuş/ Sanat Piyasası ve Sanatın Özerkliği, 2015, s. 60). Burada gizlenen düşüncenin görmezden gelinen söylenmeyenin önemi açıkça belirtilmiştir.

Çağdaş sanatın içeriğinin anlaşılmasında çağdaşın sunduğu verilerin anlamlandırılmasında kültürel inşa sürecinin arka planında yatan halka ulaşma düşüncesinin anlamlandırılması gereklidir.

"Kamu sanatı. Kamu sanatının belli bir türü yani anıt dikmek, Amerika'da daima var olmuştur. Ama görece yakın zamanda Verver ruhu, halkın müzeye gitmediği gerçeğini Müzeyi halka götürecek, bir diğer deyişle, kamunun estetik açıdan müzedeki yapıtları gösterdiği tepkinin aynısını göstereceği, anıt olmayan yapıtları kamusal alanlara yerleştirerek karşılaşmaya çalışmıştır. Söz konusu strateji alttan alta mimari nitelikler taşıyordu; zira görünüşte kamu yararına olacak şekilde, müze adına alanları sömürgeleştirmek suretiyle duvarsız bir müze yaratıyordu. Bizzat kamu sanat seçimde söz sahibi değildi; o seçim benim küratör camiası dediğim kişiler, yani neyin iyi neyin kötü olduğunu bilen (çünkü kamu bilmiyordu) sanat uzmanlarınca belirleniyordu. Bunun küratör camiası açısından iktidara oynamak biçimde okunabileceğine hiç kuşkunuz olmasın; zamanımızın en büyük sanatsal dramlarından birinde Richard Serra'nın New York'taki Fedaral Plaza'da yer alan Title Arch [Eğri Kemer] adlı işi üzerinden yaşanan ihtilafta da aynı şekilde ortaya çıkmıştır." (Danto, 2014, s. 222).

Kamu sanatının yanında kadın sanatı adıyla tanımlanan ve müze dışı halkın arasında daha etkili dolaşımı olan bu sanat, halkın kolaylıkla erişebildiği varsayılan bir sanat türüdür. Çağdaş sanatın estetik haricinde uygulanır olan yönlerinden hareketle müzeye dönüşen kamusal alanlar oluşturarak çok büyük seçeneklerle ilerleyen bir bütündür. Çağdaş sanatının kapsamı içine giren bugün milliyet güç, para, inanç ve cinsel kimlik gibi eksenlerin sanatın içinde bu kapsamda bolca yer ettiği gözlenir. Bu kabul görmüştür herkesin sanat yapabileceğini ve her şeyin sanat eserine dönüşebileceğini iddia ederek ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda çağdaş kültür politikalarının sanat ve eğitim üzerindeki etkilerinin tespitine çalışılacaktır.

## **2.2 ÇAĞDAŞ KÜLTÜR POLİTİKALARI, SANAT VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ**

Çağdaş sanat ve eğitimin birliktelik oluşturması ve bu birlikteliğin sunumunun gerçekleşmesi, çizilen sınır çizgilerinin muğlak olması kolayca yer değiştirebilen tanımlamaların ve kullanım amacı dışına çıkabilen klasik kavramların tekrardan gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu yeniden konumlanmada adı geçen tanımların yeni fikirlere kapı açması muhtemeldir. Her iki alanın da potansiyelleri düşünüldüğünde kamusal kullanıma uygunluk iddiası ile haklılığı savunulan düşüncelerin arka planında oluşabilecek niyetleri ile ilgili ciddi eleştiriler doğmuştur.

Jay Bernstein çağdaş sanat içeriği olarak sunulan ürünlerin ortak özelliği denebilecek olan eserlerin kullanıma hizmet etmemesi düşüncesi ile ilgili, “Pazarlanamaması”, değerlerinin altında yatan riyakâr unsurdur; sanat piyasası saftır çünkü ihtiyacın baskısından azadedir. Kültür endüstrisi, kültür mallarını, sergi ya da konserleri televizyonda ya da radyoda, “bedava”, “amme hizmeti” kisvesinde sunarak bu durumu tersine çevirir. Oysa bunların bedeli, emekçi kitleler tarafından zaten çoktan ödenmiştir.” demektedir. (Bernstein, 2014, s. 21). Sanat ve piyasa arasında devam eden ilişkinin ekonominin arz talep döngüsü dışında görülmesine yönelik bu iddianın gerçekliği bir yana yine kamusal sponsorluklar ve sanata destek programı iddiası taşıyan söylevlerin saflığına yönelik önemli bir eleştiri oluşturmaktadır.

Çağdaş sanatın yine ekonomik boyutta ne kadar etkin olabildiğine yönelik değerinin anlaşılmasında şu sözler dikkat çekicidir. “2007 yılının ekim ayında, BBC dünya çapındaki müzayede satışlarına ilişkin yapılan bir araştırmayı açıkladı. Bu habere göre, çağdaş sanatın finansal değeri yılda %55 artmıştı. İngiliz sanatçı Damien Hirst’in (d. 1965). “For The Love Of God” adlı elmas işlemeli kafatası 50 milyon sterline satılmıştı; gerilla graffiti sanatçısı Banksy’nin ( muhtemelen d. 1974) Çelik levha üzerine spreyci boyayla çizdiği “Space Girl and Bird” adlı resmi 288.000 sterline alıcı bulmuştu. Özellikle “For the Love of God”ın materyallerinin ve üretiminin 8 ila 10 milyon sterlin arasında değiştiği ve Banksy’nin eserinde kullanılan malzemenin ise çok daha ucuz olduğu, sonuçta sanatçıların ve sanat insanlarının önemli oranda kar ettiği düşünüldüğünde, birçok izleyicinin bir sanat eserinin fiyatını anlaması güçtür.” şeklinde ifade etmektedir. (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 67). Çağdaşın modern gibi kendi piyasa koşullarını oluşturduğu ve malzemenin değişkenliği ya da eserin üretimi esnasında iddia edildiği gibi bir kamusal fayda veya sanatın daha çok halka inmesi gibi söylevlerin bu ekonomik veriler ışığında düşünülmesi de ayrıca önem taşır.

“... Bugün sistem içinde belirleyici olan şey, tüketicinin iplerini elden bırakılmama, tüketiciye bir an olsun direnişin mümkün olmadığını sezdirmeme gerekliliğidir. Endüstriyel kültürün ilkesi, bir yandan tüketici gereksinimlerinin kültür endüstrisi tarafından gidebileceğini göstermek, öte yandan da bu gereksinimleri insanın hep bir tüketici, sadece kültür endüstrisinin bir meselesi olarak yaşamasını sağlayacak biçimde düzenlemektir.” (Adorno, 2014, s. 75).

Sanat ve çağdaş düşüncenin hizmet ettiği kültürel beklentilerin savunulmasında ciddi eleştirilerin tarihsel arka planında yatan olaylar ve kişiler ile bağlantısı sorgulanabilir. Ancak burada asıl önemli olan ileri kapitalist toplumsal düzeneğin içinde kültürel araçların pazardaki değeri olmadığı sorun edilmelidir. Bu durumda Adorno’nun kültürü bir endüstri ya da işleyen bir mekanik sistemin parçası içinde sıradanlaşan bir dizgide görmemesi ilgi çekicidir.

Çağdaş sanatın kültürel araçlarının reklama ve tüketime olan bağlılığının sansasyonel ilişkileri gizlemesi ile de önemsendiği önerilebilmektedir.

“Abramovich’in satın aldığı eserlerin reklamını yapma zahmetine katlanmamış olabilir ama sanat ve şöhret fazlasıyla iç içe geçmiştir. Şirketlerin önemli sergilere sponsorluk etmesi ve hatta karşılıklı çıkar doğrultusunda müzelerle ortaklıklar kurması artık standart bir uygulamadır. Elbette ki reklam ve promosyon 21. yüzyıl hayatının

gerçekleridir. Royal Academy, Modern Sanat Müzesi ve diğer saygıdeğer kurumlar 30 yılı aşkın bir süre önce şirket sponsorlukları için görüşmelere başladığında, sanatın her şeyden üstün olduğu inancı bazıları için sarsılmıştır.” (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 73).

Araçsal anlamda sanatın toplumsal bütünü etkilerinin ticari beklentiler ile bütünleşmesinde önem taşıdığı gözlenmektedir. Eğitimin de çağdaş sanat beklentileri gibi ticari bir yapıya dönüşen kârlı bir alan olarak görüldüğü düşünülebilir.

Çağdaş sanat ve eğitimin klasik izleyici ilişkisinin ve eğitim ilişkileri düşünüldüğünde yalnızca ilişkisiz anlamlar üretmediği bu durumda akla gelmektedir. Yalnızca kendi amaçları ile estetiği plastik bir katman olarak algılamak bugün yeterli görülmemektedir.

Sanat ve kültür özelinde geleceğin imarında, eğitimin geleceğin dünyasını kurgularken pazar yaratma amacıyla eğitimin sunduğu imkanları önemsendiği gözlenmektedir. Bu doğrultuda kurulan gelecek fikirleri üzerinden mevcut sisteme uygun bazı imal biçimlerinin tasarlanması, çok bilindik bir sanat eğitimi argümanıdır. Toplumsal ortak niyetler temelinde güç sahipleri sanat ve kültürü desteklemeyi kendi varlıklarının meşruluğu odağında ele almaktadırlar. Ancak bu durum koşullara bağlı bir önermeyi ortaya koyar, sanat ve kültürün seçkin bir yaklaşıma hizmet etmesi üst düzey üretime odaklı yapısının, hamilik sisteminin gereğidir. Amme hizmeti olarak sunulan projelerin kar beklentisinin olmaması ortaya konan ürünleri pratikte meta olmaktan çıkartır, ancak burada asıl konu hamiliği sağlanan sanatın sunduğu içeriğin hangi amaçla desteklendiğidir.

Sanatsal çağdaşlığın içinde aydınlanma ve modernite adına ortaya konan ülkülerden uzaklaşıldığı düşüncesine yönelik Hakkı Hünler gerçekleşmesine dair beklentilerin zayıflığına rağmen önemi tartışılan bir düşünceyi ifade eder.

“Gerek ‘anarşist’ (Lyotard, Derrida) gerekse ‘yeni-muhafazakar’ (neo-conservative Arnold Gehlen, Gottfried Benn) dediği Postmodernite yorumlarını itham ediyor: Her iki modernite yorumu da, Aydınlanma'nın geleceğe yaptığı yatırımı tüketip bitiren müflis mirasçılar gibi görünüyorlar diye. Bu ithamın muhatapları da seslerini yükseltiyorlar: Yeni-muhafazakâr denen yorum, Aydınlanma projesinin artık bugünün dünyasının sorunlarına hiçbir çözüm zemini barındırmadığından dem vurup, her yerde bu projenin müttefik kavramlarının 'son'unu ilan ediyor: 'Özne'nin, 'Tarih'in, 'İnsan'ın. Sanat'ın vb." sözleriyle postmodernitenin sayısız kez kendini tekrarlayan bitip tükenişlerini sonlara bağlamasını açıklamaktadır. Ayrıca yine devamında "bu

sonlar, bu yorumculara göre, Aydınlanma'ya topyekûn bir elveda işaretini gösteriyorlar. Anarşist diye nitelenen diğer yorum, bir 'meta nativ ' olarak Aydınlanma projesinin aslında hiçbir zaman hiçbir yerde mümkün bir çözüm zemini oluşturmadığını söyleyerek, onun öngördüğü tüm kültür ve toplum modellerinden el etek çekilmesini salık veriyor.” (Hünler, 2011, s. 52,53)

Çağdaş tanımlamanın içinden doğduğu “postmodern” söylevlerin ortaya koyduğu değişimin yalnızca bilim ve edebiyatı değil sanat ve eğitimi de etkilediği görülmektedir. Sosyal yaşamın her alanında gözlenen modern ideallerin yerinin gündelik küçük ölçekli daha faydacı beklentilerin aldığı gözlenmektedir. Necmi Zekâ, geçmişin büyük öğretilerinin ve aydınlanma felsefesinin vadettiği sosyal eşitliğin gerçekleşmediğini belirterek “bilimin kendi başına pek de eşitliği sağlayamadığı görülüyor her şeyden önce. Eğitim alanında da aydınlanmış, vatandaşlık bilincine sahip insanlar yetiştirmek, savaşları önlemek gibi ‘soylu amaçları’ giderek gözden düşüyor. İdeallerin yerini, iyi bir meslek ya da beceri edinme özlemi alıyor.” demektedir. (Zeka, 1994, s. 24,25). Geleneksel anlatının geçmiş öğretilerinin vadettiği hedefler eğitim ve sanatta dönüşümü bireyselleşmenin çizdiği kaderciliğe bırakmıştır. Çağdaş sanatın eğitim ile ilişkisi de tam da bu noktada genel hedefleri kariyer beklentilerinin içine alan bir kapsamı önermektedir.

Ali Artun algı dünyamızda oluşmaya başlayan kültürel değişkenleri, tanımlarken "şimdilerde yeni bir dünya, yeni bir insan tasarlamaktadır. Kültürel eğitim bu tasarımın rejimidir. Bu rejimin siyasal sonuçları, hâlâ egemenliğini sürdüren "eski dünya"nın kolonyalistlerinden ziyade, o dünyanın kolonilerini kasıp kavurmaktadır." demektedir. (Artun, Çağdaş Sanat ve Kültüralizm, 2015, s. 11). Burada Artun, yeni kurulan ekonomi ve politik dünya düzeninde maddeci refah arayışlarının ekonomik düzenlerle kurgulandığı eski tip bir anlayışın yerine yeniden tasarlanan kültürel hayallerin ve beklentilerin çevrelediği oluşumları öngörmektedir. Sanata insansı değerlerin ayrıcalıklı konumlarının doğrulanmasına yarayan bir araç olarak biçilen rolün olduğu açıktır. Bu ayrıcalıklı konumun tarihsel gelişimine bakıldığında ise çok eski çağlardan bu yana yazı ile başlayan biçim ilişkisinin bize aktardıkları bilindiklerdir. Sanat yolu ile doğan ifade araçlarının görsel biçimlenmede sözel temsilin derinlerinde bazı içerikleri çağırıştırır.

Çağdaş sanatta çeşitli disiplinlerin birlikte ele alınıyor oluşu ile farklı teknik ve ilgi alanlarına beraberliği neticesinde düşüncede meydana gelen melezleşme,

farklı zekâ alanlarının birlikteliğine imkân veren bir format üretmektedir. Bu melez üretim akla kültürel çeşitlenmenin karıştırıcı etkisini çağrıştırmaktadır. Çağdaş sanatın ürettiği formatta meydana gelen bu çeşitliliğin küresel boyutta etkilenen kültürel iletişim ağlarının eğitime entegrasyonuna uygulanabilirliği önemlidir. Bu yapıların küresel temellerinin oluşumunda gizlenen arka planında yer alan niyetlerin çözümlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Necmi Sönmez, küreselleşmenin felsefi temelleri üzerine yazarken “küreselleşme, globalleşme, yeni dünya düzeni, post-modernizm, yerelleşme, neo-liberalizm gibi kavramların birbirlerinin yerine kullanılabilirliklerini anlatmaktadır. Küreselleşme ve dahası üretilen bu tip kavramların kaynağı olarak Amerika, Avrupa Birliği ve Japonya’yı adres göstermektedir. “Küreselleşme, kapitalist ülkelerce daha doğrusu 358 finans kuruluşunca tüm dünyanın pazar haline getirilmesi çabaları ve uygulamaları olarak” ele alınmasının doğru olduğunu belirtmektedir. (Sönmez, Küreselleşmenin Felsefi Temelleri, 2006, s. 99). Küresel bir pazar olarak dünyanın artan iletişim ve ulaşım olanakları ile küçülmesi beraberinde farklılıkları daha görünür kılarak geçmişin tekil görüntüsünü bozuma uğratmaktadır. Bu kültürel farklılıklar çerçevesinde eskinin ulus temelli toplumlarının yerine bu şirket ve devletlerin desteklediği çok kültürlü yapının egemen olmaya başladığı önerilmektedir.

Yeni kültürel kodların çözümüne yönelik araçların çok kanallı ve katmanlı toplum yapılarına uygun pazarların oluşturulması bu durumun önemini ortaya koymaktadır. Adorno “Kültür endüstrisinin katı birliği, siyasetin yükselen birliğine tanıklık etmektedir. A ve B filmleri arasındaki ya da değişik fiyattaki dergilerde yer alan öyküler arasındaki gibi keskin ayrımlar, gerçek farklılıkları yazmaktan çok tüketicilerin sınıflandırılmasına, örgütlenmesine ve kayda girmesine hizmet eder.” demektedir. (Adorno, 2014, s. 51). Geleneksel eğitim ve sanat ilişkilerinin ürettiğinin aksine kültürel çağdaşlığın yapısı dışında bir yapının bu amaca hizmet edeceği ortadadır. Bu amaca uygun olma eğitim için bazı beklentileri hesaba katmayı gerekli kılar. Bu durumda eğitim için çizilen hedeflerin, sade bir pazar amaçlarına ve kitle menfaatlerine ne derece bağlanacağı da merak konusudur.

1960 sonrası sanatta gittikçe değişen eleştirel pratiğin, eylem ve düşünsel sanat türünün yaygınlaştığı gözlenir. Modernizm sonrasında sanat ve eğitim arasında dile getirilen en temel beklentilerden bir tanesi de yaşamla bağ kurma düşünceleridir.

Bu bağın yaşama dönük gerçek şartların sanat ve eğitim içeriği ile yakınlığı ile ilişkisi beklenmektedir.

Sanatçıların bireysel ifade araçları ile daha özgürleşme ve değişim odaklı beklentileri görünür olmaktadır. 1960 sonrası süreçte yaşananları Marc Jimenez "bunalım içindeki estetiğin bugün kültürel dönemeci, 80'li yılların başında, avangartların ve modernliğin getirdiklerini eleştirel bir yeniden incelemeye götürür. Bugün bile, kuşkusuz aceleyle "postmodern" ve "eleştirinin sonu" gibi ölüme ilişkin verilen haberler, estetiği yeni meydan okumalara zorlamaktadır." (Jimenez, 2008, s. 230). Bu söylevin birbirine zıt yeni fikirleri doğurması kültürel ilerleme sürecinde gözlenmiştir. Çalışmanın devamında eğitim politikaları ve çağdaş sanat ilişkisi irdelenecektir.

### **2.2.1 Çağdaş Sanat ve Eğitim Politikaları**

Çağdaş sanatın toplumlara sunduğu kültürel araçlar göz önüne alındığında yetenek ya da bireysel ifadeden ziyade, eyleme dönüşebilen ve düşünsel süreçlerin daha öne çıktığı gözlenir. Çağdaş sanatın bugün gözlenen karmaşık içeriğinin sunduğu bilgiyi bir eğitim formatına dönüştürmek izleyici açısından da karmaşıklaşarak bilgiye ve araştırmaya odaklı bir hal alacaktır. Çağdaş sanatla karşılaşan izleyicinin taşıdığı özelliklere bakıldığında ise bu niteliklerin; bilgili ve çok yönlü olma, derin bir tefekkür ve inanmışlık, erdemli ve saygılı bir kabul gibi nitelikler ön plana çıkmaktadır. Çağdaş sanatla izleyici olarak ilişki kurma bu özellikler olmadan sanatsal içeriğine erişimi ve temsil ettiği kodlara ulaşarak anlam verilmesi zordur. Cem Erciyes bu durumu özellikle 90'lardan itibaren küresel boyutta sanatta politik ve düşünsel çalışmaların çokluğuna bağlamaktadır. Özellikle "Çağdaş sanatın ve sanatçıların küresel sanat piyasasıyla kurdukları sağlam ilişkiler, o büyük ciddi kurumlar ve yapıtların daha karmaşık bir dil konuşması yeni başlayanlar için işi gittikçe güçleştirdi." sözleriyle açıklamaktadır. (Erciyes, 2014). Buna karşın sanatın çok katmanlı yeni hali ile içeriğinin arka planda yer alan toplumsal katmanlara ulaşmada bu durumun sıkıntı yaratması muhtemeldir.

Bu noktada ortaya çıkan disiplinler arası karmaşık verilerin algılanarak çözümlenmesine yönelik sanatta bilgi ve eğitime önem veren yaklaşımıyla Barış



Acar'ın düşünceleri aksi yöndedir. Acar, sanatta artan bilginin önemine vurgu yaparken burada aslında bir tezatlığın oluştuğunu da belirtmektedir. Bu tezatlık sanatın geçmişte karmaşıklaşan haline karşı çağdaş sanatın yaşamla daha da çok buluşmayı hedefleyen ilk hali ile çelişmektedir.

“Çağdaş sanatı imkânlı kılan ruhun, aristokratik ya da –giderek– akademik sanat geleneğinin “yüksek sanat” anlayışına karşı bir başkaldırı olduğunu biliyoruz. İster romantik hareketler ya da tarihsel avangartdan yola çıkarak görece uzun erimde bakın, isterseniz yeni avangartın kısa ve sert darbelerine odaklanın, çağdaş sanat için ele alacağımız her referans bizi sanatın hayatla eşitlenmek istemesine, yani gündelik hayatın içindeki insanla dolaylımsız (immediacy) bir ilişkiye girme çabasına işaret edecektir.” (Acar, 2014).

Peki bu noktada karmaşık ve anlaşılması zor olan modern ve öncesi sanat öğretisi yerine çağdaş sanatta izleyici için nasıl bir eğitim ve bilgi ön koşulu aranmalıdır? Bu sorunun cevabını Acar, nitelikli bir eğitimsel altyapının oluşmamasını gösteriyor. Altyapı eksikliği ile birlikte alımlayıcının bu konuda bilgisizliğinden değil, sanat ve sanat çevrelerinde çağdaş sanattaki bağlamı ve bilgiyi sunabilecek araçların yetersizliğine bağlamaktadır.

Çağdaş sanat için temel alınan bu niteliklerin sunumunda çok yönlü bir karmaşanın karşısında onu anlamlandırmaya ve anlatmaya yönelik ciddi bir eğitim ve bilgi ihtiyacı bulunmaktadır. İzleyicinin mevcut genel eğitim modelleri içinde böylesi bir eğitime içerik olarak ulaşması bugünün toplumsal dönüşüm hızı düşünüldüğünde zor olduğu gözlenmektedir. Bu durumda yalnızca şirket ve özel kurumların eğitim ve destek çalışması yürüttüğü dar kapsamlı bir bilgi ve eğitim çabası gözlenir. Çağdaş sanatın eğitim ile ilişkilendiren “Ecole” yani “Okul” isimli sergisi ile çağdaş sanat eserlerini okulun farklı bölgelerinde sergileyen Genco Gülan eğitimi sanatla deneyimlemeye çalışmıştır. Gerçekleştirdiği sergiyi Aylin Seçkin’e değerlendiren Gülan, bu serginin sadece sanatsal amaçlı bir sergi olmadığını altını çizmektedir.

“Bu sergiyi bir eğitim olarak gördüm. Zaten onun için ismini okul koydum. Yani aslında sergilerle biz de bir çeşit eğitim veriyoruz. Ve de özellikle bu sergide yapmaya çalıştığım şey, bu başlığı seçmemin nedeni, sanatı özellikle çocukların hayatının eğitim sürecinin biraz daha içine sokmak. Sadece bir galeriye değil, okula, okulun da değişik yerlerine, yani sanatla karşılaşmayı tahmin etmeyeceği yerlere koymak ve buradan çıkacak etkileşimi görmek. Çocukları biraz sanata maruz bırakmak.” (Seçkin, 2015).

Genco Gülan'ın "Ecole" isimli sergisi çağdaş sanat ile eğitimi yakınlaştırma adına yapılmış bir girişimdir. Ancak burada hedeflenen sanatsal bir üretme pratiğine dönüşebilen bir üretim değil, mekân anlamında yenilik arayışıdır. Gülan gerçekleştirdiği bu sergide özel bir kolejin desteğini almıştır.



**Resim 4.** Genco Gülan "Ecole" isimli sergisi Doğan Koleji, 2015

Çağdaş sanatın eğitimle buluşmasını destekleyen sponsorların ve özel kurumsal yapıların amaçları incelendiğinde bunu sadece bir amme hizmeti olarak yürütmedikleri sonucu değerlendirilmiştir. Burada kültür üzerindeki kurumların niyetlerinin gizli ve açık yönlerinin var olduğu düşünülebilir. Çağdaş sanatın bu yönden arkasına destek aldığı kurumların sağladıkları imkânlar, verdikleri desteği daha da önemli kılar. Bu sebeple, belki de çağdaş sanat için daha fazla, eğitilebilir ve öğretilbilir olması olasıdır. Bu doğrultuda anlamı destekleyen formatlar sıklıkla ele alınır olmuştur. Çağdaş sanat bilgiyi yeniden yoğuran onu üreten ve onu defalarca farklı biçimde yontan bir alan olduğu öne sürülebilir.

Çağdaş sanatın bilgiyi işleme ve farklı disiplinlere ait karışımları kullanarak farklı araçlarla deneyler yapması bu doğrultuda ele alınmalıdır. Çağdaş sanat bu anlamda pek çok biçimde tanımlanıp anlamlandırılmıştır. Bu tanımlamalardan biri de Julieta Aranda, Brian Kuan Wood ve Anton Vidokle tarafından ele alınmış ve cevabı kitaba dönüştürmüşlerdir. Kemal İz yazarların "Çağdaş Sanat Nedir?" isimli bu kitapta farklı kişilerin çağdaş sanata yönelimlerini ve sanatta çağdaş olmanın ne demek olduğunu sorguladıklarını aktarır. Bu yazarların sanatta çağdaşlıkla ilgili önemli tespitlerinden bir tanesi de ortak bir üslup ve coğrafi birliktelikten ziyade, son yirmi yıllık süreçte ortaya çıkan çalışmaların bütününe kapsayan bir genellemenin oluşudur. Bu anlamda kendini modernin yerine ve ona karşı konumlandırın çağdaş

sanatın modernin evrensel değerlerine karşı durduğunu da aktarır. (Julieta Aranda, 2012)

“Badovinac, modern sanat müzelerinin çeşitli evrensel paradigmalara ve büyük Batılı kurumların egemen hedeflerine hizmet ettiklerini öne sürerken; çağdaş sanat müzelerinin yerel mekânların gereksinimlerine hizmet etmesi gerektiğini, böylelikle yerel mekânların da diğer mekânlarla iletişim kurma olanaklarının artacağını belirtiyor. Sonuçta çağdaş sanat müzesinin yalnızca bir sanat müzesi olarak kalmayacağı; aynı zamanda farklı anlatıların ve sunumlarının çeşitliliği yansıtan bir “tarih müzesine” de dönüşeceği, Zdenka Badovinac tarafından öne sürülen önemli noktalar arasında yer alıyor.” (Julieta Aranda, 2012)

Sanat için karmaşık görünen bu iç içe giren alanların üretme pratiklerine dönüşerek yakaladığı karşılaşma ve tanışıklık, sanatın içeriğinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu ilişkilerin kanıtı olarak sayılabilecek çeşitli biçimlerde felsefe dolu tümcelerde kendini var etmektedir. Bilgi ve bilgiyi sorun edinen kavramsal göndermelerin içeriği genişleterek her şeyi yutması kavramsal bir genişlemenin işareti olarak görülebilir. Çağdaş sanat ve eğitim birlikteliği için önemli olan temel dayanak noktalarından biri de bu birliktelik ve düzendir. Julian Stallabrass bu işleyişin nasıl bir model üzerinden kurgulandığını ekonomi ve politika üzerinden açıklamıştır. Ekonomik gereklilikler ve ihtiyaçlar yine eğitim ve çağdaş sanatın yeni bilgi üretme araçlarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Ekonomik hayatın acımasız gerçeklerine karşı sanatsal imkanlar hayalleri süsleyen yeni yaşamların imgelerini üretirler.

“Ekonomi, mutlak ve araçsal biçimde, ulus aşırı dev ekonomik kuruluşların eşitsiz biçimde ülkelere dayattığı katı kurallara göre işliyor; servet ve güç hiyerarşisi oluşturuyor; bir yandan dünya halklarının büyük çoğunluğunun zaman çizelgelerine bağlı düzenli bir çalışma hayatına mahkum ederken, bir yandan da macerayla ve (kahramanların kendi kuralları yıkarak kendi hayatlarını özgürleştirdiği) bütünlüklü anlatılarla anlam kazandırılan sinemasal yaşamların hayaliyle, isyan ve acıklı aşk şarkılarıyla onları teselli ediyor.” (Stallabrass, 2013, s. 12).

Bu durum kapitalist ekonominin işleyiş ve düzenine uyum temelinde geliştirilen, sürdürülebilir büyüme hedefleri etrafında sürekli çalışarak, durmadan üretme ve tüketmeye endeksli yaşam formlarının verilerini aktaran bir kodlamaya dönüşmektedir. Bu işleyişin devamı sürekliliği arzulayan iktidar için son derece önemlidir. Konu özelinden bakıldığında sanat ve eğitimin üretmeye endeksli hali, ekonomik modeller özelinde sanatı bu amaç dışında tutmayacaktır. Çağdaş sanatla

birlikte eğitim merkezli modeller sürdürülebilirlik merkezinde konuya önem verdikleri düşünülebilir. Bu işleve yönelik bilgiyi üretme ve bilgiyi yaymada sanat ve eğitim önemli görüldüğü düşünülebilir. Emrah Altındış istikrar ve büyüme gibi söylevlerin temelde toplumsal eşitsizliğin devamını sağlamak adına önemsendiğini ifade etmektedir. Bu durumu ülkemiz genelinde örneklerken, son on yıllık süreçte büyüme ve istikrar gibi söylevlerin sıklıkla dile getirildiğini aktarmaktadır. Türkiye için %1’lik zengin dilimin servetlerinin daha da arttığının altını çizerken emek üreten %99’luk kesim için ise bunun tam aksinin yaşandığını öne sürmektedir. (Altındış, 2015). Benzer bir söylevi çalışmalarına konu edinen Neriman Polat ise yine sürdürülebilir bir istikrar için sistemin mağdurlarını kendi anlatı dili ile konu edinmiştir.



**Resim 5** Neriman Polat, “İstikrarlı Ölüm”, Ahşap Üzerine Çivi, 2015

İstikrar ve düzen söylevleri çerçevesinde toplumsal işleyişin devamlılığı sanatta ve eğitimde arzulanmaktadır. Bu yapısal devamlılık kendi düzeni içinde bir sistemi de önermektedir. Eğitimde bu sistemin dayandığı temelleri Levent Mercin ve Ali Osman Alakuş, “Eğitim toplumların ve ulusların, sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmasının gereksinimlerinden biridir. Özellikle çağımızdaki teknolojik gelişmelerle paralel olarak bireylerin ve toplumların bilgiye olan gereksinimi artmıştır.” diyerek açıklamaktadırlar. (Mercin & Alakuş, 2007, s. 14). Eğitim ve

sanatın paydaş olduğu alanlar düşünöldüğünde sistemli yapılar son derece anlamlı ilişkiler kurabilecektir.

Sanat ve eğitim birlikteliği kültürel politikalarının, geçmiş ve geleceğin sanatla yeniden imarına imkân sağlamaktadır. İktidarların mevcut koşulları ve sürdürülebilir gelişmeyi devam ettirmek adına politikalar üretmesi beklenmektedir. Eğitim için bireyin ihtiyaçlarını da destekleyen yaratıcı sanatsal açılımları desteklemektedir. İktidar ve sermayenin kültürel politik referanslı eğilimleri ile olaya yaklaştığı bu kapsamda değerlendirilebilir. Bölgesel ve ulusal düzeyde ele alındığında genişleme ve kapsam açmazları konunun hassasiyeti hakkında da fikir vermektedir.

Sanat kodlanmış bazı verileri kullanarak alımlayıcıyı etkiler. Sanatçı eserle birlikte onu var eden farklı kanalları bu amaçla etkileşime açar. Sanatçının sanatını oluşturma sürecinde kendi yetilerinden önce eğitsel verileri sanatsal üretimlerinde bu kodları kullanır.

Sanat ve eğitimin amaçları düşünöldüğünde yalnızca sanatçı yetiştirmeyi hedeflemez, genişleyen perspektiften bakıldığında, sanatın işlevsel amaçlarına toplumsal hedefler genelinde eğitime katılması hedeflenir. Bu eğitimsel amaçların politika olarak desteklenmesi önem arz eder. Eğitim iktidarlar için kültürel ve sanatsal gelecek ütopyasında, sosyal ve entelektüel gelişim ve değişim için bilgi toplumuna dönüşme hedefini de desteklemektedir. Bu doğrultuda her birey için temel hak olarak görölen bilgi ve beceri eğitimi eşitlikler kapsamında görölmektedir. Neoliberal genişleme sürecinde sınırların git gide eriterek, toplumların sanayi üretimine dayalı modeller sonrası, bilgi üretimi odaklı kültürel modellere ve üretim pratiğine ihtiyaç duymaktadır. Bireyin esnek ve farklı düşünce biçimlerini kullanarak öğrenme süreçlerini etkili kullanımı toplumsal hedefler çerçevesinde ele alınmaktadır.

Bu durum sanat için eğitimin her kademesinde toplumsal çıkar temelli niyetler etrafında herkese sunulan eşitlikle ele alınan bir eğitimsel müfredat ve ulus aşırı evrensel birlikteliği önermektedir. Eğitim içinde, özel bir alan olan sanat eğitiminin reformist görüşün bir uzamı olarak görölmektedir.

Bölgesel çapta ele alındığında ise gelecek, ulusal kalkınma hedefleri demokrasi ve insan haklarının eşitlikle ve ekonomik refahın yaygınlaştırılabileceği yenilikçi düşünce biçimleri dahilinde ele alınması düşünülmektedir. Genel eğitim fikirleri içinde bu nedenle sanat eğitime gerekli desteğin sağlanması önerilmektedir.

Konuya müdahil olan tüm faktörlerin iş birliği ile genel bir niyetle hareket ettikleri görülmektedir. Herkesin eğitimde eşit, kapsamlı ve adil biçimde buluşması için sanat eğitiminin eğitimin her kademesinde ulaşılabilir olması amaçlanmaktadır.

Sanatın eğitime uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlamak adına ve insanî bir hak olarak önem taşımaktadır. Kültürel mirasın dolaşımının yalnızca egemen sınıf niyetlerine değil tüm toplum çıkarlarına göre şekil almasının bu doğrultuda önem taşıdığı gözlenir.

Çağdaş sanatın klasik estetik değerlere karşı oluşu ve içeriğinde yer alan farklı enformasyonel alanların varlığı neticesinde karmaşık ilişkiler ürettiği gözlenir. Bu durum farklı zamanlara ait verilerin birbirleri ile olan yakınlığından da kaynaklanmaktadır. Uzak bir perspektiften ele alınan bu karmaşık ilişkiler zamanın sunduğu imkânlar da dikkate alındığında, sanatsal bilginin yarattığı politik durumlar ve karşıtlıkları öne koyarken, sanatta etkili bazı dönemsel özelliklerin silikleşerek anakronikleşmeye başlar. “Çağdaş” zamansal bir niteleme olmanın dışında bu kez bağlamı da içine alarak genişlemekte ve her şeyin sanatın merkezine çekildiği bir formata dönüşmektedir Nietzsche’nin tanımlamalarında da yer bulan “Çağdaş”ın, bu yönden zamansız bir zamana ait olduğu gözlenir. (Agamben, 2015). Ona göre Çağdaş hem içinde bulunduğu ana hem de başı ve sonu belirsiz bir şimdiye öykünür. Çağdaş bu yüzden bütün zamanlarda olan ve olacak olan genişlikte bir şimdileştirir.

Sanatın sürekli yeni kalmaya çabalayan hali ile birlikte geleceği de kapsamaya başlaması ile birlikte bu ilişkileri derinleştiğini de kanıtlamaktadır. Sanat hakkında ortaya atılan bilgi ilişkilerinin dönüşümü sonucunda bu kapsayıcılık daha da görünür olacaktır. Bu doğrultuda sanat bu ilişkiler ile birlikte ele alınmalıdır.

Sanat için çağdaş olmak bu ilişkiler boyutunda bir geçişliliğin ve geçirgenliğin sembolüdür. Bu tanım e-flux’ta Julieta Aranda, Brian Kuan Wood ve

Anton Vidokle tarafından “Çağdaş Sanat Nedir?” sorusu ile dillendirilir. Ortaya benzer bazı tanımlamalarla üretilen bilgi ilişkilerinin şekillendirdiği yeni düşünceler çıkmaktadır. Çağdaşın tanımsal olarak, zamanın müzeler genelinde pratikle ilişkilenen bazı ortak sınıflandırma biçimlerinden doğduğu belirtilir. Yine çağdaş için zaman merkezli ele alan bu düşünce, şimdiki ise tepkili, dinamik, farkında, vakitli, sürekli hareket halinde ve modadan uzak olan üretim biçimlerinin ortak bir tasniflenme biçimi olarak göstermektedir. (Aranda, Wood, & Vidokle, 2015). Bu nitelikler “Modern” bilgi ilişkilerinin de bu kapsamda yeniden şekil alacağını da ön habercisi olmaktadır. Artık zaman adına üretilen bilgi ilişkileri modernlik ve sonrasına atıflandırılmaktadır. Modern hakkında bilgi ilişkilerinin tanımlanmasında; Cangül Tosun ve Fatih Keskin, modernite adına ortaya konan düşünceleri değerlendirirken uzmanlık, akıl ve bilginin yetkin olduğu profesyonellik düşüncesinin döneme hâkim olduğunu aktarırlar. Modernliğin tanımlaması ile birlikte ortaya çıkan akılcılık düşüncesiyle insanın ikna edilmesinin önemsendiği gözlenir. Rasyonelliğin bilgi ilişkisi bağlamında “akılcı” olma temelinde eleştirel bilgi üretimi yerine onaylayan ve izleyen öznenin önemine atıfta bulunmaktadır. (Tosun & Keskin, 2014). Modern bilginin işlenmesi bağlamında aklın öncülüğünde üreten olarak uzmanlaşma önemsenmeye başlamıştır.

Bu bilgi ilişkilerinin yarattığı farklı toplumsal kavramların öznesi olan öncesi ve sonrası gibi tasniflemelerde, kültürel kodlar önem taşımaktadır. Getty Müzesi internet sitesinde yer alan benzer bir tanımlamaya göre de bu konunun çağdaş sanatın kendi içinde benzer bazı ortaklıklarının olduğunu iddia ediyor ve bu ortaklıkları açıklarken de ilk olarak benzer kültürel faktörlerden ziyade kültürel farklılığın önemsendiği çok kültürlüğü koyuyor. Ayrıca yine geçmiş düşünceden farklı olarak teknik anlamda da yaşanan teknolojik iyileşmenin verdiği avantajların da sanata katıldığını belirtiyor, bunun ise sanatın sınırlarını genişlettiğinin de tespitini yapmıştır. Üstelik çok yönlü bir bütüncül genellemenin de bu süreçte önemsendiği de yine bu tanımlamada vurgulanmaktadır. Sanatçıların da bu bakımdan kullandıkları sanatsal araçlarla, bu işleyişe katıldığını, bugünün toplumunda bu durumun genel kapsamlı ve farklılıklar temelinde eserlere konu olarak yansıtmaya çalışıldığının da altı çizilmektedir. (The J. Paul Getty Museum, 2015). Benzer sanatsal tanımlamaların içinde ortaklıkların vurgulanması ile kimlikler yeniden tanımlanmaya alınmaktadır.

Sanatsal bilgi ilişkilerinde yer alan kapsamının gelişerek içeriğinin karmaşıklaşması ile birlikte yeni bilgi politikalarından doğan bir sanat dili oluşmaya başlar. Bu karmaşık dilin anlaşılabilirliği noktasında ise öncül bazı enformasyonel altyapıya ihtiyaç vardır. Hatta bu bilginin işlenmesi için bazen yalnızca görsel bir belleğin dışında sosyolojik, felsefi, hatta pozitif bilime öykünen ve bilgi işlemeye kadar uzanan karmaşık bir hal aldığı akla gelebilmektedir.



**Resim 6.** Liam Gillick, 14. İstanbul Bienali “Uygulamalı Hidrodinamika”, 2015

Liam Gillick 14. İstanbul Bienali için gerçekleştirdiği çalışmasında İstanbul Boğazı'nın en işlek rotalarından biri olan bölge üzerine İstanbul Modernin dış duvarına sıvıların akışkanlığı ile ilgili bir denklemi uygulamıştır. İstanbul Modern'in belki de en çok görülen kısmına, bu kez denizden, çalışmasını konumlandırarak müzeye ulaşmada deniz üzerinden alternatif bir rota önermiştir. İçeriği anlamak için yalnızca sanattan anlamak yetmiyor bu kez sıvıların akışkanlığı ile ilgili de bir bilgi sahibi olmanız gerekiyor.

Bilgi ilişkilerinde yine önemli bir gelişme de kurumsal yapılarda meydana gelen bazı gelişmelerin sanatsal yapılara yaptığı etkidir. Ali Artun, galerilerin sanat piyasasına egemen olmaya başlaması ile birlikte müzayede geleneğinin sona ermesi ile sonuçlandığını aktarır. Kapitalist kültürel düzenin modern bilgi rejimi, üretimi bilgi ve politik değerler üzerinden yapılandırarak kurumsallaşmanın yapısı içinde görür. Sanatın “esareti”nin galerilerin egemenliği ile birlikte sona erdiğini ve böylelikle sanatın liberalleşerek özerkleşmesinin maddi koşullarını oluşturduğunu



aktarır. Böylelikle kısmen hegemonyacı bir baskının oluştuğunu ancak bu durumun kendi içinde yine sınırlandığını da açıkça belirtmektedir. (Artun, Sunuş/ Sanat Piyasası ve Sanatın Özerkliği, 2015). Sanatsal liberalizmin kavramsal sınırlarının çizildiği bu tanımlamada sanatın kısmen özgürleşen öznel dili vurgulanır.

Sanatsal kurumların yapılanmalarında göze çarpan bir başka husus da sanata yüklenen işlevsellik düşüncesidir. İşlevsellik kurulan bu kısmi bağımlılık sanatın geçmişten bugüne hep karşıt temelli ilerleyişi ile de çelişmektedir. Ali Artun, sanatın bütün modern kurumları reddedişini, kendini boşluğa alma olarak tanımlamaktadır. Sanatın bilinen kurumsal anlamda sonunu hazırlayan bu durumu sanat piyasasında kurumsallaşmanın reddi ve kapitalist kültürel baskıya karşı bir duruş olarak değerlendirmektedir. Sanatın temsil sorunu sonrası içeriğin sınırlarından uzaklaşarak mevcut toplumsal bağlarını yeniden kurgulamak için birtakım olaylara ve deneyimlerle ilişkilenemeye başladığını belirtmektedir. Artun, bu anti tavır alma görüşünü, sanat için özerklik ve egemenlik arasında süren tekrarlar etrafında ele almaktadır. (Artun, Sunuş/ Sanat Piyasası ve Sanatın Özerkliği, 2015, s. 30). Geçmişe öykünmede belirlenen bazı kuralların oluşu kuralsızlığın da rastgele olmadığını bir ispatıdır.

Değişen sanatsal bakışın, kavramsal tanımlar ve değerlerin içeriğini de etkilemesi terminolojik görüş farklarının oluşmasına yol açacaktır. Bugün gelinen noktada sanatın *Güncel ve Çağdaş* gibi yerine ikame tanımlar kullanılıyor olsa da kullanım biçimleri arasında ince bir fark olduğu gözlenir. Mehmet Yılmaz, kişisel bakış açıları dışında “*Güncel*” ve “*Çağdaş*” kavramını birbirine yakın iki kavram olarak konumlandırmaktadır. Aynı zamanda Güncel ile kast edilen ilgili olarak “bugün yapılan, zamanımızı yansıtan sanat” gibi bir üst başlığın daha doğru olduğunu belirtmektedir. (Yılmaz M. , 2012, s. 46). Güncel ve çağdaş olsun bu iki yapıda da mevcut olan durumun konu ve kapsamdan ziyade ortak bir zaman tasviri oluşudur. Müzelerin eserleri yerleştirme de sınıflandırmak için kullanılan tasnif düşüncesine benzer bir dizilimi akla gelmektedir. Ancak burada tam bir benzerlik aynılık aranmamaktadır.

Çağdaş sanatın genel kabul gören sanatsal argümanın ürünlerinden farklılaşma çabası, onun aynı zamanda birbiri ile çelişen durumlardan da beslendiğinin kanıtıdır. Barış Acar’ın çağdaş sanat ve sanat ürünü arasındaki sınırları

eleştiren yazısında bu durumu değerlendirirken “Çağdaş sanatın “herkes sanatçıdır” düsturu ise sanatı mevcut gerçekliğin bir tezahürü olmaktan çıkartıp yeni bir gerçek olma ve bu yolla yaşamla eşitleme arzusundan kaynaklanır. Avangart girişim, modern sanatın içine estetik rejimini değiştiren bir tutarsızlık ekler.” (Acar, Çağdaş Sanatın İtibarsızlaşması Kime Yarar?, 2016). Çağdaş sanat içinden beslendiği farklı toplumsal katmanların uzandığı yeni mecralara ulaşarak kendi biçimini yeniden defalarca tanımlamış ve her tanımlamada kendini yaşamın gerçekliği ile yeniden konumlandırmıştır. Kültürel kabul sürecinin içinde, sanatla birlikte piyasa oluşumundan her tür kabulü ile genişlemeyle ilerlediği anlaşılmaktadır. Çağdaş sanatın eğitim ağına katılımı hususu bu durumda önem kazanacaktır. Sonraki bölümde bu süreçler açıklanacaktır.

### **2.2.2. Çağdaş Sanat ve Eğitim Ağına Katılma Süreçleri**

Çağdaş sanatın yapısı düşünüldüğünde sanatçıların sanatsal çevrede kabulü için fark edilmelerini sağlayan şeyin ise bu tanımlamalarda geçen özelliklere olan yatkınlıkları olacaktır. Bu sanatsal genişlemede piyasa adına kabul görmek için bazı ortak dili konuşmak, durumu en baştan kabullenerek belli bir yazgının izini sürmeyi de gerektirmektedir. John Baldessari “İngres ve Öteki Hikayeler” adlı kitabında “Sanat Tarihi” isimli kısa öyküsünde bir ressamın piyasa koşullarında kabul görmek için giriştiği hikâyeyi aktarırken, uğranması gereken durakların altını çizer. Galeri dışında eserlerini sunma imkânı bulamayan sanatçı, galerileri gezerek eserlerini sergilemelerini ister ancak eserlerinde sanat tarihi olmadığı gerekçesi ile galeri sahipleri sanatçıyı reddeder. Sanatın merkezi olarak kabul edilen New York’a yerleşen sanatçı duraksamadan resim yapar ve sanatçıların bulunduğu hemen hemen her ortamda bulunur. Sanat üzerine uzun soluklu okumalarından sonra da pes eder. Son olarak çalışmalarını galeri sahiplerine göstererek olur alır. (Lynton, 2009, s. 338). Bu kısa öyküde teknik beceri dışında piyasada var olan genişleyen ağa montajlanmanın zorunluluğuna vurgu yapılmaktadır.

Kültürel bir çevreye müdahil olmanın gerekleri bu durumda açıkça vurgulanır. Sanatçı için tarihi değiştirmek adına üretimlerinin oluru ancak birliktelik çerçevesinde kabul gören sanatçı ağlarına katılmaya dayanmaktadır. Bu durum ise piyasa merkezinde kabul gören merkeze yakınlık ile paralellik taşır.

Çağdaş sanatın sıklıkla gündem üzerinden politik öykünmeler merkezinde güncel figürleri kullanarak eleştirel içeriğe sahip imgeler oluşturduğu bilindik bir argümandır. Ancak yeni başlayan kültürel kodların ve toplumsal durumların neoliberalizmin amaçları doğrultusunda kendi içinde çelişen ve saplantılarla dolu halleri ile ayrıştığı gözlenir. Kültürel farklılaşmanın kendini var eden temellerini eleştirebilmeyi meşru kılan yapısı; çok kültürlülük olarak melezleşen, her şeyin kabulü çizgisinde, farklılık addedildiği bu dönemde farklılaşmaların öncesinde korkulan imgelere sarılmaya kadar birçok durum meşruluk kazandığı dahi kaydedilir. Jose Angel Toirac Küba Lideri Fidel Castro'nun imgeleri ile kullanarak ticari markalarla yeniden tasarladığı, korkulan tezatlıklardan beslenen işler üretmiştir. MoMA gibi müzeler için bu gibi sanatçıların çalışmalarının korkulan yanları örtülmekte ve koleksiyonun genişlemesi için kültürel melezleşmenin bir uzantısı olarak kabul görmektedir.



**Resim 7.** Jose Toriac “Tiempes Nuevos (Yeni Zamanlar)”, 1996

Çok kültürlülük şemsiyesi her düşüncenin kabul gördüğü sanat dünyasının yaptığı aşırılıklar bu çerçevede genel kabul sınırları içinde Castro örneğinde olduğu

gibi zararlı bulunmaz. Aynı biçimde Martha Rosler'in savaş sahnelerini Amerikan ev yaşantısı ile birlikte kurguladığı fotoğrafları da zararsızdır.



**Resim 8.** Martha Rosler, “Ev Temizliği Serisinden: Savaşı Eve Getirmek”, 1967-1972

Küresel sanat dünyasında bu tarz tezat düşünceler, kendi içinde çok sesliliğin bir uzantısı olarak düşünülür. Kimlik vurgusu zararsızlaştırılmaya yararlı bir düşünceden öteye geçmeden kendi içinde hapsolan kısır bir dilin uzantısı biçiminde algılanır. Bu durumda ortaya çıkan melezliğe vurgu yapan Julian Stallabrass “Küresel sanatın birçok örneğinin de, farklı kimlikler kozmopolit izleyicileri eğlendirmek için geçit töreni yapar. Kültürel sentez, ironi ve aleni kimlik performansları Batılıların göz zevkini okşar; Batılılar (Slavoj Žižek’in tartışmalı biçimde öne sürdüğü gibi), ancak gerçek anlamda öteki olmadığı sürece ötekilikten rahatsızlık duymazlar.” diyerek açıklar. (Stallabrass, 2013, s. 66). Kültürel kimlik algısının zararlı yönleri böylelikle çok sesliliğin renkleri arasında görülür.

Küreselleşme ile birlikte değişenin yalnızca kaybolan sınırlar olmadığı aynı zamanda kimliklerin de eriyerek, yalnız bu kez Batılıların istediği biçimde ve müddetçe, karışım ve çok yönlü kültürel birlikteliğin önemsendiği aklı gelmektedir. Kimliklerin silikleşerek artan tüketim ve üretim eğilimlerinin yanında kültürel anlamda da küresel politikaların izin verdiği doğrusal perspektifte toplumları hızlı tüketilen ürünlerin alıştırdığı bir dil yaratılacağı ön görülmektedir. Bu bakımdan sanat ve onu destekleyen alt toplumsal alanların hızlı değişen ve dönüşen yapıda olması şaşırtıcı değildir. Tüm bu gelişmeler ölçeğinde konuya bakıldığında özellikle

eğitimsel içeriklerin kültürü destekleyen tüketime özendirilen bir yanının olması küreselleşen ve çağdaşlaşan müfredatın gereğidir.

Eğitimin gittikçe küresel düzeni ve onun ürettiği kültürel endüstriye hizmet ettiği yönündeki eleştirel düşünceler zamanla sanatçıların da içinde bulunduğu bir ittifakın kurulmasına aracılık eder. Bilinç Endüstrisi adıyla anılan bu yapının işleyiş biçimlerini Julian Stallabrass “Consciousness Industry: Hans Magnus Enzensberger tarafından geliştirilen ve insan aklının bir toplumsal ürün olarak yeniden üretilmesini sağlayan düzenekleri tanımlayan kavram. Bu düzeneklerin en önemlileri kitle iletişim araçları ve eğitimidir. Enzensberger'e göre, bilinç endüstrisi özgül bir şey üretmez; başlıca işi, insanın insana egemenliği üzerine kurulu mevcut düzeninin sürdürülmesini sağlamaktır. Enzensberger'e göre bilinç endüstrisi 21. yüzyılın temel sektörü olacaktır. Bu, gönüllü olarak ya da baskı altında, bilerek ya da naifliği sonucunda bilinç sektörünün bir parçası olarak entelektüelin rolünün de değişeceğini gösterir”. (Stallabrass, 2013, s. 74)

Ali Artun kültürel araçların sanatla olan işleyiş mekaniğini açıklarken "Kültür diplomasından, kültür endüstrisine; piyasa yönetiminden, kimlik politikalarına; müze, müzayede, bienal ve festivallerden, çağdaş galeri sergilerine varıncaya kadar etkin olan makineyi çalıştıran grift kültür ve sanat yönetimi ağları." demektedir. (Artun, Çağdaş Sanat ve Kültürizm, 2015, s. 12). Modernliğin üretmiş olduğu kültürel karar verici mekanizmaların yöntemleri genellikle tekdüze ve birbiri içinden ilişkiler üreten bir yapıda olduğu gözlemlenebilir.

Kültürel manipülasyonun artması ile şirketler eliyle sanat ticarete ve dolayısıyla iş dünyasına yakınlaşarak markalaşan yıldız isimler ile kahramanlık anlatıları ürettiği gözlenir. Sanat eserinin eğitim ile desteklenmesi ve içeriğinin tahmin edilebilir bir kadere sevki ile birlikte değişim ve paylaşım değeri üzerinden bazı sorunları gündeme alınmaktadır.

Sanatçı için başarılı bulunma toplumsal kabulün dışında kendi kuralları ve bütünlüğü içinde çelişkilerle var olan durumların oluşturduğu bir süreçtir. Bu çelişki en baştan sanat eseri için metalaşmaya direniş sürecinde kendini gösterir.

“Sanatın bu şekilde yorumlanması, sanat eserlerinin kapitalizm koşullarındaki meta karakterine vurgu yapan Marksçı analize uygun düşse de Becker'in altını

çizmek istediği nokta bu değildir. Onunki, sanat eserlerinin, kapitalizm olsun olmasın, her toplumsal koşulda, birkaç (hatta birçok) sosyal aktörün katıldığı süreçler aracılığıyla yaratıldığını iddia eden, daha geniş bir perspektiftir. Becker sanatın anlamında değişiklikler olduğunu görmekle kalmaz, birkaç farklı sanat dünyasının bir arada var olduğu fikrinden yola çıkar. Bu dünyalardaki aktörler, kategori betimlemek için bazı eserleri kapsayıp bazılarını dışladıkları yeni sanat yaratma süreciyle meşguldür. Sanatı oluşturan öğelerin görece keyfi bir biçimde tanımlandığını ve bu tanımın bir eserin bünyesindeki estetik niteliklerinden çok, toplumsal mutabakata bağlı olduğunu ileri sürer. Bu yaklaşımın içerimlerinden biri de bireysel sanatçının biricik ve dahi olduğu fikrini tartışmaya açmasıdır.” (Zolberg, 2013, s. 87).

Sanatçı yetiştirme potansiyeline sahip farklı eğitim kuruluşlarındaki öğrenci miktarları artan üretime göre endekslenebilir. Potansiyel sanatçı adaylarının çokluğu piyasa genelinde artan bir eser üretimini doğuracaktır. Burada sanatçıların sayısının çokluğu ile birlikte genel başarı ihtimalinin artacağına yönelik beklentilerin artması en genel beklentiler arasındadır. Bu düşünceler ekonomik süreçlerden bağımsız artan rakiplerin dışında yıldız isimlerin piyasadaki rağbet görme beklentilerinin çok yönlü üretim ağının sanatçılar için her şeye olur veren bir anlayışla değişimi ihtimal dahilindedir. Eser ve sanatçıların sayıca artışı gelişen dağıtım ve sunum imkanlarının bir kalite artışı doğurma beklentisi yine akıllara gelmektedir. Sanatın aykırı görülen düşünce ve karşıtlıkların gittikçe içine kapanan yapısı ile toplumda bazı bölgeler için özellikle bu gelişmelerden yoksun kalabalıkların çokluğuyla da benzer sorunların varlığı dikkat çekmektedir.

Bernstein Adorno'nun düşüncelerini yorumlarken “Sanat eserlerinin metaya dönüşmesi ve bu şekilde alımlanması gibi, tüketim toplumunda metanın kendisi de imgeye, temsile ve gösteriye dönüşmüştür. Kullanım değerinin yerini ambalaj ve tanıtım almıştır. Sanatın metalaşmasının sonu, metanın estetize edilmesidir.” demektedir. (Bernstein, 2014, s. 38). Bernstein'ın da belirttiği üzere meta ile estetikleşen metaların ticari ilişkiler ile yıldız sanatçıların marka imajı için kullanılması bu süreçte olağan karşılanacaktır.



**Resim 9.** Damien Hirst, “Absolut Hirst”, 1998

Sanatçılar ve şirket devlet gibi piyasayı yönlendiren isimlerin kurdukları ittifaklar Hans Haacke gibi sanatçılar tarafından ortaya konan çıkar anlaşmalarının ifşasına yol açan işleri doğursa da genel anlamda kayda değer bir eleştirinin sınırlanmış hali ile duyurulması hedeflenmiştir. BP ve Tate Müzesi arasındaki ilişki ve ittifak yine West sigaraları ile Documenta sergileri arasında kurulan çıkar ortaklıkları bu ilişkileri görünür kılmaktadır. Ancak şirketlerin burada asıl amaçları tanıtım sağlamaktır.



**Resim 10.** Occupy eylemleri sırasında Documenta Kassel, 2012

Sanatta politik ilişkinin görünürlüğü düşünüldüğünde Hans Haacke'nin "Moma Pool" çalışması önemli bir örnektir. Mütevelli heyeti başkanı olduğu bir müzenin içinde kendi siyasal kimliğine yönelik bir oylama ile varlığının tartışılması sanat ile iktidar ilişkisine kurumsal eleştiriye verilebilecek en önemli örneklerdendir.

1970 yılında Hans Haacke, New York'ta Modern Sanatlar Müzesi'nde düzenlenecek "enformasyon" başlıklı sergiye (mevcut genç sanatçılara yönelik genel bir sergi) katılmak için bir çalışma önerdi. Bu öneriye göre Haacke ziyaretçilere mevcut sosyo-politik gündem ile ilgili bir soru ile anket düzenleyeceğini söyledi. Teklif müze tarafından kabul edildi ve Haacke, "MoMA Anketi" başlıklı enstalasyonunu hazırladı, ancak spesifik soruyu sergi başlangıcına kadar söylemedi. Sergi açılışında sorunun ne olduğu ortaya çıktı ve ziyaretçiler oylamaya başladı. "Vali Rockefeller'a kasımda yapılacak olan seçimde Başkan Nixon'ın Hindu Çin politikasını desteklemediğini beyan etmezse kendisine oy vermeyecek misiniz?" sorusuna ziyaretçiler hayır oylarının iki katı evet diyerek cevaplamıştır. (Zeltil, 2012). Çağdaş sanatın yapısının anlaşılması adına bu tespit önemlidir.



**Resim 11.** Hans Haacke, "MoMA Poll" Anketi, 1970



Yine özel şirketlerin sanata ve eğitime destek projeleri ile himayeye alma ve koruma gibi gerekçeler ile destek olmaları bu kapsamda ele alınabilir. Özel ve kamu kaynakları ile olsun sağlanan bu desteğin ön kabulü sırasında aranan nitelikler olması bu sıkıntıları görünür kılması muhtemeldir. Bu doğrultuda büyük çapta girişilen projelerin ve sponsorlukların eğitimin içeriğine ve sanatın ilerleyişine yönelik ortaya koyduğu ilişkiler ağında ittifakların ayrıca önem kazanması beklentiler dahilindedir.

Eğitimin ve sanatın desteklenmesinde kamuya yarar sağlama beklentisi sanatın konusuna konu olmuştur. Bu duruma yapılan eleştiriyi Whitman ve Pooke “Ancak bazı durumlarda sponsorluk çelişkilidir. Petrol şirketi Mobil’in sanatçı Hans Haacke’nin (d.1936) 1985 yılına ait “Metro Mobilite” adlı çalışmasında öne sürdüğü gibi, bir yandan bağlı kuruluşlar aracılığıyla Güney Afrika’daki ırkçı rejime destek olurken, diğer yandan Afrika Sergisi ki finansal destek sağlaması bunun bir örneğidir.” diyerek örnekler. (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 75). Proje temelinde ilerleyen desteğin arka planında yer alan marka imajına yapılan destek akla gelir.

Bir proje temelinde hareket eden çağdaş sanat içeriğinin girişimleri sayısının artmasıyla birlikte önceden öngörülebilir hedefler doğrultusunda tahmin edilebilir bir üretim ve bu üretime gelişen tüketim isteği çağdaş sanatın dolaşımını etkilemektedir.

“Tüketim 21. yüzyıl hayatının önemli bir boyutudur; bundan etkilenmeyen çok az toplum vardır ve metalara duyduğumuz saygı, zaman zaman başka değerlerin yerini alabilmiştir. Kitleli üretim, rekabet ve kârının bir sonucu olarak, tüketim hevesi reklamcılığın çeşitli biçimleri ile canlandırılmaktadır. Burada en önemli rolü basın, televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçları oynuyor. Hiç şüphe yok ki bunlar, yalnızca satın alma pratiğimizi değil, aynı zamanda dünyaya ilişkin algılarımızı değiştirmiştir. Popüler kültürün formlarındaki önemli değişikliklerde, bunun nasıl gerçekleştiğini görebilmek mümkündür. Bir zamanlar yalnızca insanların gerçek kültürü ile ilişkili şeyler, artık medya tarafından kitleli tüketimi teşvik için kullanılıyor.” (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 252).

Daha genel bir ifadeyle sanat her zaman olduğundan daha fazla izleyicisine birbiriyle çelişen beklentiler ve uyaranlar sunmaktadır. Oysa tanıtım amaçlı girişilen bu içeriklerin sunduğu ele alışın çelişkili yönü sanatsal beklentileri de etkilemektedir. Tüketime özendirilen bu ortaklıkların ortaya çıkan eseri yalnızca meta olarak

önemserken reklam ve sponsorluğun sunduğu kodları ile desteklenen kültürel belirsizlikler, benzerlikler taşımaktadır.

Belirsizliklerle örülen karmaşık ilişkiler üreten sanat dünyasının arka planında yerleşik beklenti ve değerler ile çatışan bu yapının sanata ve etkileşimde bulunduğu alt alanların bulanıklığı sonucunu doğurmuştur.

İktidar için sanat toplumsal problemlerin farklı etkileşim araçlarının birlikteliğini sağlayan bir araç olarak çözümüne yönelik beklentilerin umudu olarak görünürken sanat her yönden faydalı bir araçtır. Yine sermaye açısından bakıldığında sanatın faydaları toplumsal genel içinde açılan yaraların sarılması umuduyla iktidarlar tarafından desteklenir. Burada sermayenin asıl dikkatini çeken nokta ise sanatın yaratıcılıkla ilgili verebileceği potansiyeldir. Sermaye bu açıdan yönetsel bazı problemleri sanatının verdiği gizil güçte arar.

“Çağdaş sanat küresel bir iştir. Seks ve silah sektörleri ile birlikte, uluslararası sanat dünyanın en karlı ve en az düzenlenmiş pazarları arasındadır. Politikacılar ve politika üreticileri, sanatı ve “yaratıcı sektörleri” genellikle toplumsal yenilenmenin, ekonomik yatırım ve gelişmenin etmenler olarak görüyor. Sanatla ilgili suçlar, yılda yaklaşık üç milyar dolar değerine ulaşarak başlı başına orta ölçekli bir endüstri haline gelmiştir.” (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 255).

Çağdaş sanatın dünyaya genellebilirliği üzerinden ortaya koymuş olduğu içerik, dolaylı olarak yapısına eklenir. Sanatçının belirli birtakım toplumsal amaçlar içinde belirsiz olduğu yönü ile değil iktidar ve sermayenin amaçlarını arkasına alarak yaslanmasıdır. İktidarlar sanatın geliştirilmiş etkileri düşünüldüğünde toplumsal genele yönelik beklentileri ile destek ve beklentilerini hesaplarken kendi emellerini ve ekonomik beklentilerinin de hesabını yapmaktadır. Böylelikle çağdaş sanatın ürettiği bu formatın toplumsal genele yayılması beklenmektedir.

Çağdaşın aslında politik bir yönü varmışçasına görünmesine rağmen genel toplumda yine iktidarın emellerine yönelik bir beklentinin oluştuğu gözlenebilir. Toplumsal politik süreçleri kültürel kodları kullanarak dolaylı anlatımlar ve ilişkiler üzerinden karşıtlığın içini boşaltarak sunmasıdır. Politik karşı tezler oluşturarak söylemini dillendirmesini değil; aynı zamanda kendi ürettiği çözümlerle bulduğu toplumsal dolaşım ve erişim imkânlarını kullanması gerekmektedir. İşlevsel ve çok yönlü ve dönemlik beklentilere göre pratik çözümler üreten, her şeyiyle toplumsal

yapıya uygulanabilir fikirler elde etme hedefinde işlevselliğin ön planda olduğu çözümler bu doğrultuda ele alınmaktadır. Sanatın gelişimi açısından farklı çözümleri bulunduran ve barındıran içeriklerin kullanıyor oluşu himayeci bir yapı ve sanatsal çözümünü beklentiler dışında tutar. Bir sonraki bölümde çağdaş sanatta eğitimin içeriğine yönelik beklentiler merkeze alınacaktır.

### 2.3 ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİM İÇERİĞİ

Sanatın toplumla kucaklaşması ve halka ulaşması isteniyorsa, yaşama katılması, eyleme geçmesi ve yaşam ile iç içe dinamik bir bağ kurması gereklidir. 1960 sonrası sanatta özellikle yaşanan nesne temelli sanattan eylem merkezli anlayışa geçişin en önemli gerekçelerinden biri de bu olduğu düşünülebilir. Sanatın gündelik ihtiyaçların arasında fakat geleceğe şekil vermedeki önemi düşünüldüğünde bu düşünce daha da anlaşılır olacaktır. Hayat ile bütünleşen sanatsal içeriğin imkanları ve geleceği düşlemede sunduğu eylem odaklı içerik bu beklentileri karşılaması muhtemeldir.

Sanatın toplumlar için gündelik yaşamın dönüşümünde estetik niyetlerin katılımcı doğası gereği var olduğu yapılar üzerinden farklı yollar izlediği düşünülebilir. İlk sanat eserleri dekoratif amaçlarla yapılmamıştır. Güzellik kaygısının yerine yaşamsal kaygıların önemsendiği muhtemeldir.

Başlangıçta sanat yaşamın içinde tüm zamanlardan daha fazla vardır ve yaşama aracısız katılmaktadır. Yaşamsal gerekliliklerin çevrelediği zorunlulukları düşünerek sanat ve hayatı ayırmak güçtür. Gombrich, başlangıçtaki bu ilişkiyi açıklarken “İlkeller için, bir kulübe ve bir imge arasında yararlılık açısından hiçbir fark yoktur. Kulübeler onları yağmurdan, rüzgârdan, güneşten ve kendilerini yaratmış olan ruhlardan korurlar; imgeler ise, onları, doğal güçler kadar gerçek olan öteki güçlere karşı korurlar. Başka bir deyişle, resimler ve heykeller büyüsel amaçla kullanılırlar.” demektedir. (Gombrich, 2004, s. 39-40). Burada sanata atfedilen değer yaşamla bütünleşen koşulsuz kabulü ile yalınlığını taşıyan değerdir.

Sanatın sosyal yaşantıya dolaysız katılımı derken kastedilen mağara duvarına yapılan birkaç lekesel müdahaleden ötedir. Sanat sadece estetik amaçları ile değil,

aynı zamanda sosyal yaşamın dönüşümünü etkileyen gerçeklerinden biridir. İnsan gündelik gerçekliğin verdiği sıkıntıları sanatın koruyucu örtüsüne saklanarak üstünden gelmiştir. Zaman içinde sanatın dönüştüğü ancak yine de gerçeklik ihtimalleri üzerinden kendi gerçekliğini kurmaya devam ettiği gözlenmektedir. Yaşama katılma bağlamında sanatın sıklıkla kabuk değiştirirse de benzer yollar izlediği kayda geçmektedir.

“Sanatın hala güçlü bir yanılama etkisi olabilir. Ama en büyük estetik yanılama, artık yanılama kaybı haline geldi: Ağız birliği edilmiş analitik yanılamaı kaybettiği bu da dahiyane biçimde icra edilebilir elbette, sorun bu değil; ama bir süre sonra boşa kürek sallanıyor. Sanat sosyolojik, toplumsal, tarihsel veya siyasi bir tanık haline gelebilir. O zaman bir işleve dönüşür, dünyanın ne hale geldiğini, sanal ilişkilere dahil ne hale geleceğini yansıtan bir tür ayna olur. Dünyanın ve nesnenin hakikatini daha derinlemesine keşfetmiş olabiliriz. Gelgelelim, sanat asla bir hakikat meselesi olmamıştır, sanat yanılama meselesidir.” (Baudrillard, 2012, s. 70).

Çağdaş sanat ve eğitim içeriğindeki amaçların içinde geçen hedeflerin yanında insanlığın bu erken dönem sanat örnekleri ile bakıldığında gerek sanat ve gerek yaşamda tutunmak için olsun ortak katılımın, paylaşımın ve dolaşımın kitleler arası gücünden beslenmektedir. Bu noktada Sylvere Lotringer çağdaş sanatın zamanla “Doğal bir dürtünün değil hesaplı hileler bütünü” olduğunu belirtmektedir. Bu durumda sanatın varlığını sorgulamanın her zaman mümkün olduğunu belirtir. Sanatın giderek geliştiğini ve kutsallaşarak zamanla dinsel bir saygı kazandığını belirtmektedir. Bu yücelik karşısında sanatın varlığını ve işlevini sorgulamanın imkânsızlığı ile yapabildiğimiz tek şeyin saygı ile eğilmek olduğunu aktarır. (Lotringer, Sanat Korsanlığı, 2012, s. 20). Sanatın çağdaş sanat üst başlığında ortaya koyduğu klasikleşen tavır alma ve kalıp değerlere karşı olma çabasına rağmen toplumları yöneten çevrelerce bu derece sevilmesi ise son derece ironiktir.

Sanatın düşsel yanı ve duygulara yön vermede sunduğu olanakları ile dünyanın şekillenmesinde ne kadar önemli olduğunun kanıtıdır. Eğer sanat kısıtlı gerçeklerin arasında bize düş kurmanın imkânı ile yol gösteriyorsa gerçek bir hayalin yalınlığı kadar eylem temelindeki hareketliliğin ve birlikteliğin sunduğu yaratıcılıkla yeniden şekillenecektir. Berlin Bienali’nde sanatın geleceğin kurgulanmasında politik bir dille eylemi ve gösteriye olan yatkınlığını sorun sallaştıran bienal ekibi politik eylem temalı işler odağında bir çerçeve hazırlamıştır. Bu durumu sanatın eylemle ve halk ile bütünleşmesi penceresinden konuya yaklaşan begüm Özden Fırat

ve Aylin Kuryel Bienal’de sanatçuların siyasi görüşlerini açıklayan birer bildiri yazmalarını istediklerini aktarmıştır. Hatta yine Kuryel ve Fırat o dönemde dünya genelinde başlayan eylemlerde yer alan grupların da Bienalde yer almalarını istediklerini aktarmaktadırlar. (Kuryel & Fırat, 2015, s. 9). Sanat ve politik referanslı estetik eylemlerin küresel sanat organizasyonlarında birliktelik üretmeleri bu çerçevede önemli olsa da organizasyonların arkasında yer alan güçlerin niyetleri bu düşüncelerin masumiyeti hakkında soru işaretleri barındırmaktadır. Çağdaş sanat içeriğinin belirlenmesinde özellikle eğitim ile düşüncenin planlanmasında bu politik tavır örneklerinin dikkate alınması gereklidir.

Günümüzün çağdaş sanat içeriğinin yapısında yer alan çok kültürlülüğün politik birer sembol olarak kapsamı genişir. Sanatsal içeriğin toplumsal bütünü emelleri doğrultusunda ele alınıyor oluşu yine de bazı değerlerin temel alınmasını gerektirmektedir. Bunlar hoşgörü ve insan haklarına saygı gösterme ve koruma demokrasisi gibi evrensel özellikler taşıyan söylevlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Çok kültürlülük başlığı altında sunulan çağdaş sanatsal içerik unsurlarının kültürel dokuyu da önemseydiği düşünülebilir. Bu doğrultuda kültürel dokuya uygun kimlik algısının içeriğe uygunluğu da hesaba katılmalıdır. Çağdaş sanat içeriği olarak değişen kültürel politikaların ürettiği kimlik bu kimlik ile ne derece benzerlik taşıyacağı da bu hesaplamada önem taşır.

“Günümüz tek kutuplu dünyasında, liberalizmin ve liberal demokrasinin alternatifsiz olduğu, hatta liberal demokrasilerin artık bir veri olarak kabul edilmesi gerektiği görüşünün politik düşünceye hâkim olduğunu görüyoruz. Hatta kısa süre öncesine kadar liberal demokrasinin zafere ulaştığı ve tarihin sona erdiği söyleniyordu. Komünizmin çöküşüyle birlikte çoğulcu demokrasiye geçiş yerine milliyetçiliğin yükselişinin yanı sıra Yugoslavya iç savaşında, Amerika’nın Irak ve Afganistan işgalleri ve Arap Baharı sonrası Mısır, Suriye ve Ortadoğu’nun aldığı politik biçimde gördüğümüz gibi, etnik ve dinsel çatışmalar patlak vermiştir. Gerçekleşeceği beklenen yeni liberal düzen ütopyaları, evrensel değerlerin yükselişi ve bir arada barış içerisinde yaşayan kimliklerin tasarlandığı politikalar, yerlerini tikelciliklerin yükselişine ve batı evrenselliğinin liberal felsefi, toplumsal ve politik temellerine dair eleştirilere bıraktı. Yirmi birinci yüzyılda politika ve hukuk teorisyenlerinin temel görevi de evrensellik ve bütünlük bir yana, bölümlenmiş dünyanın parçaları arasında bir uzlaşımı sağlayabilecek bağlayıcı kurumların tesisi olmuştur.” (Saticı, 2016)

Cemaatlere bölünen ulusal yapının kontrolüne heveslenen ulus aşırı şirketlerin denetimi altında işleyen bir kimlik yapısı bu içerikle bütünleşecektir. Bu durumun en belirgin temsilcisi olan projenin Amerikan Ulus yapısı olduğunu belirten

Slavoj Zizek, "Amerikan Rüyası"nın parçası olması şeklindeki o yüce etkiyi gittikçe daha az yaratmaktadır ve buna bağlı olarak Amerikan Devleti gittikçe daha fazla, birçok etnik din ya da yaşam tarzı cemaatinin bir arada yaşadığı basit, resmi bir çerçeve olarak" tasarlandığını anlatmaktadır. (Artun, Sunuş/ Sanat Piyasası ve Sanatın Özerkliği, 2015, s. 76). Amerikan menşei kimlik yapısının alt kimlikleri silikleştirerek üst kimlik inşası modeli ile oluşan bu parçalanma yeni kültürel beklentiyi desteklemektedir. Teknik anlamda alt kimliğin aşılması üst kimliğin bu yeni biçimde "çok kültürlülük" düşüncesinin yerleşmesine zemin hazırlar.

Kimliklerin bölünerek alt kimliklerin yerine üst kimliklerin kurgulandığı yaşam biçimlerinin ve yaşam standartlarının merkeze alındığı kimlik modeli üretilmiştir. Şirketleşen devletlerin ortaya koyduğu kimlik algısı bu yapıyı doğrular. Slavoj Zizek ulus devletin sınırları içerisinde kapitalist sömürüyü yaygınlaştırarak ulus aşırı sömürge düzenini ürettiğini anlatırken bu durumun dönüşerek değiştiğini aktarır. Sömürgeleştirme ilişkisinin bu sürecin sonunda sömürgeci ülkelerin olmadığı sömürgeleştirme politikasının doğduğunu anlatır.

"Sömürgeci güç artık bir ulus devlet değil, doğrudan doğruya küresel şirkettir. Uzun vadede, hepimiz yalnızca Muz Cumhuriyeti tişörtleri giymekle kalmayıp muz cumhuriyetlerinde yaşar olacağız. Ve bu küresel kapitalizmin ideal ideolojik formu tabii ki çok kültürlülüktür; bir tür boş küresel konumda her yerel kültüre, sömürgecinin sömürge halkına baktığı gibi-adalet ile- dikkatli araştırıp bunlara saygı göstermek gereken "yerliler olarak" bakar. Yani geleneksel emperyalist sömürgecilik ile küresel kapitalist kendi kendini sömürgeleştirme arasındaki ilişki, Batı kültürel emperyalizm ile çok kültürlülük arasındaki ilişkinin aynısıdır: Küresel kapitalizm, nasıl bir ulus devlet metropolünü sömürgeleştirmeden sömürgeleştirme paradoksunu içeriyorsa, çok kültürlülük de kendi tikel kültüründe kök salmadan yerel kültürlere karşı tepeden bakan Avrupa merkezci mesafe ve/veya saygı tavrını içerir." (Artun, Çağdaş Sanat ve Kültüralizm, 2015, s. 79, 80).

Çok kültürlülük bu tanımlamada alışlagelen ırkçılığın tersine kendi kuralları ve normları olan tersine bir ırkçılığı doğurduğu sonucu çıkarılabilir. Bu normlar başkasına gösterdiği sözde saygının kendi değerlerini yüceltme biçiminin bir delili olarak görülebilir. Çok kültürlülük ve onun ürettiği kültürel ürünler, eski tip alışıldık kimlik ürünlerinden farklı olduğundan da tarifi ve tanımını güçleştirmektedir. Tarafsız olduğu iddiası ile birlikte kendi menfaatine olan her şeyi üstte tutan bir yaşam biçiminin kimliğe dönüşmesi ile oluşan yaşam stili doğmuştur. Geniş kabul gören bu şekilsiz yapısına ve bütün kimliklere saygı duyan bir kabulü varmış gibi görünmesine rağmen, sınıfsal sömürü düzeninin devamının arzulandığı beklentilerini

açığa vurmaktadır. Pek çok farklı alan içerisinde mücadeleye girişen ve kendini toplumsal niyetlerin arkasına konumlandıran sivil toplum ve kamusal haklar üzerinden kendini var eden bu niyetlerin anlaşılması önemli görülmelidir. Burada son olarak Slavoj Zizek "Kültürü tahrip etme işinin piyasa çok daha pürüzsüz ve etkili bir biçimde halleder. Solcu aydınlanma ise, bu iki tavrın tam ertesine, kültürün silaha verilecek etkili bir cevap olduğu iddiası ile tanımlanır: Kaba şiddet patlaması, kökleri öznenin cehaletinde yatan bir tür "harekete geçiş" tir bu haliyle ona, görüldüğü ana form kendi üzerine düşünen bilgi olan mücadele ile karşı konabilir." sözleriyle açıklamaktadır. (Artun, Çağdaş Sanat ve Kültüralizm, 2015, s. 92). Kimliğin oluşumunda kültürün önemi açıkça ortadadır ancak kimliğin çok kültürlü inşasına yönelik tartışmaların ötesinde kimlik üretmek, kimliksiz olmayı becerebilmek gerekmektedir. Bu düşünce etrafında sahip olunan değerleri ve temel sınıflandırmayı devre dışı bırakmanın eğitim ile şekilleneceği beklenebilir. Ötekileştirilen kimlikle uyuşmayan kimlik politikaları içinde aynı potada eritmeyi amaçlayan yapıyı bir politik varsayım penceresinde görmek gerekebilir. Özellikle bu bütünün ortak semsiyesi altında farklı kültürlerin bir üst kültürel yapıya dönüşümü eğitim odağında sunumu içinde ele alınabilir.

Soğuk savaş sonrası iki kutuplu dünyadan tek merkeze dönüşümü süreci beraberinde yeni toplumsal meseleleri de gündeme taşımıştır. Bu dönemde meydana gelen gelişmeleri Julian Stallabrass, küresel dönüşümler özellikle 1989 sonrasında, Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesi, Sovyet bloğunun çöküşü, bütüncül bir küresel ağ oluşturma çabası ile atılan adımların anlaşmaları doğurması ve Çin'in kapitalist sisteme montajı gibi gelişmeler olduğu özetlenebilir. Soğuk savaş özellikle bu dönemde çift kutuplu bir yapıda oluşmuştu, bu durumda taraflar birbirlerinin zıt karakterinde bir görüntü sergilemekteydiler. Doğu için sanat ideolojisi ve toplumsal amaçlar merkezinde oluşmak durumundayken, Batı sanatı bu amaçlar dışında hatta amaçsızlık ekseninde hareket etmeliydi. Yine Doğu sanatı ideolojik karakterlerin yüceltilmesine çabalarken Batı için sanat insanlığın zalimlikleri ve yetersizliklerine odaklanması olarak açıklamaktadır. (Stallabrass, 2013, s. 20) . Çok kültürlülük bu tarihten itibaren "yeni dünyanın inşasında" kucaklayıcı bir modelin temelini oluşturmak için var edilmişti. Bu gelişmeler sonrasında sanat dünyasında dışarda

bırakılan pek çok yeni kimlik çok kültürlülük mottosu altında inşa edilmiş oldu ve zafer kazanarak ticari başarılarla imza attılar.

Eğitim ile silinen kültürel araçların ötekileştirdiği genele adapte olmayana duyulan merak farklılıkları ve sıra dışılığı yeni bir kültürel oluşum olarak ele almayı önerilebilmektedir. Bu durumun neticesinde eskinin nadire kabineleri gibi kaybolan küçük ölçekli yapıların sunumu eğlence ve gösterinin kabul edilebilirlik sınırları içinde görülebilmektedir. Ötekileştirilenlerin toplum içinde aynılaştırılması kimliklerin eğitim ve sanatla dönüşümünü geçmişe yönelik farklılıkların içinde müzeli birer araca dönüştürmektedir. Tarihsel orijinini gösteren ancak devam etmeyen bazı değerlerin kültürel folklor unsuruna dönüşmesidir.

Eğitim için sanatın sunumu üzerinden kurulan yeni geleceğin beklentilerinde yer alan birleştirmenin bu biçimde gerçekleşmesi beklenebilir. Vitrine yerleşen kültür merkezi uygar Batı'nın konumunu yücelten evrensel ilkeler arasında farklılıkların da sevimli birer yer edinmesi bu çerçevede kabul edilebilmektedir. Bilge Bal Nadire kabineleri ile kültürel kimliği açıkladığı sözlere bakmak bu durumun anlaşılması açısından önemlidir.

“Modern müzelerin önceli olan ve Rönesans’la birlikte yükselen **Nadire kabineleri**, bireysel ölçekte ‘bu dünyayı mesken tutmak’ üzere nesnelere aracılığıyla kurulan koleksiyonlara dayanan kişisel evrenlerdir. Kabine koleksiyonu bir anlamda “Rönesans’a özgü neoplatonik bir gizemcilikle, ya da antik Mısır kültüründen evrilip gelen bir hermetizmle modernlik arasında salınan bir hayal âlemdir. (...) (Kabine koleksiyonları) zamanın koleksiyonerleri olan imparatorların, asilzadelerin veya alimlerin, merkezine kendilerini yerleştirdikleri harikalar arasında kudretlerini tefekküre daldıkları birer mikrokozmos sayılırlar...” İlk anda karmakarışık duran fakat aslında düzensiz birer düzene sahip olan bu koleksiyonlar, tasarımcıları için evrenin adeta bir tür modelidir. Anlam ve giz yüklüdür. Hatta her koleksiyonun, kurucusunun düşlediği ütopiyayı canlandırdığı bile düşünülebilir. Böylece kabinelerde kurulan hayallerle “hayat sanatsallaştırılır ve mimarlık metinselleşir.” (Bal, 2012)

Yerleşen ve alt kimliklere bölünen "ötekinin" temsili, akademik epistemolojik temsilin içinde yer alabilmesinin yine Batı normlarına uygun biçimde olması istenmektedir. Burada yerleşen ötekileşen kimlik ifade araçlarıyla dilenen bir söyleve değil farklı birimlerle ölçülen bir yapıya dönüşmüştür.

Kimlik ve sanatsal ürünün içerik olarak yer almasının yanında bir diğer çağdaş sanat ve eğitim birlikteliğine yansımaları muhtemel başlık, estetik eylem ve

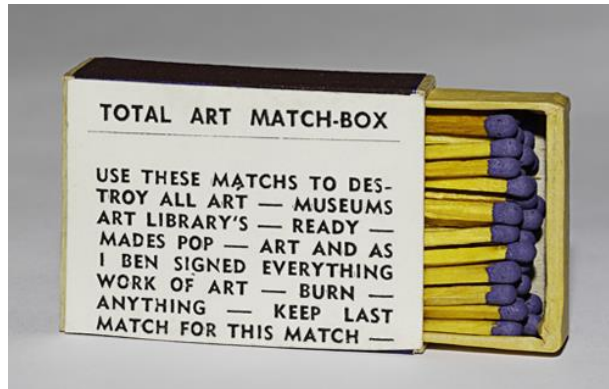


eylemsel süreçlere dönüşebilen pratiklerdir. Bu süreçlerin tanımlanarak çağdaş sanat içeriğine dönüşmesinde yapacağı katkının anlamlı olması beklenmektedir. Bu yapıların eylem şekli ile çağdaş sanat ve eğitim içinde yer almada politik bir referans taşınması beklenmektedir.

Fırat ve Kuryel'in politik referanslı bu tip girişimleri tanımlarken kullandıkları "Hamid Dabashi'nin iddiasının tam tersine, devrimci siyaset imkansız hayal etmekle kalmamış hayata geçirmiş, sanatın araçlarını elinden almıştı." sözleri politikanın estetikleşmesinin önemine vurgu yapmaktadır. (Kuryel & Fırat, 2015, s. 10). Ortadoğu'da gerçekleşen halk hareketlerinin yapısına yönelik eleştirilerden ziyade bu hareketlerin sanatsal beklentilere verdiği cevabın anlamı son derece önemlidir. Sanatın estetik bir dönüşüm aracı olarak politikleşmesi ile bildik temsil biçimlerinin dönüşümü öngörülmektedir. Hakikatin temsili geçmesi ve aşması olarak tanımlanan estetik varlığın gerçeğin kendisi ile yer değiştirmesi üzerine kurgulanmasıdır.

Fluxus hareketi ve George Maciunas'ın yaşam ile sanat arasındaki sınırların kaldırılmasına yönelik bu yönlü bir beklentiyi ortaya koydukları gözlenmektedir. Eylem biçimi olarak sanatın sonlanmasını değil, devam eden süreçler önemsenmiştir.

"Fluxus, dünyayı kapsayan, ancak New York'ta özellikle güçlü bir varlığı olan, dağınık bir şekilde organize edilmiş bir sanatçı grubuydu. George Maciunas, tarihsel olarak Fluxus'u "Spike Jones'un Füzyonu, şakalar, oyun, Vaudeville, Cage ve Duchamp'ın birleşimi" olarak tanımlayan hareketin ana kurucusu ve organizatörü olarak kabul edilir. Önlendeki Fütüristler ve Dadacılar gibi, Fluxus sanatçıları da müzenin otoritesiyle aynı fikirde olmadılar ve bir sanat eserini görmek ve anlamak için eğitilmeleri gerektiğini düşündüler. Fluxus sadece sanatın kitlelere açık olmasını değil, aynı zamanda herkesin sanat üretmesini de istiyordu. Fluxus'u tanımlamak çoğu zaman zordur, çünkü birçok Fluxus sanatçısı hareketi tanımlamanın aslında çok sınırlayıcı ve indirgeyici olduğunu iddia eder." (Ditolla, tarih yok)



## **Resim 12 . George Macuinas “Total Art Match-Box”, 1965**

Sanat ve eğitim arasındaki içerik olmaya yönelik ortaya çıkan ilişkilerin incelenmesinde, kolektif düşünmenin imkânlarının daha çok önem kazandığı görülmektedir. Kolektif düşüncenin sağladığı birlikteliğin kazandırdığı güç ve verdiği üretkenliğin içerik olarak yaşamı modelleyen katılımı önemseyen bir yapı kazanması beklenmektedir. Kolektifliğin verdiği hazzın yaratıcılığa ve paylaşımına açık olması sanat ve eğitimin ortak hedefleri düşünüldüğünde bu etkileşimi görünür kılması muhtemeldir. Bu kapsamda çalışmanın devamında çağdaş sanat ve eğitim içeriğinin yaşamdaki temsiline değinilecektir.

### **2.3.1. Çağdaş Sanat ve Eğitim İçeriğinin Yaşamda Temsili**

Sanatla yaşam ilişkisi çerçevesinde sanatsal olan eğitim fikirlerinin açıklanmasında kullanılabilir. Yaşamla bağ kurabilmenin sağladığı tesadüfi yaratıcılık ve özgürlük kadar sınıfsal adaletin de sağlanması hedeflenen eğitim fikirlerinin yapısında lidersiz düşünme ve rollerin değişimi ve değişkenliği içinde barındırmaktadır. Eğitim sürecinin kontrol ve yönetiminde yalnızca lider merkezli olmaması çağdaş sanat içeriğine dayanak oluşturması beklenmelidir.

Eylem merkezinde ilerleyen sanatsal deneyimlerin eğitime angaje olması potansiyel faydaların anlaşılıp algılanmasında yaşayan eğitim fikrini önermektedir. Yalnızca fikir sağlamanın ve yaratıcılığın getirilerine odaklanan hatta eğitimi harekete geçirmeyi en önemli üretimsel hedef olarak gören bu yaklaşım toplumla buluşmada daha önemsenmelidir. Okul ve sınıf gibi hareketin sınırlandığı kapalı ortamlarda belli kalıp ve müfredat bilgilerinin tek kanallı olarak aktarıldığı yaklaşımların aksine bu yolla sunulan içeriğin kalıcılığı ve yakın çevrenin imkanlarının üretime katılmasında daha yetkin olacağı beklenmelidir. Eğitimin çıktıları ile muhtemel toplumu dönüştürme iddiası dikkate alındığında yalnızca sanatsal ürüne odaklanan klasik eğitimin yaklaşımının aksine farklı yaşamsal eylemlerle katılarak sanatı yaşamsal üretime ve dönüşüme dahil etmektedir.

“Öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucu sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmektedir. Bir konuyu öğrenen insan önceki durumdan farklı biri olmaktadır. Yani öğrenme bireyin çeşitli yönlerden değişmesini getirmektedir. Bu değişme önce zihinde başlamakta, sonra davranış ve tutumlara doğru ilerlemektedir.” (Güneş, s. 5,6)

Üreten ve aynı zamanda öğrenen grubun ortaya koyduğu ürün ve etkinliklerin incelenmesi sonuçların anlaşılıp değerlendirilmesi adına son derece önemlidir. Yaratıcılığı öğrenmenin merkezinde gören yaşam temelli eğitim yaklaşımında bu tip deneyimlerin yapısı sanatsal beklentileri olduğu kadar yaşamsal yeniliklerin eğitime katılımını sağlaması da muhtemeldir. Eğitsel içerik oluşturmada bu tip yaratıcı deneyimlerin sunduğu estetik verilerin kuramsal bir çerçevede temellendirilmesi gerekmektedir. Ancak burada ortaya çıkması beklenen esas problem içeriğin kuramsal boyutta eğitsel koşulların öznel oluşudur. Sanatsal eğitim deneyimi sırasında eylemin merkezinde yer alan kişinin yalnızca eğitimi ve sanatı düşünerek eyleme katılacağı varsayımı olumlu bir beklenti oluşturacaktır. Ancak bu beklentilerin kişi tarafından yalnızca eğitim ve sanatı düşünerek üretmemiş olmaları muhtemeldir. Özellikle burada bu tip yaratıcı sanatsal içeriklerin oluşum sürecinin çözümlenip ve anlaşılmasında bu nokta önem taşımaktadır.

“Yaratıcılığa, mücadelenin maddi koşulları içinde şekillenen, iktidar ilişkilerinin estetik, söylemsel ve duygulanımsal boyutlarını altüst edebilen kolektif bir kuvvet olarak yaklaşıyoruz. Bu yaklaşım, yaratıcılığın yerellekle, örgütlülükle, duygularını ve mekân politikalarıyla bağını irdelemeye olanak veriyor.” (Kuryel & Fırat, 2015, s. 38).

Estetik eylem ve eğitim birlikteliğinin yaşamsal deneyim merkezli ele alınışında, ortaya konan üretimin mevcut kültürel kodlarının etkilerinin çözümlenmesi içeriğe etki eden altyapının anlaşılmasında önem taşımaktadır. Eğitsel altyapının mevcut sisteme entegre edilmesi beklentisinin düşük olduğu en başta hesaba katılmalıdır. Tam bu noktada amacı yalnızca eğitim ve sanatı güncel kolektif biçimde oluşturmaya niyetli eğitsel projelerin içeriğinin müfredata kabulünü ummak yerine ona alternatif kanallar oluşturmak daha etkili olacaktır. Alternatif kanallar ile katılımın daha işlevsel olacağı ön görülmelidir. Alternatif yaklaşımların içeriğin anlamlandırılmasında sunacağı imkanlar yürürlükte olan fayda beklentilerinden daha önemlidir. Eğitimi çağdaş bir sanatsal pratiğe dönüştürmeye niyetlenen bu çalışma kapsamında ortaya konan fikirlerin alternatif kanallar ile gündelik pratikle ilişkilenen eğitsel bir kuram olarak anlaşılması çalışmanın konumunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Eğitsel sanatsal deneyim pratiğinin gerekleri ile benzer amaçlar ile ortaya konan fikirlerin içeriği bakımından benzerlikler taşıyacağı önerilebilir. Bu kapsamda çalışmanın bu kısmında gösteri sanatının açıklanmasına çalışılacaktır.

### 2.3.2. Çağdaş Sanat ve Eğitim İçeriği Olarak Gösteri Sanatı

Sanat ve eğitim içeriği ele alındığında çağdaş sanata ilişkin örnekler düşünüldüğünde akla gelen türlerden biri de gösteri sanatıdır. Gösteri sanatı hakkında Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi'nde yapılan tanımlamada “Her şeyden önce gösteri ya da bir olay düzenlenmesinin düzenlemenin yanı sıra başarıyla sonuçlandırılmış bir işin gerçekleştirilmesi; sahne olsun ya da olmasın, herhangi bir şeyin sahnelenmesidir. Gösteri sanatında sanatçı belirlediği kavram ile vardır ve olay tümüyle önceden planlanmış bir eylemdir. Ancak kitleye yönelik bir eylem olduğundan, sonuçları her zaman tahmin edilemez ve yönlendirilemez.” bilgisi yer almaktadır. (Sevgili, Hasol, & Özer, 1997, s. 700). Gösteri sanatının önceden belirlenmeksizin anlık geliştiği için tekrarlanması zordur. Bu sebeple video ve fotoğrafla kaydedilmiştir. Gösteri sanatı yaşama yakın izleyen seyri ile izleyicinin katılımını eserin yapısına katılır. Fluxus ve Japon Gutai Grubu izleyenin katılımcı olacağı yaşamla bütünleşen sanat ürünleri ortaya koymuşlardır. Gösteri Sanatı hakkında Pelin Avşar Karabaş ve Fatih İşleyen,

“Happening veya Oluşum olarak da adlandırılan bu etkinlikler; geleneksel ve biçimci anlayıştan farklı olarak ortaya koyulan ürünün alınması, satılması, taşınması söz konusu değildir. Tekrarı olmadığı için fotoğraflanarak ya da video kamera ile kayıt altına alınarak arşivlenir. Sahne ve gösteri sanatları ile vücudun birtakım hareketler sergilemesi bakımından ortak yönleri bulunsa da tiyatro gibi herhangi bir metine bağlı kalınmaksızın yapılır. Action Painting-Eylem Resmi, Body Art -Vücut Sanatı, Fluxus, Beden Sanatı, Yoksul Sanat ve Süreç Sanatı ile de ilişkilidir. 1960'lı yıllarda popülerlik kazanmaya başlayan performans sanatının kökleri 20.yy. başlarındaki Dada akımına, 1920'li ve 1930'lu yılların sürrealist ve fütürist performanslarına kadar uzanmaktadır. Sanatçı tarafından amaçlanan düşünceyi ortaya koymak için öncesinde düşünülen etkinlik, seçilen mekânda yapılmaya başlanır, sürdürülür ve bitirilir. Etkinliklerde istenirse şiir, müzik, dans gibi yaklaşımlardan da yararlanması bakımından disiplinler arası özelliktedir. Sanatçının düşüncelerinin, geleneksel sanat biçimlerinden farklı olarak alışılmadık ve çarpıcı bir biçimde dolaysızca iletilmesinin bir yoludur. İletilen düşünce ise izleyici tarafından hiçbir özel çaba harcanmadan tamamlanır. Bu sanat biçiminde izleyiciye aktif bir şekilde rol verilmiştir. 1970'lerde fikirleri ön plana çıkan Kavramsal Sanat'a kadar uzanır.” (Karabaş & İşleyen, 2016)

Ancak deneyim merkezli olsa da ortaya çıkan sonucun gündelik durumların çözümlenmesine ne derece yeteceği tartışılabilir. Eğitim ve sanatsal deneyim hedefleyen alternatif bir oluşumun içeriğinin hazırlanması ve geliştirilmesinde yalnızca estetik beklentilerin yeterli olmayacağı ortadadır.

Sanatın eğitim merkezinde hayatla buluşmasında yenilikçi deneyimlerin ve farklı bakış açılarının arandığı gözlenir. Çağdaş sanatta yer alan beklentilerin sunduğu alternatif düşüncelerin bu yenilik düşünceleri ile daha uyumlu olacağı beklenebilir.

Avangart sanatın sunduğu hedeflerin bu kapsamda ele alınabileceği de düşünülebilir. Avangartın aynı zamanda ilerici sanat görüşleri ile de benzerlikler taşıdığı bu kapsamda düşünülebilir.

Peter Bürger'e göre Avangart burjuva sanat eserlerinin özerk değerini diyalektik bir biçimde hayata geçirmeye çalışan ve trajik başarısızlıkla sonuçlanan bir teşebbüstür; zira alt üst edici anti-sanat eserleri, sanatın ve meta olarak eserin formunun biçimsel yapısını geri plana almaktadır. Biçimsel estetik hazzın geride bıraktığı maddi varlık estetik bir nesneymişçesine değer kazanarak daha sonraları meta olarak satın alınmışlardır.

“1974'te Alman edebiyat kuramcısı Peter Bürger Avangart Kuramı isimli kitabını yayınladı; bu kitapta savaş arası Sanatın (Bürger, Dada ve Sürrealizme ağırlık vermişti) günlük yaşamın kaygıları ile eleştirel bir şekilde ilgilendiğini savunuyordu. Bu şekilde halkların, grupların ve bireylerin toplumsal, ekonomik, politik, ahlaki, felsefi, kültürel ortak koşulları ifade ediliyordu...Bürger, avangart olarak tanımladığı modern sanatın öğelerini tartışmanın yanı sıra 1945 sonrası bazı sanatsal pratiklerin “tarihsel avangart”ın arzularını devam ettirdiğini tespit etti.(Bürger söz konusu savaş sonrası dışavurumunu “Neo-avangart” olarak adlandırır.) Fakat o “neo-avangart”ı politik ve kültürel seçkinlere karşı çıkış aracı olarak etkisiz buluyordu.” (Whitham & Poole, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 24,25)

Bu nedenle mevcut terminolojide kullanıldığı haliyle avangartın kullanımında ortaya atılan stratejiler başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Avangart terimi ile sanatta anlam bulan öncü sanat fikrinin sakıncalarıyla birlikte tartışmaları da beraberinde getirdiğini bildirir. Özellikle avangart teriminin sanattaki yaygın kullanımında önce askeri bir terim olarak öncü birlik olarak kullanılmaktaydı. Bu kullanımın ilk zamanlarda ütopyacı sosyalistler tarafından siyasi bir nitelik ile kullanıldığı gözlenmiştir. Bu kullanımlarında öncü anlamı dışında sanattaki kullanılan halinin düşselliği ön planda tuttuğu iddia edilebilir. Zamanın aşındırmasıyla avangartın sanatta getirdiği estetik öncül dönüşümün de meta değeri taşıyan hale devşirildiği gözlenir. Oysa başlangıçta bu sanatsal düşün öncü geleceğin imarında iyi niyetle ele alındığı gözlenmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan projenin oluşum sürecinde küçük ölçekli de olsa toplumsal yapının modelleneceği beklenmektedir. Projeye temel oluşturan bu katmanların yine güncel sanatsal hareketler ile modelleyerek estetik beklentiler eşliğinde ilerlemeyi önermesi ve eğitime yardımcı bazı amaçların kayda geçmesi açısından son derece olumlu bulunmaktadır.

“Sanat ve siyaset arasında kurulan tarihsel disiplinler ayrışmayı yıkan, sanatçı ve aktivist kimliklerini reddeden, çokça militan ama her zaman estetik, bazen doğrudan, ara sıra dolaylı bu eylemler, 19. yüzyıl proleter kamusalından Bahtin’in ortaçağ karnavallarına, Industrial Workers of the World’un (Wobblyler) coşkulu şarkılarından, ezilenlerin festivali Paris Komünü’ne, 17. yüzyıl çitleme karşıtı Levellers ve Diggers hareketlerinden avangart sanat, Dada, ve sürrealistlere ve elbette ki Sitüasyonist Enternasyonel’den Provo ve Yippiler’e kadar uzanan devrimci mirasın bugünkü izdüşümleridir. Raoul Vaneigem’ı (1998) takip eder görünen bu deneysel ve performatif eylemler, her türlü haz ve tatmini “devrim” uğruna feda eden anlayışı kapitalist mantığın ayna yansıması olarak kabul eder ve devrimin coşkusu toplumsalın her alanına ve anına yaymaya çalışır.” (Fırat & Bakçay, tarih yok)

Sanat ve eğitim içeriğinde üretimdeki sınırların gittikçe kaybolduğu kolektif olarak üretildiği eski zamanlarda hiç olmadığı kadar kendini ürettiği ve anlam kazandığı gözlenir. Genel olarak toplumsal beklenti ve çıkarlar doğrultusunda kullanılsa da yenileşmenin geleceği imar etmede verdiği beklenti bu kapsamda incelenebilir. Eğitimle şekillenen kolektif gelecek düşünün sunduğu yaratıcılık bu durumun nesnelleşerek gerçek yaşamda anlam kazanmasına imkân sağlamaktadır.

Sanatın işlevsel anlamda iktidarlar tarafından estetik beklentilerinin değişmesi neticesinde dil ve sanat arasında ortaklıklar kurulmaktadır. Bu etkileşim sonucunda sanatın dile ve anlama yönelik içeriklere yönlendiği gözlemlenmektedir.

Özellikle küresel bütünlüğün sağlanmasında kültür ve sanat dil ve anlam kapsamı eğitim ile bütünleşen bir anlam bulmaktadır. Küresel beklentilerin ifadesini referans veren ve küresel sermayenin desteğiyle ayakta kalan eğitim uygulamalarının bu kapsamda üretildiği gözlenir. Dünya Bankası, IMF, Dünya Ticaret Örgütü gibi küresel ölçekte önem arz eden kurumların etkileme beklentisi ile hareket eden içeriklere desteği ve mevcut egemenliğin bu çıkarlar doğrultusunda devam ettirilmesini amaç edinmektedir.

“Yeni Dünya düzeni savunanlar gizledikleri temel ve asıl amaçlarının gerçekleştirmek için tüm iletişim araçlarını, büyük ve küçük finans kuruluşlarını, bilim ve teknolojiyi, doğal kaynakları ve kitle imha silahlarını

ellerinde tutarlar ve bu amaca karşı çıkan devletleri, kuruluşları yıkmak amacıyla hiç duraksamadan kullanabilirler. Bu verilere göre küreselleşmenin gerçek amacının dünyayı tek pazar haline getirmek, tüm maddi ve manevi kaynakları çıkarları için kullanmak ve kapitalizme yeni bir görünüm vermek olduğu söylenebilir.” (Sönmez, Küreselleşmenin Felsefi Temelleri, 2006, s. 100).

Sanat ve kültürel üretim araçlarının eğitimin içeriğini oluşturan amaçları ile ürettiği ilişkilerin yönü bu kapsam doğrultusunda tayin edilirken, küresel kültür hedefleri ve kurumlarının kültürel farklılıklar üzerinden destek sunduğu önerilebilir. Kültürel gelişim ve ilerleme temelinde dünyanın birçok farklı noktasında küresel ölçekte etkileyici boyutta sanatta bienal ve sergiler ile görünür olmaktadır. Ses getiren organizasyonlar ve etkinlikler ile büyüyen bu alanların küresel politikalarla desteklendiği gözlenir.

Dünyada özellikle soğuk savaşın geride bıraktıkları ve sonrasında yaygın biçimde dillendirilen bir konu olan küreselleşme fikirleri ekonomik ve politik alanda bir yeniden inşa çalışmasını başlatmıştır. Konu küresel dönüşümün sağlanmasında ortak bazı alanlarda karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılmasıdır. Bu yönde uygulanan düşüncelerin toplumların dönüşümüne kaynaklık ettiği ortadadır. Bu durumda yaşanan dönüşümün sonucu olarak ortaya çıkan toplumsal olguyu Mehmet Dikkaya ve Deniz Özyakışır “*Bilgi Toplumu*” olarak tanımlandığını aktarmaktadırlar. (Dikkaya & Özyakışır, 2006). Bu doğrultuda bilgi toplumlarında maddi üretim imkânları düşünüldüğünde ortaya çıkan teknolojik ve enformatik üretimlerin burada tanımlanan “bilgi” terimine kaynaklık ettiği görülmektedir. Bu anlamda bilgi toplumsal yapının her alanında üretilebilir bir maddi üretim imkânı olmaya başlayacaktır. Bu süreçte özellikle hız düşüncesinin önem kazandığı gözlenmektedir. Toplumsal hız ve bilginin üretim olanaklarının artması ve yayılmasında teknolojinin ilerlemesi önemli bir etken olmuştur. Çalışmaya çağdaş sanat ve eğitimin sunumu üzerinden devam edilecektir.

## **2.4 ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİMİN SUNUMU**

Çağdaş sanatın eğitim ile birlikteliği ele alındığında farklı alanların ve özgün düşüncelerin konuya dahil olduğu gözlenir. Eğitim ve çağdaş sanatın öznelleşebilen

yapısı daha özgür ve değişken bir model ortaya koyar. Bu bölümde eğitim ve sanatın birlikte ele alınmasına olanak veren uygulama ortaklıklarına değinilecektir.

Eğitimde klasikleşen tanımlarda yer aldığı üzere ortak bir müfredat ve ortak ilgilere yönelik sunulan genel eğitimin sanat için bir yöntem olarak görülmesi, sanatın özgün yapısına uygun olmayacaktır. Howard Gardner tarih boyunca eğitimin hep bildik kanalı kullanarak zihinlere ulaşmaya çalıştığını anlatır. Bu klasik eğitim yaklaşımında sözel mantıksal ve sayısal becerisi yüksek olanlar ayrıcalıklı görülürken herkesin aynı zekâ özelliklerini taşıdıkları düşüncesi eğitimin zorluğunu oluşturmaktadır. Klasik eğitim yaklaşımının karşısına konumlanan çağdaş eğitimi “Birey odaklı eğitim benmerkezci veya narsistlik değil, aksine bireyler arasındaki farklılıkları çok ciddiye alan bir eğitimidir. Bu eğitim türünde, eğitimciler her öğrencinin kapasitesi ve eğilimleri hakkında olabildiğince çok şey öğrenmeye çalışır ve bu bilgiyi mümkün mertebe her çocuk için en iyi eğitim imkanını ustalıkla oluşturmak için kullanır.” demektedir. (Gardner, 2006, s. 74,75). Gardner çağdaş eğitim için farklı zekâ alanlarının yeni ufuklara ve zekanın farklı boyutlarına ilişkin algının değişmesine kaynaklık ettiğini söyleyerek çağdaş eğitim yaklaşımlarının kaynaklarını irdelemektedir.

Sanat ve eğitimin hedefleri düşünüldüğünde (eğitimin genel amaçlarına katılma) genel amaçlara bağlı alanlar, içinde bulunduğu toplumu şekillendirmektedir. Yaratıcı düşünen ve üretken çok yönlü bireyler yetiştirme ve bu yönlü bir gelişiminin sağlanmasına yönelik çıkarlar toplum geneli hesaba katılarak sanat eğitimine yaklaşılmaktadır. Özellikle küresel aktörlerin önerdiği normlara uygun, genel pazarın ihtiyaçlarını karşılayan, uygun vasıfta bireylerin yetiştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu yönde bir çağdaş eğitimin içeriğinin de kültür politikalarına paralellik taşıması gereklidir. Bu bağlamda yalnızca okul ve müfredat ile sınırları öncesinde belirlenen dar kapsamlı ve yaşama uzak bir eğitim düşüncesinin aksine, bütüncül bir yapıya ihtiyaç vardır. Sanat ve eğitiminin bu bütüncü yapıda uygun bir araç olması bu düşünceleri gerekli görmektedir.

Birleşmiş Milletlerin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. maddesinde yer alan ve her bireyin eğitime eşit katılmasını önemseyen bu düşünceye göre herkes için



ve demokratik temelli bir eğitim mecburidir. Tüm dezavantaj ve eşitsiz koşullara rağmen bu hakka erişim önemlidir. (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, 2016). Bu çerçeveden bakıldığında her bireyin erişimine açık ve kamusal kabule uygun genel hedeflerin arasında küresel (global) hedeflerin çıkarlarına uygun bir eğitimin sağlanması gereklidir.

Sanatın ve eğitimin imkânları ile birlikte zengin bir çeşitlilik potansiyelinin doğacağı görülür. Bu sürecin taşıdığı farklı anlatım olanakları sanatın toplumla buluşa bilirliliğine imkân sağlayan bir yönünün de olduğu açıktır. Sanat ve eğitimin genel anlamda birlikteliğinden doğabilecek hareketli, kolay şekillenen varlığı dikkat çekicidir. Bu farklı şekillerde gelişebilecek bağlantılar kurmaya müsait, okul içinde ve çevrenin imkânları ile desteklenmiş yaratıcı sanatsal üretkenliği besleyen sanatsal pedagojik temelli fikirler öne çıkmaktadır.

Sanat ve eğitim birlikteliğinde katılımcı odaklı aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması ile birlikte öğrenme kalitesinin yükselmesi beklenmektedir.

“Tartışma, soru-cevap, problem çözme, gezi-gözlem ve inceleme, buluş, deney, gibi aktif öğretim yöntemleri, öğrencinin beden ve zihin enerjisini işe koşar. Yapararak, yaşayarak, duyu organlarını için koşarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Kavrama ve bilgi ile birlikte uygulama analiz, sentez, değerlendirme davranışlarını gerçekleştirir öğrenci de neden-sonuç bağlantısı geliştirir nedensellik fikri oluşturur. Öğrencileri, sosyal hayatta uygulamayı, uygulananların teorisinin geliştirilmesini kolaylaştırır. Öğrencilerin kalıcı olmasını gerektirir. Araştırarak, gözlemleyerek, problem çözerek, buluş yaparak, uygulayarak öğrencinin kendisi öğrenir.” (Duruhan, 2006, s. 318).

Burada öğrencinin aktif biçimde eğitim yaşantısına katıldığı öğretmenin ise rehberlik görevi yürüttüğü görülmektedir. Çalışmalarda bireysel farklılıklar dikkate alınır. Öğrenme çevresi genişletir. Sınıf öğretimi değil, daha çok bireysel öğrenme ön plandadır. Öğrenci sadece okulda, sınıfta değil, her yerde öğrenci olur. Öğrenci performansının artması, tembellikleri giderir. Bu karakterlere de yansır, toplumda araştırma ve bilim faaliyetleri artar.

Sanat ve eğitim birlikteliğinin eğitimden yararlanan bireyler ve sanatçılar için farklı alanlarda bilgi, beceri ve deneyim sunabilmek potansiyeli ile ortaya çıkabilecek düşünsel fikirlerin desteklemesinin vereceği imkânlar keşfetmeye uygundur. Bunun yanında kültürel ve sosyal alanlardaki düşüncelerin eğitim çıkarlarının kalıcılığının sağlanmasında yaptığı katkılardan dolayı da önemli

görülmelidir. Sanat ve eğitim ilişkilerinin yaygınlık kazanması ile birlikte toplumsal gelişimin yanında, eleştirel bakış ve sanatsal yaratıcılık dışında duygusal yönden toplumsal erdem beklentisi oluşacaktır.

Sıkıcı olmayan ve iş bölümünü planlayan bir kontrol görevlisinden çok akışın uygunluğunu sağlayan ve kontrol eden bir rehber olarak öğretmenin grupta beraber öğrenmeyi ve üretmeyi modellemesi gerekmektedir. Bu biçimde yaşamsal sorunların ve geleceğin şekillenmesinde sanatın etkilerinin eğitim hedefleri ile mevcut uygulanan yaklaşımların ortaya koyduğu sorunları aşmada daha yetkin olacağı beklenmektedir.

Çağdaş eğitimin öğrenen merkezli bir yapıda olması sanatın da katılımcı doğası ile bu birlikteliğe katkı sağlaması beklenir.

Eğitimi ekonomik temeller ile ilişkilendirmeye yönelik beklentilerin sonucunda ekonomik beklentileri karşılamayan eğitim alanlarının gelişmeyeceği sonucu doğacaktır. Fakat ekonomik beklentiye servetin değişimi anlamında bakıldığında eğitimin de bu hedefle var olması beklenmemelidir.

“İnsanın ya da vatandaşın, hangisinin olursa olsun, topluma katabileceği kendisinden başka bir malı yoktur. Tüm öteki mülkleri zaten toplumdadır ve bir insan zenginse ya kendi servetinden kendi yararlanmaz ya da halk da bundan yararlanır. Birinci durumda kendisini mahrum ettiği şeyi başkalarından çalar; ikinci durumda ise başkalarına hiçbir şey vermez. Böylece toplumsal borç, kendi servetinden ödemedikçe, tümüyle üzerinde kalır. Ama benim babam servetini kazanmakla topluma hizmet etmiştir... Derseniz, pekala; kendi borcunu ödemiştir, Ama sizinkini değil; eğer siz serveti doğmuşsanız başkalarına daha çok borçlusunuz; Çünkü siz daha çok kayırılmış durumdasınızdır. Bir insanın toplum için yaptığı bir şeyin bir başkasını topluma olan borcundan kurtarması hiç doğru değildir: Çünkü tümüyle kendisi için borçlunun herkes ancak kendi borcunu ödeyebilir ve hiçbir baba oğluna başkaları için kararsız olma hakkını veremez; oysa emeğinin kanıtı ve bedeli olan servetini onu devrederken yaptığı şey de sizce budur. Kendi kazanmadığı serveti ayıkla tüketen kişi bu serveti çalıyor demektir ve benim gözümde, hiçbir şey yapmadığı halde devletten aldığı gelikle geçinen bir rantiye ile yoldan geçenlerin sırtından geçinen bir haydut arasında hiçbir fark yoktur.” (Rousseau, 2016, s. 257,258)

Sanat eğitiminin de bu kapsamda beklenen ekonomik gerekçelerle ilişkisi yarar sağlama bağlamında desteğinin anlam kazanmasında ne derece önem taşıdığı ortadadır. Ekonomik ilişkiler üzerinden eğitimin planlanması toplumsal beklentiler gerekçe gösterilerek savunulması ile açıklanamaz. Çağdaş sanatın ve eğitimin sunumunda beklentilerin sürece yön vermesi olağan bir durum gibi görülürken, bu

ilişkilerin yarattığı içeriğin sistemli bir bütün oluşturmasının da önemsenmesi gerektiği ortadadır. Bu noktadan hareketle sanatın geleceğin imarında eğitim ile birliktelik kurması ve eyleme odaklı olması, bildik ana akım yönergeler izlenerek politik beklentileri desteklemesi amacı ile alternatif, öznel yolların arasında kendine yeni alanlar üretmesi arasında bağlantıların olduğu iddia edilebilir. Bu durumda çağdaş sanat içinde bir eylem ve alan olarak eğitimin alternatiflik taşıyıp taşımadığı önemlidir.

Üçüncü bölümde alternatif eğitim uygulayan okulların örnekleri incelenerek çalışma kapsamında ele alınan görüşler ile uygunluğu değerlendirilecektir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ÇAĞDAŞ SANAT PRATIĞİ OLARAK EĞİTİM

#### 3.1. ÇAĞDAŞ SANAT PRATIĞİ OLARAK EĞİTİMİN YAPISI

Çağdaş sanat ürünü olarak eğitimin sunulması için sanatlaşması muhtemel eğitim yapılarının tanımlanması gerekmektedir. Bu kapsamda uygulanmakta olan genel eğitim modellerinin dışında alternatif eğitim yapılarının sanatsal alan içinde incelenmesine çalışılacaktır. Çağdaş sanat ve alternatif eğitim yapısına uygun deneyim alanlarının kuramsal uygulama örnekleri incelenmelidir.

Çağdaş sanat içeriği oluşturabilmek için eğitimin alternatif bir yol çizebilmesi adına modernleşme sonrası genellenebilen devlet tipi eğitim modellerinden ayrışmaya gerek duyulmalıdır. Bu ayrışmanın sağlanması için eski tip kalıp bireyler yetiştirmeye yönelik eğitim modelleri karşısında, özgür bir üretim pratiğine ihtiyaç duyulmaktadır. Alternatif eğitimin özelliklerini açıklayan Ron Miller, “Eğitim alternatifleri bu nedenle insanları tek bir biçimde düşünmeye ve davranmaya zorlayan son derece yapılandırılmış sistemlerden ziyade, insanlar arasındaki özgün ilişkilere dayanan özgün öğrenmeyi desteklemek için vardır. Eğitim bir taraftan toplumun genelinin değer ve inançlarını kapsayan sosyal ve kültürel bir çabayken, aynı zamanda son derece bireyseldir.” biçiminde ifade etmektedir. (Miller, 2010). Bireysel özelliklerin ve beklentilerin bu kapsamda alternatif eğitim dışı eğitim uygulamalarında yeterince önemsenmediği gözlenir. Eğitime yönelik beklentilerin toplumun bütününe ilgilendiren beklentilerinin planlanmasında ne derece toplumsal çıkarların dikkate alındığı ortadadır.

Bugün uygulanmakta olan eğitim modellerinin pek çoğunda yer alan yaşama ve sosyal gerçeklere hazırlama, yaşama eş olma gibi amaçların gerçeği yansıtmadığı gibi kişisel ihtiyaçları da yeterince karşılamadığı iddia edilebilir. Buna yönelik Ivan Illich “Eğitim öğrenme kolaylığı sağlayan koşulların tercih edilmesidir. Roller, adayın bir orun sağlamak için uyması gereken koşulların öğretim izlencesini oluşturarak paylaşıyor. Okul kurumu bu roller için gereken eğitimi verir, öğretimi değil. Bu durum mantıksızdır ve özgürleştirici de değildir.” demektedir. (Illich,

2006, s. 25,26). Eğitimin genel amaçlarının pek çok müfredatın içinde belli bir standardı şart koşarak yer ettiği gözlenir. Fakat dikkatle ele alınması gereken nokta şudur ki burada her katılımcının eğitimin öngördüğü gibi aynı tepkiyi vermediği ve tek tip eğitim karakterine sahip olunamayacağıdır. Herkesin aynı eğitim karakterine sahip olmaması neticesinde alternatif eğitimin bu beklentiye daha olumlu sonuç vermesi muhtemeldir.

“Her bireyin farklı özgeçmiş, güçlü ve zayıf olduğu alanlar, sorumluluk duygusu, motivasyon düzeyi ve farklı çalışma alışkanlıkları vardır. Öğrenme stili kişisel öğrenme yolumuzdur. Öğrenme stili parmak izi kadar kişiye özgüdür aslında. Hatta öğrenme stilleri aynı olan iki kişi bile yoktur. Herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesi farklıdır. Uygun öğrenme olanağı sağlandığında herkes öğrenebilir. Öğrenciye kendisi için yabancı olan bir hız, ritim ya da dikkat süresi uygulanırsa, öğrenme çok düşük düzeyde gerçekleşir ya da hiç gerçekleşmez.” (Aşıroğlu, 2016)

Kişisel farklılıklarımızın eğitim yapımız üzerindeki etkilerinin eğitim sürecine dahil edilmesine yönelik beklentilerin alternatif eğitim içeriğine uygun olduğu sonucunu doğurduğu bu durumda iddia edilebilir.

Uygulanmakta olan eğitim politikalarında kapalı ve saate bağlı uygulanan eğitimin bu haktan yararlanma fırsatı olmayan kişilere yeterince adil olmadığı düşünülebilir. Okulun, yaşama alternatif oluşturup oluşturmadığı bu durumda sorgulanmalıdır. Yaşama alternatif eğitim modelleri eğitim ve emek arasında doğan probleme yakınlık göstermektedir. Bu problemi dile getirirken Vinoba Bhave "Emek ve öğrenme alanlarının ayrılığı aynı zamanda sosyal adaletsizliği de beslemektedir. Bazıları hiçbir şey yapmayıp durmadan bir şeyler öğrenirken, bazıları da hiçbir şey öğrenmeksizin gün boyu çalışmakta; bu da toplumdaki ikiliğe yol açmaktadır." sözleriyle anlatmaktadır. (Bhave, 2008, s. 37). Eğitimde üreten asıl güç olarak toplumun eğitimle beraber üretmesi, üretiminde eğitim içinde toplumla buluşması gerekmektedir. Eğitim ortamlarının yalnızca saf bilgi aktarımına odaklanması bu ayrılığın sonucunda olduğu sonucunu doğrulamaktadır.

Eğitimin demokratik yapısı toplumların ilerleyişinde önemlidir. Bu sayede toplumlar barış içinde yaşayarak toplumsal huzura kavuşacaklardır. Yine eğitimin her bölgeye uygun ve baskılamadan özgür ve esnek bir şekilde yürütülmesi alternatif eğitimin amaçları arasında yer almaktadır.

Eğitimin kuralcı, katı ve dogmalara dayalı kapalı bir sistem olarak görüldüğü yaklaşımlarda, toplumsal bütünün ilerlemesinin gerçekleşmediği gözlenmektedir. Bu durumda daha özgür, alışılmadık farklı modellerin üretilmesi alternatif eğitim içeriğinin özünü oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarının bütüncül gelişimi destekleyici yapıda olması ve farklı alanları kucaklaması ile başarının toplumun bütününe yayılması beklenebilir.

Alternatif eğitim beklentileri üzerine toplumsal sorumlulukların yerine getirilmesi adına farklı ödevlerin, yöntemlerin ve sorumlulukların bir çeşit baskıya dönüştüğü iddia edilebilir. Leo Tolstoy, "Eğitim ve kültür arasındaki fark, yalnızca zorlama kavramı aracılığıyla anlaşılabilir. Zira eğitim kendinde baskı kurma hakkını görür, eğitim baskı altındaki kültürdür; herhangi bir kısıtlılığın söz konusu olmadığı kültür ise özgür bir ilişki biçimidir." sözleriyle anlatmaktadır. (Tolstoy, 2008, s. 33). Tolstoy hakkında Bülent Akdağ, "Leo Tolstoy (1828-1910): "İasnaia Poliana" okulunda kendi başına disiplinsiz ve cezasız eğitimi kurmaya çalışmıştır." demektedir. Leo Tolstoy bu kurumlar ile özgür düşüncenin köylülerin eğitimine yönelik kullanımı ile öğrenenin beklentileri doğrultusunda eğitim içeriğinin oluşturulmasına öncü isimlerden biri olmuştur. "Tolstoy'un kendi köyünde uygulamaya çalıştığı okul girişimi de insanla ilgili bir kaygıdan güç almıştır. Toplumsal yaşamın belirleyici etkisi ile bireysel özgürlük arasındaki çatışma Tolstoy'u çözümsüz bırakmış, böylece eğitimde eşitlik ile özgürlük tartışmasını somut olarak yaşamıştır." (Akdağ, 2006, s. 3). Eğitimi kültürün dayatmalarından kurtarılması gereken bir alan olarak gören Tolstoy kişisel beklentilerin belirleyici olmasını önermiştir.

Eğitimin toplumla temas noktası olan eğitim kurumlarının toplumsal ilerlemede fayda sağlayacak birer atölyeye dönüşmesi ve kişisel gelişimi destekleyen birer gelişim mabetlerine dönüşmesi gerekmektedir. Bu beklentilerin gerçekleşmesi için yalnızca konuşmak ya da yazmak yerine bu düşünceye yönelik küçük çapta da olsa girişimlerde bulunulması önemsenmelidir. Alternatif eğitim içeriğinin önemi de tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Toplumsal boyutta bir değişimin kaderini yalnızca devlet ve kurumsal boyutta gelişmiş eğitim sistemlerinin ellerine bırakmak, bu kurumların eğitim ve gelecek beklentilerinin olumsuzluklarını baştan kabul etmek demektir.

Evde eğitim modelini benimseyen John Holt öğretimin zararlı görülebilecek yönlerinden korunmayı amaçlamıştır.

“1960’lı yıllarda başlayan ve son yıllarda iyice yoğunluk kazanan bir akım ise, başta ABD olmak üzere, birçok ülkede, bu ve benzeri sorularla, zorunlu eğitime meydan okuyor ve ona karşılık, başka bir eğitim modeli sunuyor: ev okulculuğu. Bu akımın en önemli öncülerinden biri olan ünlü eğitimci John Holt, öğrencilerin, en hoşgörülü okul ortamlarında bile şefkatli bir muamele görmediklerini savunarak, merkezî eğitime karşı çıkıyor, ailelere ve öğretmenlere daha fazla serbestlik tanınması gerektiğini söylüyordu.” (Akdağ, 2006, s. 7).

Eğitimin yaşamla bütünleşmesinin, yaşamda karşılaşılan gerçek problemlerin eğitimin merkezine alınmasının, eğitimin kalitesi açısından önem taşıdığı ortadadır. Bu durumun, gerçek bir deneyimin sağladığı kalıcı öğrenmenin anahtarı sayılmasının da önünü açması beklenmektedir.

John Taylor Gatto "IBM yönetim kurulu başkanı bilgisayar öğreniminde okulların katkısını aktarırken insanların bilgisayar okuryazarlığında kendi çabalarının çok daha ileri düzeyde olduğunu" anlatmıştır. Öğrenenlerin kendi çabaları ile daha ileri bir düzeyde bir öğrenmeyi gerçekleştirmeleri ise ihtiyaçlar doğrultusunda kendi kendine ilerleyen bir modelin önemini ortaya koymaktadır. John T. Gatto yine “1800’lerin başında Prusya'nın zorunlu eğitimdeki amaçlarını şu şekilde aktarmaktadır: 1. Orduya itaatkâr asker yetiştirmek, 2. Maden ocaklarında çalıştırılmak üzere itaatkâr işçiler yetiştirmek, 3. Hükümetlere azami düzeyde tabi olacak sivil hizmetliler yetiştirmek, 4. Endüstriyel yapıların emrinde çalışacak memurlar yetiştirmek, 5. Kritik konu ve sorunlarda birbirine yakın düşünen vatandaşlar yetiştirmek.” (Gatto, 2008, s. 74). Zorunlu eğitimin toplumların geleceğinde nitelikli insan gücünü yetiştirme iddiasının sanayi devrimi ile ilişkisi, bu perspektiften bakıldığında masum olmayacağı iddia edilebilir.

Eğer bir kişinin sorunu çözmesi, karşılaştığı problemleri en hızlı biçimde çözmesi isteniyorsa eğitim modelinin de problem çözmeye yönelik bir biçimde oluşturulması gerekmektedir. Buna yönelik küçük yaştan itibaren öğrenenlere yönelik sorumluluk almayı sağlamak gerekmektedir.

Eğitimin, kapalı kurumsal yapılarının aksine, hiyerarşik yapıların terk edilerek eleştirel düşünmenin ve katılımcı demokrasinin olduğu sistemlerin kabulü ile esnek ve ilerlemeci olacağı iddiası dikkat çekicidir. Kişinin özgür düşüncesinin kamusal beklentiler tarafından baskı altına alındığı düşünülebilmektedir.

Yaşam merkezli eğitim düşüncesi gündeme geldiğinde akla ilk gelen isimlerden biri de John Dewey'dir. Ebeveyn olarak yetişkinlerin görevi geleceğin eğitimle imarında onların daha özgür, daha demokratik ve gelişime açık olmalarını sağlayacak modeller üretmektir. Fakat bu modellerin ürettiği kurumların zamanla iktisadi çıkarıya yönelik işçi yetiştiren bir ekonomik kuruma dönüştüğü iddia edilmektedir. Bu durum eğitim politikalarında sıklıkla yer bulan kamusal yarar beklentileri ile de çelişmektedir.

Kamusal yarar beklentilerinin yaşantı temelli öğrenme ile etkileşimi, kişisel beklentilerine yönelik toplumsal yarara uygun alternatif yapıların oluşturulmasını gerekli kılar. Yaşantı temelli öğrenme ile bu beklentilere uygun modeller üretmek gereklidir. John Dewey'e göre eğitimin yalnızca yaşantı ile temas kurması değil aynı zamanda yaşamın kendisi de olmalıdır. Bu amaca yönelik "tecrübe" ile gerçek deneyim kazanılabilecektir. John Dewey Cumhuriyet döneminde ülkemizi ziyareti sonrasında hazırlamış olduğu rapor doğrultusunda Köy Enstitüleri'nin oluşturulduğunu gözlemlemiştir. (Efendioğlu, Berkant, & Arslantaş, 2010). 1945 yılında Köy Enstitüleri'nin beklentileri doğrultusunda kurulduğunu belirten Dewey, bu konu hakkında önemli açıklamalarda bulunmuştur.

"Bugünün çocuklarının şehirdeki ve varoşlardaki yaşantılarında ezber geçerlidir. Makinenin icadı, fabrika sisteminin kuruluşu, işçilerin sınıflara ayrılması gibi şeyler, evi çalışma alanından basit bir barınma alanına dönüştürmüştür. Şehirlere yapılan göçler, aşırı kalabalık ve hizmetlerin artışı günümüzde var olan işlerde çocukların geri alma olasılığını ortadan kaldırıyor. Çocuğun dışarıdan ve çevreden baskı gördüğü zamanda, çocuk eğitimsel gelişmesini dengelemek için gerekli olan uygulamalı ve motor öğrenmeden mahrum kalıyor. Bilgi elde etme kolaylığı geliyor. Fakat bilgiyi kullanma gücü kayboluyor. Okullarda resmi entelektüel eğitim azaldıkça çocuğa evinde ve sosyal hayatında öğrendiği şeyi veren iş eğitimi ve endüstriyel disiplin için bir talep ortaya çıkıyor." (Dewey, 2014, s. 13).

Okul çağındaki çocukların saf dünyasının kolaylıkla istenilen yöne çekilebilen doğası Dewey'in dikkatini çekmektedir. Özellikle tarih ve politika yanlışlarının beklentiler doğrultusunda verilmesi bu beklentilerin değişmezliğinin



sorgulanmamasını da akla getirmektedir. Dewey bu noktada eğitim veren öğretmenlerin sorgulama yapmadan kendilerine verilen vazifeyi aktarmamalarının sakıncalarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin alternatif oluşturmada kendilerine düşen sorumlulukları fark etmelerinin ne derece önemli olduğu ortadadır. Buna yönelik Dewey'in "Şayet günün birinde öğretmenler eğitimin ayırt edici, kendini kandırmayacak, başkaları tarafından kandırılmayacak bir akıl yaratmaya yönelik olduğunu kabul edecek ve sonuca kadar cesaretli olursa ne olacak? Sonuca varmayan yargı, şüphecilik, kanıt istemi, duygudan çok gözleme yer verme, peşin hüküm yerine tartışma, basmakalıp yerleştirmeler yerine sorgulama alışkanlığını terbiye etmeleri gerektiği ortadadır. İşte bu gerçekleştiğinde okullar insan uygarlığının tehlikeli ileri karakol mevki haline gelecektir." (Dewey, 2014, s. 105-106). Dewey'in ortaya koyduğu fikirlerin sorgulamayı temel aldığı bu görüşlerinde açıkça görülmektedir.

Dewey yeni okul programlarının özgürlükler ile ilgili sınırlarını çizerken estetik beğeni, sanatsal ifade biçimlerinin bireysel gelişimine yönelik öğrenme becerileri ve etkinlik temelli yaklaşımını önemsemiştir. Bu yapıyı oluşturmaya yönelik örnek okulların özgürlüğüne yönelik sınırları belirtirken beklentilerin esas alınmasını önermiştir. Ayrıca yenilikçi okul örneklerine yönelik değerlendirmelerinde ve ilerlemeci okulların eğitim müfredatlarının oluşturulmasına yönelik düşüncelerinde, dayanak noktasının ne olacağı ile ilgili bazı farklılıkların olduğunu belirtir. Buna yönelik farklı alanlar dikkate alındığı, farklı okul türlerinin yeni okul anlayışının çeşitliliğine sebep olduğuna da vurgu yapar. Yine Albay Francis W. Parker'ın ilerlemeci eğitim yaklaşımının en önemli isimlerinden olduğunu belirterek onun "çocuk merkezli okullar" yaklaşımı ile ilgili "konuların, öğrencilerin yaşamlarına ve deneyimlerini yakın konulardan seçilmesini" temenni ederek tavsiyelerde bulunduğunu" aktarmıştır. (Dewey, 2014, s. 144,145).

Sınırsız özgürlük modeli ile çelişen geleneksel eğitim kurumlarının aksine özgür yapıları ile ilerlemeci okulları eğitim ortamının demokratikleşmesinde daha zorlanacaklarını ifade eden Dewey, özgürlüklerin sınırlarını iyi belirlemek gerektiğini belirtmiştir. İlerici okulların bazılarında uygulanan sınırsız özgürlük modelinin eleştirilmesine yönelik ise, "Bu okulların bazılarında öğrencilerin eylemlerinde, konuşmalarında ve tutumlarında sınırsız bir özgürlüğe sahip

olmalarına göz yumulmaktadır. Bu tür okullar (ve aynı hatayı paylaşan birçok veli) özgürlük olarak tanımladıkları şeyin anarşi noktasına kadar götürmektedir. Özgürlüğün kötüye kullanılması da üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İçsel bir denetim mekanizmasına sahip olunması ve deneyimlerin doğal bir biçimde yönlendirilmesi söz konusu olduğunda ise aşırı özgürlük doğal bir biçimde düzene sokulmuş olacaktır.” sözleriyle ifade etmektedir. (Dewey, 2014, s. 147). Öğretmenin bu süreçte aktif olmasının bu sınırların belirlenmesinde etkin olması istenmezken yalnızca rehber olarak eğitimi yönlendirmesi beklenmektedir.

Auron Falbel "Sahip olduğu her türden bilgiyi nakde, emtiaya çevirmeye çalışan profesyonel öğretmenlerle ciddi sorun var. Öğretimin kalkınmanın, sınıf atlamanın kolay bir yolu olarak değil; gündelik, rastlantısal ve isteğe dayalı bir iyilik, bir ikram olarak sunulduğu bir toplum içinde yaşamak istiyorum. Elbette öğretmenlerin de emek ve zamanlarının karşılığını almak istedikleri durumlar olacaktır. Ancak duyarlılık geliştirme eğitiminden, nefes eğitimine kadar her tür kursun sunulduğu devasa bir pazar haline gelmiş eğitim sektörünün bu hali, uçuruma çıkan yokuşta koşar adım ilerlediğimizi gösteriyor." (Falbel, 2008, s. 106).

Eğitimin çağdaş toplumlarda gittikçe önem kazandığı gözlenmektedir. Toplumların ürettikleri bu eğitim yöntemlerinin ürettikleri kazanımların anlamlandırılması son derece önemlidir. Ancak son dönemde artan dönüşüm hızının gereklerine ve kişisel beklentilere cevap vermede eğitimin yeterince açık ve esnek olmadığı gözlenmektedir. Bu doğrultuda özellikle alternatif eğitim modelini benimsediği düşünülen yaklaşımların ürettikleri içeriklerin ve yapılarının incelenmesi son derece önem arz etmektedir. Son dönemde gittikçe artan kamusal faydaları ile eğitim pazarının toplumsal beklentileri düşünüldüğünde yalnızca diploma elde etmenin işe girişi arttırmada herhangi bir yarar sağlamadığı iddia edilebilir.

Eğitimin kişilere vadettiği önemli kazanımlardan bir tanesi de diploma ile iş hayatına kabuldür. Fakat eğitim alanların sayısı arttıkça vasıflı elemanlar arasından seçilme şansının azalması da işverenlerin beklentilerin yükselmesine neden olmaktadır. Bu kapsamda eğitim alınan okula ve eğitimin niteliklerine ilişkin kaygıların eğitim almak isteyenlerde önemsendiği gözlenmektedir. “Bir yanda iş arayan gençler diğer yanda çalışacak nitelikli işgücü isteyen iş dünyası ama ortada işsiz üniversiteli gençler ordusu var. Bu da akla “Eğitim sistemi iş dünyasının ihtiyaç

duyduğu nitelikte eleman yetiştiriyor mu?” sorusunu getiriyor. (Kaplan, 2015). İş dünyasına katılımda nitelikli okulların yanında vasıflarını da beklentilerle karşılayabilen okul ve eğitim kurumlarının vadettikleri ile bu durumda çelişikleri gözlenmektedir. Ancak eğitimin yalnızca kariyer odaklı planlanmaması, aynı zamanda geleceğin dünyasında kişilerin ihtiyaçları ile öznelleşen alternatif çözümler üretmesi bu durumda önerilebilir. Bu kapsamda sonraki bölümde eğitimde alternatif olması muhtemel yapıların tanımlanmasına çalışılacaktır

### **3.2. ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARI MÜZSEL EĞİTİM, WALDORF V REGGIA EMILLIA EĞİTİM MODELLERİ**

Çağdaş sanat içeriği ile alternatif bir eğitim yaklaşımı düşüncesi geliştirilmek isteniyorsa geçmiş yapıların incelenerek anlaşılması önem taşımaktadır. Bu kapsamda ele alınması gereken ilk yaklaşım “Müzel” eğitim modelidir. Nesrin Kalyoncu “1920`lerin ortalarında birden çok alanın bireşimi olan ve “Musische Erziehung (artistik eğitim) şeklinde nitelendirilen bir yönelim daha oluşmuştur. Bu anlayış yeni pedagojik fikirler ve sanat eğitimi hareketinin etkisi yanı sıra, Antik Yunan`daki “musiké” kavramına dayanır. Müzel eğitim ilk olarak Almanya`da başlamıştır.” demektedir. (Kalyoncu, 2005, s. 8). Ayrıca Köksal Bilirdönmez ve Necmettin Karabulut`un aktardığına göre Müzel eğitim 1920 ve 1930`larda Almanya`da toplumsal nedenler ile ortaya çıkmıştır. Savaş sonrası yaşanan toplumsal yıkımın etkileri ve travmanın aşılmasında önceliği sanatsal ilham kaynaklarından yararlanma düşüncesi almıştır. Bu akımda kişinin iç dünyasının harekete geçirilerek duygularının geliştirilmesine çalışılmaktadır. İnsani yeteneklerin bütüncül duyuşal biçimde geliştirilmesi beklenmektedir. Toplumsal uyum ve dayanışmanın geliştirilmesinin hedeflenmesiyle beraber sanatsal anlamının tanımın kendi adı yerine kullanımı ile sıkıntılara yol açmıştır. (Bilirdönmez & Karabulut, 2016, s. 351). Sanatın kendi başına bir ifade şekli olması eğitimi zenginleştireceği de önerilmektedir.

Özlem Üstüner`in aktarımıyla Seidenfaden`e göre, Müzel Eğitim çeşitli disiplinlerin bir arada sunulması ile bir eğitim biçimi olarak değil bir ilke olarak vasıflandırılmaktadır. Desen, çizim, müzik, ritmik devinimler ve dil alanından yola

çıkarak okul boyunca tüm bu yaratıcı süreçlerin devreye sokularak kişideki yaratıcı potansiyellerin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Okulda yer alan aşırı ussal gelişimin önemsendiği modeli eleştirirken öğrenenlerin gelişiminde zaman tanınması gerektiğini öne sürmektedir. Teknolojik ilerlemenin toplumlara yarattığı sıkıntıların giderilmesine yönelik de amaçsız oyun düşüncesini ön plana koymaktadır. Hans Mayers bütüncül anlamda gelişiminde müz'sel eğitimin önemine vurgu yaparken sanatın uyumu destekleyen yönüne vurgu yapmaktadır. (Üstüner, 2007, s. 89) Sanat yapmanın uyumu yakalama ereği ile ilişkilendirildiği bu yaklaşım, uyumlu olgun ve kendi ile mutlu olabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Buna yönelik sanatın yaratıcı alanlarını eğitimin içinde görmek önem taşımaktadır. Konu hakkında yine Nesrin Kalyoncu, "Müzel eğitim, müzik, ritmik jimnastik, dans, amatör aktörlük gibi gruplarda oluşan gençlik kültürünü artistik bütünlük ilkesinde temsil etme fikrinden yola çıkmıştır." demektedir. (Kalyoncu, 2005, s. 9). Sanatın tüm alanlarının eğitsel bir içeriğin hizmetinde kullanılması yaratıcı süreçleri açığa çıkaracaktır.

Sanat yolu ile öğrenenin sezgisel yolla bir arınma sağlayarak sanatsal olana ulaşması beklenmektedir. Ortaya çıktığı yıllarda toplumu saran iş ve çalışma şartlarındaki zorluklar ve sıkıntıların aşılmasında sanatsal araçlarla ulaşılmaya çalışılmıştır. Ergenliğe kadar sanatın çocuk için oyun amaçlı bir uğraş olarak tanımlandığı görülür. Sonrasında ise yine sanatın gerçeklik algısında yaratıcı süreci tetikleyen bir araca dönüştüğü gözlenmektedir. Zamanla her müz'sel alan kendi içinde ele alınmıştır. Fakat bu yöntemin etkileri halen devam etmektedir.

Eğitime farklı pencerelerden bakan alternatif yaklaşımların estetiği baz alarak sınıf içi öğrenme ortamının gelişimine önem veren yaklaşımlardan bir tanesi de Waldorf yaklaşımıdır. Açev'in belirttiğine göre Waldorf yaklaşımı, 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından ilk kez uygulanmıştır. "Çocukların sosyal, duygusal, ruhsal, ahlaki, fiziksel ve zihinsel açılardan dengeli bir biçimde ve çok yönlü olarak gelişebilmesini amaçlar. Çocukların bireyselliğini, özgüvenlerini ve bütünlüğünü desteklemeye ayrıca önem verilir. Çocukların sanat, müzik, hareket ile öğrendikleri; keşfederek, deneyimleyerek yaşantılarını zenginleştirdikleri düşünülür." diyerek kuramın özellikleri açıklanmıştır. (Açev, 2015). Doğanın ve çevresel koşulların

öğrenme ortamında etkin bir biçimde var olduğu bu yaklaşımda sanat ve eğitim birlikte düşünülmüştür.

Eğitimperia ise Waldorf eğitim yaklaşımında 7 yaşına kadar akademik bir bilginin gerekli olmadığını savunduğunu belirtmektedir. “Oyun merkezli Waldorf yaklaşımında, belirli etkinlikler ve rutin çerçevesinde farklı yaş gruplarındaki çocukların aynı sınıflarda eğitim alması sağlanmaktadır ve aynı öğretmen ile birkaç yıl devam etmektedir. Yoğun bahçe zamanının olduğu programda, çocukların doğa ile iç içe olması, doğa bilinci ve sevgisinin oluşturulması amaçlanmaktadır.” sözleri ile Eğitimperia tarafından dile getirilmiştir. (Eğitimperia, 2014). Waldorf yaklaşımında sanat ayrıcalıklı bir konumdadır. Ece Çekiç sanatın programda bir bütün oluşturacak biçimde yer tuttuğunu belirtirken çocuğun kişilik özelliklerinin gelişimine yönelik bir eğitimin uygulandığının altını da çizmektedir. (Çekiç, 2015)



**Resim 13.** Waldorf Eğitim Sistemi

Alternatif eğitim uygulamalarının tarihsel kökenleri incelenirken dikkatle incelenmesi gereken bir diğer eğitim sistemi de Reggio Emilia'dır. Bu eğitim sistemi hakkında Aşev Sitesinde “İkinci Dünya Savaşı sonrası İtalya'nın kuzeyinde 150 bin nüfuslu bir kasabada anne babaların çocuklarının eğitim alabilecekleri bir okul kurma girişimiyle başladığı. Bu modele göre her çocuk eğitime aracısız katılır. Loris Malaguzzi bu yaklaşımın kurucusu ve öncüsü” olduğu belirtilmektedir. (Aşev, 2015). Hayatın anlamının sorgulandığı bu yaklaşımda okul, aile ve toplum iş birliği içinde üretirler. Somut deneyimlerin problem olarak sunulduğu bu yaklaşımda sembolik düşünme ve çok yönlü gelişim önemsenir. “Piazza” adı verilen avlularda her çocuğun öğrenme gereksinimlerini karşılamak için esnek ortam ve sanatsal üretime uygun atık malzemeler bulunur.

Bir sonraki bölümde alternatif okul deneyimi sunan okulların bazılarının incelenmesine çalışılacaktır.

### **3.3. ALTERNATİF OKUL ÖRNEKLERİ**

Alternatif eğitim ve okul uygulamalarında dolaylı da olsa sanatsal içerikle ilişki kurabilen okulların örneklendirilmesi son derece önemlidir. Alternatif eğitim metotları uyguladıkları varsayılan bu okulların bu bölümde alfabetik sıralamaya göre incelenerek değerlendirilmesine çalışılacaktır.

#### **3.3.1. Albany Özgür Okulu**

1969 yılında New York'ta kurulan Albany Özgür Okulu, Amerika'da kurulmuş olan en eski alternatif eğitim merkezlerinden biridir. Okul ücretlerinin esnek tutulmasından dolayı genellikle alt gelir grubuna sahip öğrencilerin eğitim gördükleri bir okul olduğu gözlenir. Bu okulun gelişimi idaresinde okulun mensupları tarafından bir öz yönetim sistemi geliştirilmiştir.

“New York ABD'de en uzun çalışan bağımsız alternatif okuldur. Geleneksel eğitim modellerine eşsiz bir alternatif sunmaktadır. Çocuklara kendi kendine öğrenmelerine yönelik bir yaklaşım sunulmaktadır. Okuldaki öğrenciler, günümüzün değerlendirme ve test odaklı okul sisteminin çatlaklarını çözmüşlerdir. Öğrenciler kendi öğrenme yollarını bulabilme ve derslerini seçebilmelerine olanak tanıyan besleyici bir ortamda gelişirler, böylelikle duygusal büyüme ve kişisel beceriler geliştirmektedirler.” (AlbanySchool, tarih yok)

Özgür okulda, öğrenciler sadece geleneksel akademik konuları değil, aynı zamanda sorumluluk, problem çözme, sosyal adalet ve en önemlisi, nasıl birbirleriyle iletişim kuracaklarını öğrenirler, onlar için önemli olan yalnızca dersleri öğrenmek değildir.



**Resim 14.** Albany Özgür Okulu

### **3.3.2. Antioch Collage**

1850 yılında Horce Mann tarafından Amerika’da kurulan kolejde yenilikçi ve ilerici eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır. Kooperatif biçiminde örgütlenen okulun deneyime odaklı ilerici eğitim yaklaşımını benimsediği gözlenir.

“Antioch'un Halmark kooperatif programı (Co-op) eğitimi çalışma ve deneyimsel öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenciler, karmaşık sorunlar ile baş etmeyi, kendileri için en uygun çözüme yönelerek çözüme ortak olmayı öğrenirler. Çözüm odaklı yaklaşımlarla deney yapmayı öğrendikleri tam zamanlı çalışma koşulları ile kampüste akademik kapsamı değiştirirler. Kendilerini gerçek dünya koşullarına hazırlarken, iç dünyalarını keşfederler ve pratik beceriler geliştirirler.” (AntiochCollage, tarih yok)

Okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin eşit biçimde temsil edildikleri demokratik kurum modelini uygulamaktadır. Okulun yapısını öğrencilerin ilgileri oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendi eğitim yollarını kendilerinin belirlemesine imkân sağlamaktadır.



**Resim 15.** Antioch College

### **3.3.3. Küçük Okul**

Demokratik okul, bu anlayış çerçevesinde yenilikçi eğitim anlayışı gibi yaklaşımların önem kazanmasıyla, özellikle sanayi devrimi sonrası artan şehirleşme ile beraber büyüyen eğitim kurumlarının yerine küçük okulların önerildiği görülmektedir. Kampüs tipi büyük okulların yeterince esnek olmaması ve kişiselleşebilen öğrenme metotlarını barındırmamaları sebebiyle üst düzey öğrenme beklentilerini karşılamadığı gözlenmektedir. Ayrıca bakım ve giderlerinin karşılanmasının masraflı oluşu ve okulun kontrolünün zor olması gibi olumsuzluklar eğitimcileri küçük okul denen alternatif yapılara yöneltmiştir.

“Yirminci yüzyılın başlarında, küçük okulların yerini büyük ve bürokratik yapıları okullar almaya başlamıştır. Bu büyük okullarda, birçok öğrenci için çeşitli programlar uygulanmakta, eğitsel ve akademik olarak pek çok seçenek sunulmaktaydı. Fakat bu okulların büyük olması, onların daha iyi olduğu anlamına gelmemektedir. Okul büyüdükçe, farklı kapasite ve gereksinimleri olan öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanması güçleşmektedir ve okul daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu durumda öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler göstermeleri gereken performansı yeterince ortaya koyamamaktadırlar.” (Metin, 2003)

Okulların mevcutlarının azalması ile birlikte özellikle dezavantajlı görülen toplumsal kesimlerin eğitimden yararlanma bakımından daha avantaj kazandıkları gözlenmektedir.



Küçük okul, Hartland, insan ölçeğinde eğitimin öncü bir örneği olarak 1982 yılında kurulmuştur. En fazla 40 öğrenciyle birlikte, okul geniş ve yaratıcı bir müfredat ile eğitime eşsiz, bütünsel ve kişiselleştirilmiş bir yaklaşım sunmuştur. (Smallschool, tarih yok)

Satish Kumar "Eğitimi Özgürleştirmek" isimli makalesinde eğitimle ilgili dikkat edilmesi gereken iki hususun olduğunu belirtir. "İlki eğitim ve devlet ilişkisi, ikincisi ise okullarımızın büyüklüğü." (Kumar, 2008, s. 187). Siyaset kurumunun kısa dönemli stratejiler üzerinden oy kazanmak amaçlı kurgulandığı, eğitim ilkelerinin ise uzun vadede toplumu dönüştürmeyi hedeflediği ortadadır. Bu noktada Kumar "Eğitim, politikacılara bırakılmayacak kadar önemlidir." sözleri, siyaset üzerinden eğitimi planlayan politikacıların konuya yaklaşımını sorgulamaktadır.

Eğitimin özgürleşmesi adına bağımsız eğitim kurumlarının geleceği son derece önemlidir. Bu önemden hareketle iktidarların eğitim üzerindeki egemenlik haklarından vazgeçmesi olası görünmemektedir. Bu durumda, veliler, öğretmenler ve vatandaşlara önemli görevler düşmektedir.

Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren ev ortamından koparak laboratuvar ve atölyeye benzeyen büyük okulların devasa kampüslerinde mevcut doğalarından uzakta eğitim görmektedirler. Büyük okul yapılarının aksine çocukların alışkın oldukları eve benzeyen küçük okul yapılanmalarıyla eğitimin daha etkin olarak gerçekleşeceği beklenmelidir. Küçülen okullar ile gerçekleştirilen tasarruf neticesinde birçok harcama ve gider farklı alanlarda kullanılabilir.

### **3.3.4. Summerhill Okulu**

Alternatif okul formatlarından belki de en çok tanınanlarından olan Summerhill Okulu, A. S Neill tarafından demokratik çocuklar yetiştirilmek amacıyla kurulmuştur. Okulun kurumsal web sayfasında yer alan bilgiye göre 1921 yılında kurulan Summerhill, dünya çapında ilerici demokratik eğitim için etkili bir model olmaya devam etmektedir. Summerhill dünyada halen devam eden en eski çocuk demokrasisinin uygulandığı okuldur. Muhtemelen en ünlü alternatif ya da 'özgür' okuldur. Summerhill istihdam sistemi sadece eğitim ile ilgili değildir. Ailelerin ve

eğitimin modern süreçte yaşadığı problemlerin en etkili biçimde çözüldüğü sistemlerden biri olduğu gözlenmektedir. (Summerhill, tarih yok).

“Summerhill, yetişkinlerin ve çocukların eşit statüye sahip olduğu demokratik, kendi kendini yöneten bir okuldur. Okulun günlük hayatı, genellikle haftada iki kez yapılan ve herkesin eşit oy aldığı okul toplantılarına göre yönetilir. Okul felsefesi, birey için özgürlüğe izin vermektir. Her çocuk kendi yaşam yolunu çizmek ve kendi geleceğini planlayarak bir birey olma hakkına sahiptir. Bu durum içsel özgüvene ve bireylerin gerçeklerini kabule yol açar. Bunların hepsi okulun öz yönetim yapısı içinde, okulun özünde bulunan ve özgürlük ve sorumluluklar arasındaki farkı vurgulayan okul toplantıları ile yapılır. Bir toplumda yaşamak buradaki öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Bu sayede uzlaşmayı, iletişim kurmayı, müzakere etmeyi ve sorumluluk almayı öğrenirler. Ayrıca onlara empati öğretilir. Yetişkin ve çocuklar okulda eşit statüye sahipler, ama tabii ki, çocukların çok farklı rolleri vardır. Okuldaki herkes yetişkinlerin sahip oldukları ve çocukların tabi olmadığı sorumlulukların bilincindedir.” (Summerhill, tarih yok)

Bu okulda öğrenenlerin coşkuyla özgürlüklerini artırmak amacıyla farklı aktiviteler düzenlenmiştir. Çocukların doğal ortamına uygun baskının ve sıkıcı kuralların olmadığı özgür bir ortamda korkudan ve zorlamadan uzak bir şekilde öğrenmeleri, mutlu bir çocukluk geçirmeleri amaçlanarak kurulmuştur. Burada öğrenenlerin kendi öz öğrenme süreçlerini planlamaları beklenmektedir. Yine bu okulda alınan kararlar çoğunluğun katılımıyla öğrencileri de kapsayacak bir biçimde alınmaktadır. Okulun her türlü işleyişiyle ilgili problemlerin giderilmesinde öğrenciler de en az yetişkinler kadar sorumludur. Öğrencilerin kuralızsızlığı değil özgürlüğün sınırlarında yaşamayı öğrenmeleri beklenmektedir. Yine bu okulda dersler herkese açıktır ve zorunlu değildir.



**Resim 16.** Summerhill Okulu Etkinlikleri

### 3.3.5. Sudbury Valley Okulu

1968 yılında, bir grup anne-baba ve eğitimci, çocukların gelişebilmesi için ihtiyaç duydukları gereksinimleri düşünerek bir okul kurmuştur. Bu okulda bireysel özgürlük ve eşit temsil hakkı temel alınırken, katılıma açık vizyona sahip bir okul olarak yapılandırılmıştır. Özgürlükte sınırların olmadığı öğrenme modeli ile birçok okula model olan Sudbury Valley Hallmark Okulu bu felsefeyle yola çıkmıştır.

“Her öğrencinin yaşına bakılmaksızın günlük aktivitelerini planlama ve gerçekleştirme yeteneğine saygı duyarız. Öğrencileri belirli yolları izlemelerine teşvik etmiyoruz, performanslarını değerlendirmelerini de beklemiyoruz. Bireysel özgürlüğün korunması için kurallar okul toplantısı aracılığıyla tüm toplum üyeleri tarafından yapılır ve akranların sosyal düzeni için yargı sistemi tarafından korunmaktadır.” (SudburyValleySchool, tarih yok)

ABD, Belçika, Brezilya, Danimarka, Fransa, Almanya, İsrail, Japonya ve İsviçre’de Sudbury modeline dayalı olduğunu iddia eden 50 üzerinde okul vardır ve model üç temel ilke üzerine çalışmaktadır: Eğitim özgürlüğü, demokratik yönetim ve kişisel sorumluluk. Öğrenenlerin yaş aralığı 4-19 arasında değişmektedir.



**Resim 17.** Sudbery Valley Okulu

Çalışmanın sonraki bölümde alternatif okullar içinde sosyal konulara odaklanan okul örneklerinin incelenmesine çalışılacaktır.

### **3.4. ALTERNATİF EĞİTİM UYGULAYAN SOSYAL KONULARA ODAKLI OKUL ÖRNEKLERİ**

#### **3.4.1. Alfa Okulu**

Alfa okulu Kanada'da kurulan en eski alternatif okuldur ve özgün, demokratik yapısı sebebiyle önem arz etmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerine ihtiyaçlarını gidermeleri, birlikte ve beraber öğrenmelerini hedefleyen bir alternatif okuldur. Toronto'da kurulan okul, kişisel inisiyatif becerisini geliştirme, öz saygı iş birliği, sosyal sorumluluk alma, ifade özgürlüğü, özerklik ve sosyal adalet gibi ilkeleri benimsemiştir. (Aplhaschool, tarih yok). Tüm çocukların farklı öğrenme alanlarına sahip oldukları düşünülerek farklı yaş guruplarından ortaklaşa öğrenmeye müsait bir ortam oluşturulmuştur. Hayal dünyalarının gelişimine yönelik sanatın kullanıldığı eleştirel düşünme becerilerinin olduğu bir öğrenme ortamı yaratılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler yalnızca sertifikalı öğretmenler ile değil aynı zamanda gönüllü destekçiler yolu ile de eğitim yapılmaktadır.

#### **3.4.2. Brisbane Bağımsız Okulu**

Brisbane Bağımsız Okulu halk tarafından işletilmektedir. Okulun yapısında halk okulu olmanın verdiği hiçbir yapıya bağlı olmamanın sağladığı özgürlük vardır. Brisbane bağımsız Okulu'nun misyonu, öğrencilerin öğrenmeyi ve pozitif değerleri sevmelerini sağlamak, geliştirmek ve güvenmektir ve hayatlarının her yönüyle yaşam boyu öğrenme için gerekli becerileri ile saygılı, kendine güvenen, yetkin ve kendini motive eden mezunlar yetiştirmektedir. (Wikipedia, Brisbane Independent School Hakkında, 2017). 1968 yılında St. Lucia'da bir kilise salonunda kurulmuştur. Okulun kurulmasında gönüllü katılım önemsenmiştir. El ilanları ile toplanan katılımcılar ile çocukların özgürce eğitim görmesini sağlayacak bir okul oluşturulmuştur. (Brisbaneindependentschool, tarih yok)



**Resim 18.** Brisbane Bağımsız Okulu

### 3.4.3. Brooklyn Özgür Okulu

New York'ta 2003 yılında öğretmen ve ailelerin katılımıyla kurulmuş olan bu okul, alternatif okullar içerisinde New York'ta kurulan en eski örnektir.



**Resim 19.** Brooklyn Özgür Okulu

Carolyn Weaver’ın belirttiğine göre okulda bulunan yaklaşık 80 öğrencinin yaşları 4 ile 18 arasında değişmektedir. Okulda pek çok alışılmadık öğrenme etkinliği düzenlenmektedir. Öğrenme ortamının hayattan konular olarak seçildiği günlük durumlarla ilişkilendirildiği ve yaş gurubuna uygun günlük oyunlarla birlikte öğretildiği görülmektedir. (Weaver, 2015)

#### 3.4.4. Circle Okulu

The Circle Okulu demokratik uygulamaları ile dikkat çeken Sudbury Valley okul gereklerine uygun yapılandırılmış bir okuldur. Okulun web sayfasında belirtildiğine göre 1965 yılında aile ve öğrenme merkezli olarak kurulmuştur. New York’un önemli bölgelerinden birinde yer alan bu okul yenilikçi müfredat anlayışı ile iş birliği ve esnek öğrenme ortamı sunulmaktadır. Okulun işletilmesine yönelik oluşturan modelde veliler ile birlikte okulun gereksinim duyduğu ihtiyaçların giderildiği gözlenmektedir. (TheCircleSchool, tarih yok). Özgür okul düşüncesinin serbest içerikler ile öğrenene göre planlandığı akademik başarının ölçüt sayılmadığı önemli bir öğrenme ortamı olarak dikkat çekmektedir.



**Resim 20.** The Circle Okulu

#### 3.4.5. Currambena Okulu

Okul 1969 yılında kurulmuştur. Kurulduğu ilk yıllarda Woodley Hazırlık Okulu kurucuları tarafından satın alınmıştır. İlerici eğitimci A. S. Neill fikirleri Avustralya’da uygulamaya öncülük eden alternatif okullarından biriydi. Okul, Ocak

1970'de 116 öğrenciyle başlamıştır. Anaokulunda 72, ilköğretim okulunda 44 öğrenci yer almaktadır.

“Currambena kendi kuruluş amaçları ve özel karakterini korumak için tasarlanmış dernek içeriği ile kayıtlı kar amacı gütmeyen bir kurumdur. Çocuk odaklı eğitim verilmektedir. Biz her çocuğun kendinden emin ve Currambena'da geliştirilen yetenek ve ilgilere sahip olduğuna inanıyoruz... Sınıftaki konular çocuklar tarafından belirlenir. Daha sonra sınıf öğretmenleri, tüm alanlarda uygun becerilerin elde edildiğinden emin olmak için NSW müfredatı ile uyumluluğunu sağlar... Çocuklarımız sosyal ve akademik olgunluğa, arkadaşlıklara ve çağa göre sınıflara yerleştirilirler. Hazır olduklarında bir sonraki gruba giderler. Sınıflar arasında geçiş, okul yılı içinde herhangi bir zamanda gerçekleşebilir. Sürekli bireysel değerlendirme resmi test yerine geçer. Çocuklar genellikle birey olarak ya da küçük bir grubun üyesi olarak çalışırlar.” (Currambena, tarih yok)

Alternatif bir okul olarak, Currambena, müfredatın standardizasyonunu ve reformlardan, öğrenci değerlendirmesine kadar birçok konuda baskı yaşamıştır. (Wikipedia, Currambena School, 2017) Okul temsilcileri, eğitim politikasındaki gelişmeleri, ulusal standartlaştırılmış testlerin uygulanması hususunda ciddi eleştirilerle karşılaşmışlardır.



**Resim 21.**Currambena Okulu

### **3.4.6. Hadera Demokratik Okulu**

Hadera demokratik Okulu, İsrail’de örgütlenen demokratik bir okuldur. 1987 yılında Yaacov Hecht tarafından kurulmuştur. 4-18 yaşlarında 650 civarında öğrenci ile İsrail demokratik okullarının en büyüğüdür. Okul, tüm öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve mezunların eşit oyu olduğu bir haftalık okul parlamentosu

tarafından yönetilmektedir. Ancak, birkaç ebeveyn ve mezun meclis toplantılarına katılmaktadır. Öğrenciler derslere katılmak veya müzik, spor, sanat, bilgisayar, okuma, konuşma, sosyalleşme gibi etkinliklerle ya da hiçbir şey yapmamaya karar verebilirler. 1993 yılında ilk uluslararası demokratik eğitim Konferansı (Idec) Hadera Demokratik Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. 1996 ve 2017 yılları arasında aynı etkinlik sürdürülmüştür. (Hadera D. S., tarih yok)



**Resim 22.** Hadera Demokratik Okulu

Hadera demokratik Okulu, 1987 yılında bir grup anne-baba ve genç eğitimci tarafından, öğrencilere öğrenme ve diğer aktivitelerde seçme özgürlüğü veren, demokratik bir çerçevede içinde günlük hayatı yaşamalarını sağlayacak bir okul için bir araya gelmeleri ile ortaya çıkmıştır. İsrail resmi devlet okulu sistemine ait, yaklaşık 400 öğrenci ile yaşları 4-18 arasında bölgesel olmayan bir kurum olarak hizmet vermektedir. Okul, öğrencilerine saygı, özgürlük ve seçme atmosferini, tanımlanmış bir role sahip yetişkinlerle birlikte, her biri kendi kişisel gelişim yolculuğunda, öğrencilerine destek olmaktır. Okul aynı zamanda orta gelişim geriliği olan, Down sendromlu çocukları, zorluklar ya da çeşitli öğrenme güçlüğü öğrencileri ve her türlü sebepten dolayı normal eğitim sisteminden ayrılan çocukları da kabul etmektedir. (Hadera, 2018).

### **3.4.7. Highland Okulu**

İngiltere'de yer alan Summerhil tarzı bir yapılanmanın görüldüğü okulda yatılı sistem bir model geliştirilmiştir. Öğrenenlerin haklarının korunmasına ilişkin okulun bir de anayasası yer almaktadır. (Wikipedia, The Highlan School, 2017)



“Öğrenciler ne öğreneceklerini ya da hangi projeleri izleyeceklerini seçerler. Personel ve üyeleri gerektiğinde destek veya yardım kaynakları sağlamak için kullanılabilir. Her okul üyesi, öğrenci ve personel, karar verme sürecinde oy kullanır. Tüm toplantılar, etkinlikler ve geziler genel okul toplantılarında tartışılır ve oylanır. Önerilen kural değişiklikleri, toplum sorunları ve kişisel projeler de genel okul toplantılarında ele alınır.” (TheHighLand, tarih yok).



**Resim 23.** Highland Okulu

#### **3.4.8. Lehmann Alternatif Topluluk Okulu**

Lehman Alternatif Toplum Okulu (Lacs) Ithaca, New York'ta yer alan son derece önemli bir okuldur. 1974'te, David Lehman Okulun ilk müdürü olarak göreve başlamıştır. Okul orta ve lise birlikte olarak yaklaşık 305 öğrenciyle 6-12 sınıf düzeyinde hizmet vermektedir. Wikipedia okulunun akademik felsefesinin öğrencilerin eğitim beklentilerinin şekillendirmeyele oluştuğunu belirtmektedir. Uygulanan bu program 7 ile 9.sınıflar için New Junior High Program (NJHP) tarafından uygunluğunun sağlandığı da belirtilmektedir. (Wikipedia, Lehman Alternative Community School, 2018)

#### **3.4.9. Mission Hill Okulu**

Mission Hill Okulu Boston, Massachusetts 1997 yılında Deborah Meier, Elizabeth Knox Taylor ve meslektaşları tarafından kurulmuştur. Okul Boston devlet

okulları tarafından yönetilmektedir. Mission Hill Okulu, temel okullar arasında yer almaktadır. 220 öğrencinin olduğu farklı bir öğrenme modeli uygulanmaktadır. (Wikipedia, Mission Hill School, 2018)

“Halk eğitiminin görevi, demokratik toplumun en iyi alışkanlıklarını koruyacak ve besleyecek gençleri yetiştirmek, akıllı, duyarlı, güçlü, esnek, yaratıcı ve düşünceli ebeveynlere dönüşmelerine yardımcı olmaktır. Üretken, sosyal açıdan yararlı ve kişisel tatmini yaşayan hayatlar yaşayabilen gençleri üretmeyi, diğerlerinin haklarına saygı göstermeyi amaçlıyor. Okul, çeşitlilik, eşitlik ve karşılıklı saygıya olan bağlılığı güçlendirmeyi de amaçlamaktadır. (Missionhillhighschool, tarih yok)



**Resim 24.** Mission Hill Okulu

Mission Hill Okulu sadece öğrencileri eğitmeyi amaçlayan bir okul değil aynı zamanda alternatif eğitim uygulamaları ile topluma da yararlı olmayı amaçladığı görülmektedir.

### 3.4.10. Philadelphia Özgür Okulu

Philadelphia’da açılan bu özgür okulun yapısını Sudbury ve Summerhill okullarında uygulanan eğitim modeli oluşturmaktadır. İlk insan topluluklarının zorunlu olarak yönlendirilmeden yaşadıklarına ve özgürce ihtiyaçları doğrultusunda hareket ettiklerini belirten okulun yapısı da bu şartlara uygun olarak oluşturulmuştur. 2011 yılında 3 öğretmen ve 16 öğrenci ile kapılarını eğitime açtıklarını belirtmektedir. (PhillyFreeSchool, tarih yok). Etnik, dinsel, yaş ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın her sosyoekonomik düzeyden katılımcının olduğu bugün 82 katılımcıya ulaşmıştır.



**Resim 25.** Philadelphia Özgür Okulu

### 3.4.11. Sands Okulu

Sands School, Dartmouth Hall okulundan bir grup öğrenci ve öğretmen tarafından 1987 yılında başlatılan demokratik bir okuldur. Bir ailenin evinin mutfağında başlamıştır. Okul hızla Dartington'da ilerici ilkeleri üzerine kendi felsefesini kurmuştur. Okulun adı, Sands, iki kurucu öğretmen, Sean Bellamy ve Sybilla Higgs: 'S and S', ya da 'Sands' ilk harflerinden gelmektedir. (SandsSchool, tarih yok).



**Resim 26.** Sands Okulu

1987 yazında Dartington Hall Okulu'ndan üç öğretmen ve 14 öğrenci bir bahçede toplanmış ve yeni bir okul tasarımını için çalışmışlardır. Öğrenci ve öğretmen iş birliği ile kurulan bu okulun yapısı her zaman korunmuştur.

### 3.4.12. Shalom Lisesi

Shalom Lisesi 1973 yılında ıslahevinden dönen gençleri eğitmek amacıyla kurulmuştur. Yıllar içinde, okulun misyonu geleneksel liselerde akademik başarısı düşük öğrencilere yönelerek değişmiştir. Bu öğrencilerin "risk altında" olduğu belirtilmektedir. Ayrıca gene kurum hakkında "Shalom, Transcenter for Youth, Inc işbirliği olarak faaliyet göstermektedir. Özel kâr amacı gütmeyen, mezhepsiz bir örgüttür. Bu tip özel okullar için devlet tüm gereksinimlerini karşılar. Bu nedenle, Shalom Lisesi Wisconsin'de özel okul statüsüne sahip olmuştur. 1981-82 eğitim yılı boyunca, Shalom Milwaukee Devlet Okulları ile sözleşme yapmıştır ve Milwaukee Devlet Okulu ilk ortaklık kurulan okullarından biri olmuştur. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında toplam kayıt kapasitesi 105'e ulaştığı belirtilmektedir. (ShalomLisesi, tarih yok).

Klasik eğitim modellerinin girdi ve çıktılarını bakıldığında eğitimden yararlanamayan kitlelerin sonunun ne olacağı ile ilgili ciddi bir sorun ortaya çıkmaktadır. Klasik eğitimin başarısız kabul ettiği bu kişiler toplumun sıkıntılı görülen kesiminde yer almaktadır. Alternatif eğitimin öncelikle bu kişilerden yola çıkarak toplumun bütününe hitap edebileceği önerilmektedir.

"Akademik faaliyetin yanı sıra öğrenciler boş arsalarda tarım yaparlar ve mahsulü zaruret içindeki insanlarla paylaşırlar, evsizler için yiyecek yardımı faaliyetini yürütürler, mahkûmu yarı ziyaret ederler, huzurevlerindeki yaşlıların hikâyelerini kaydederler, yakınlardaki ilköğretim öğrencilerinin derslerine yardımcı olurlar, oyunlar yazıp oynarlar, herkese açık sana sergileri düzenlerler, mahallelerde temizlik ve geri dönüşüm programları başlatırlar, seçmen kayıt çalışmalarını yürütürler ve diğer "risk altındaki" çocukların eğitim imkânlarına erişebilmesi için savunuculuk yaparlar." (Grego, 2008, s. 125)

Shalom Lisesi'nin öğretim programlarında yer alan geniş çaplı yelpazenin toplumsal kucaklaşmaya yardımcı olacağı açıktır. Eğitimdeki mevcut hiyerarşik yapılanmada yer alan dikine oluşan iletişim kanalının kullanımında sıkıntılar oluşturmaktadır. Öncelikle eğitim hiyerarşisi öğrenme kanallarının kapanmasına yol açmaktadır.



**Resim 27.** Shalom Lisesi

### **3.4.13. Village Free Okulu**

Village Free Okulu, Portland, Oregon'da özel, bağımsız, kâr amacı gütmeyen bir okuldur. Okulda demokratik faaliyetler son derece önemlidir. Okulda 5-18 yaş aralığında gençler yer almaktadır. Bütüncül ve gayri resmi karakterde sunulan eğitimin yanı sıra geleneksel eğitim müfredatı da sunulmaktadır. Bu okulun ana karakteri öğrencilerin her türlü ırk, renk, din, cinsiyet, sakatlık, cinsel yönelim ya da ulusal ve etnik kökendeki ayrımcılığın reddi üzerine oluşturulmuştur. (VillageFreeSchool, tarih yok)



**Resim 28.**Village Özgür Okulu

Özgür okullarda genellikle öğrencilerin kendileri için zamanı nasıl geçirecekleri hakkında seçme hakları vardır. Village Free Okulu'nda, zorunlu ders

yoktur, zorunlu değerlendirme yoktur, kesin yaş ayrımı da yoktur. Demokrasi Village Free Okulu'nda birçok şekilde gelişmektedir. Öğrenciler, danışmanlar, stajyer ve gönüllüler günlük yaşamla ilgili kararlar almak ve bir bütün olarak toplum karşısındaki çatışmaları çözmek için tüm okul toplantılarına katılmaktadırlar. Okul toplantıları topluluğun herhangi bir üyesi tarafından her zaman çağrılabilir.

Bir sonraki bölümde ekolojik temaları merkezine alan okul örnekleri incelenecektir.

### **3.5. EKOLOJİ TEMALİ ALTERNATİF OKUL ÖRNEKLERİ**

Alternatif okulların birçok farklı çeşidinde olduğu üzere okulların kuruluşunda ve idamesinde kendi öz kaynaklarını kullandıkları görülmektedir. Müfredatın kalıplaşmış kurallar bütünü olarak sunulmadığı eğitici aktivitelerin oyunla bütünleşerek sunulduğu bir öğretim programı yine bu özgür okullarının içinde yer almaktadır. Bu tür okulların bünyesinde çok farklı meslek gruplarına yönelim olduğu gibi sanat eğitimi veren sanat odaları da mevcuttur. Son olarak bu okulların genel uyguladığı genel bir müfredatı programının olmadığı ve okulda alınan her türlü kararın okuldaki bütün fertlerin katılımıyla gerçekleşen bir toplantıda alındığını belirtmek gerekmektedir.

Çağdaş sanatın öğretiminde bir kalıbının olmaması da bu çerçevede gerekli görülebilir. Kendi başına oluşan bu tür girişimlerin önemi bağımsız deneyimler önermelerinden kaynaklanmaktadır. Eğitime pazar olarak yönelen önemli sermaye kurumlarının pedagojik yatırım fikirleri ile sürdürülebilir ihtiyaçlar ile bu pazara yeni müşteriler olarak baktıkları görülmektedir. Ancak eğitimin de çağdaş sanatta olduğu gibi bilgiyi işleme ve yaşamla bütünleştirmede bu beklentileri karşılama amacıyla bakıldığında bu şartlar altında toplumsal gerçeği ne derece yansıtacağı ortadadır. Hanna Nita Scherler, yaşama katılmada sıkıntılı olan eğitim alanları karşısına Gestalt yaklaşımını ve yaşama yatkınlığını örnekler. İnsan gibi eğitim de kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çevresiyle temas kurmaktadır. Eğitim ve insan birlikte çevrenin gerekleri doğrultusunda dönüşmektedir. (Scherler, 2013). Yaşamın gerekliliklerinin eğitimin ihtiyaçları ile bütünleşmesinde geleneksel kalıplar altında düşünmenin ne derece yarar sağlayacağı da ortadadır.

Bu doğrultuda sanat ve eğitimin benzer biçimde yaşama yaklaşıma çabaladığı, bu çabayı kendi alternatif özgür yollardan kurgulayarak amaçladığı açıktır. Sanatsal üretme pratiğinin toplumsal bütünle ilişkisi pek çok farklı ve belki benzer söylevde dile getirilmiş olsa da bu amaçları genel kabule uygun büyüklükte gerçekleşmesi beklenmemelidir.

Ancak toplumsal alternatif oluşumlar içinde kamusal niyetler açısından yaşama birlikteliği önemseyen kendiliğinden oluşan özerk yapılanmalar bu kapsamda önem arz etmektedir. Yaşama aracısız katılan toplumla dolaysız ilişki kuran eşit ve katılımcı, demokratik, bilim ve akla dayanan, yapılar oluşturması bu çerçeveden önemsenmelidir. Bu yapıların benzer biçimde sistemde temsil edilerek sistemin eksik bıraktığı alanlara ulaşarak, kendini var etmesi önemlidir.

### 3.5.1. Clearwater Okulu

Clearwater Okulu, Seattle, Washington, Amerika Birleşik Devletleri'nin Kuzey banliyösünde bulunan Bothell, Washington'da bağımsız bir okuldur. Yaşları 4 ila 19 arasında değişen öğrencilere hizmet veren Sudbury tarzı bir okuldur. 1994 yılında temelleri atılan ve daha sonra gerekli altyapı oluşturulduktan sonra hizmete açılan bir okuldur. Devlet tarafından sağlanan 501 (c) desteğini almıştır. Okulun geliştirdiği projeler arasında sanat odası, müzik odası ve mutfak yaratma, yağmur bahçesi oluşturma, güneş panelleri kurma ve büyük bir somon habitat restorasyon projesine katılma gibi projeler yer almaktadır. (TheClearwaterSchool, tarih yok)



**Resim 29.** Clearwater Okulu

### 3.5.2. Deep Springs Koleji

California’da merkez dışı bir bölgede yer alan Amerika’nın bu en küçük özgür okulu, yakın zamana kadar yalnızca erkekleri kabul etmekteydi. Okul hakkında kurumun internet sayfasında verilen bilgiye göre iş ve beceri odaklı bireysel öğrenme kararlarının alındığı alternatif bir eğitim sunulmaktadır. (Deepsprings, tarih yok)



**Resim 30.** DeepSprings Okulu

“1917 yılında kurulan Deep Springs College, yüksek öğrenimin eşsiz bir kurumudur. Eğitim programı üç sütun üzerine inşa edilmiştir: akademisyenler, öz-hükümet ve el işçiliği. Okul Bishop 40 mil, DeepSprings Vadisinde izole bir sığır çiftliği üzerinde California’da yer almaktadır... Her yıl 12 ila 15 öğrenci kabul edilir. Deepsprings’de verilen eğitim karşılığında öğrencilerin insanlığa hizmet için adanması beklenmektedir. Akademisyenler siyaset, bilim, gazetecilik, tarım, tıp, hukuk ve tasarım gibi geniş bir yelpazede eğitim vermektedir... Çoğu akademik sınıf, sekizden az öğrenciye sahiptir ve genellikle seminer tarzı tartışmalarda yüksek düzeyde öğrenci katılımını gerektirir.” (Deepsprings, tarih yok)

### 3.5.3. Fairhaven Okulu

Maryland Yukarı Marlboro’da yer alan Fairhaven Okulu 30 kadar Sudbury modeli eğitim veren özgür okuldan biridir. 5 ile 19 yaşları arası değişen yaş



gruplarının karma bir biçimde öğrenmeye odaklandığı bir yapısı vardır. Ekonomik anlamda sorunlu olan öğrenciler okulun yönetiminde de eşit temsil edilmektedirler. Müfredat olarak öğrenenlerin beklentilerinin merkeze alındığı modelde yine pek çok alternatif okulda olduğu üzere her çarşamba okul toplantısı ile kararlar alınır. Okulla ilgili bir sorun ile karşılaşıldığında yargı süreci başlatılır. Okulun tamamlanmasında öğrencilerin hazırladıkları tez sunularak kabul edilir. Bu okulun uygulandığı örnek modellerin “Avustralya, İsrail, Avrupa, Japonya, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde” yer aldığı belirtilmektedir. (Fairhaven, tarih yok).



**Resim 31.** Fairhaven Okulu

#### **3.5.4. Kilquhanity School**

A. S. Neil'in 1939 yılında Summerhill okulunu ziyareti sonrasında Garry Thomson'ın belirttiğine göre John ve Morag Aitkenhead tarafından kurulmuştur. İskoçya'da idealist bir eğitimci olan John Aitkenhead'ın katkıları ile kurulmuştur. Okulda zorlayıcı koşullarla baş etmede öğrencilerin çabaları son derece önemli görülmüştür. 1997 yılında ise kapılarını kapatmıştır. (Tohmson, 2009)

Bugün birçok farklı örnekte olduğu gibi bu okulların da kuruluşunda ve idamesinde kendi öz kaynaklarını kullandıkları görülmektedir. Müfredatın kalıplaşmış kurallar bütünü olarak sunulmadığı, eğitici aktivitelerin oyunla bütünlüştürülerek sunulduğu bir öğretim programı yine bu özgür okullarının içinde yer almaktadır. Bu tür okulların bünyesinde çok farklı meslek gruplarına yönelik içerik

olduğu gibi sanat eğitimi veren sanat odaları da mevcuttur. Son olarak bu okulların uyguladığı genel bir müfredat programının olmadığı ve okulda alınan her türlü kararın okuldaki bütün fertlerin katılımıyla gerçekleşen bir toplantıda alındığını belirtmek gerekmektedir.

Ülkemizde gerçekleştirilen alternatif eğitim uygulamalarından bazıları çalışma kapsamında bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

### **3.6. YEREL ALTERNATİF EĞİTİM DENEYİMLERİ**

#### **3.6.1. Ali Nesin Matematik köyü**

İzmir'in Şirince ilçesinde yer alan farklı eğitim metotlarıyla gündemde olan Matematik köyü projesi ülkemiz eğitim alternatifleri arasında önemli bir yere sahiptir. Alternatif eğitim ile son derece önemli başarılar sağlamışlardır. Matematik Köyü hakkında tanıtım dokümanında yer alan bilgiye göre 1995 yılında Aziz Nesin tarafından üniversite öğrencilerine yönelik önce evde, sonra Nesin Vakfı'nda, daha sonra yurdun çeşitli yerlerinde 6-7 haftalık yaz okulları düzenlenmiştir. 10 yıl süren bu etkinlikler sonunda mekâna dönüşmesinin daha uygun olduğu düşünülerek Matematik Köyü Projesi doğmuştur. 2007 yılında başlayan faaliyetlere gönüllü katılımcıların desteği ve imece usulü ile proje devam etmiştir. (NesinVakfı). Matematik Köyü Projesi kuruluşunda yalnızca üniversite öğrencileri ile çalışırken yoğun ilgi neticesinde tüm okul kademelerine yönelik faaliyetlerine devam etmektedir. Merkezde matematik öğretimi olsa da müfredat dışı programlarla alternatif bir eğitim amaçlanmıştır. Okulda yaz dönemi eğitim verildiği için 6-7 haftalık programlar düzenlenmektedir.



**Resim 32.** Matematik Köyü Derslerde öğrenciler



**Resim 33.** Matematik Köyü

### 3.6.2. Sanat Köyü Projesi

Matematik Köyü Projesinin devamında sanat ile ilgili de bir çalışma yürütmeyi düşünen vakıf bu düşünceye yönelik pilot bir uygulama başlatmıştır. Sanat eğitiminin ülkemiz kurumlarında yaşadığı sıkıntıları fark ederek bu soruna yönelmeyi seçmişlerdir. Öğrenci seçiminde yaş aralığı 14-17 olarak belirlenmiştir. Eğitim süresi olarak iki haftalık süre oldukça yoğun bir şekilde eğitimci ve katılımcıların özverileri ile gerçekleştirilmiştir. Ece Koçal'ın belirttiğine göre ilk hafta Gülçin Aksoy'un Sanatçı Kitapları Atölyesi, Raziye Kubat'ın "İz Peşinde" başlıklı Baskı Atölyesi, Seher Uysal'ın yürüttüğü Görsel Kültür dersi, Evrim Kavcar'ın Oluşturma Dönüştürme adlı heykel atölyesi ve Işıl Eğrikavuk'un Performans Atölyesi

gerçekleştirilmiştir. (Koçal, 2015) Ağırlıklı olarak güzel sanatlar liseleri öğrencilerinin katıldıkları programlara Türkiye'nin her bölgesinden katılımın olduğu görülmüştür.



**Resim 34.** Sanat Köyü Projesi

### **3.6.3. Başka Bir Okul Mümkün Projesi**

Eğitimde alternatifliği demokratik okul ile ilişkilendiren okul ve eğitimi farklı bir müfredatta ele alan bir projedir. 2009 yılında düşünce olarak kurulan yapı alternatif eğitim projesi olarak kurulmuş ve 2010 yılında toplantılarla faaliyetlerine başlamıştır. Türk eğitim sistemi içinde gelişime açık alanların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Derneğin web sayfasında belirtildiğine göre alternatif eğitim, demokratik yönetim, ekolojik duruş ve özgün finansman eksenleri üzerine yapılandırılmıştır. Dünyada yer alan alternatif eğitim içerikleri incelenerek Türkiye'ye özgü bir model üretilmiştir. Eğitim yaklaşımı olarak genel eğitimin tektipleştirici ve hiyerarşik yapısına karşı özgür demokratik bir okul modeli üretilmiştir. 2014 yılında faaliyetlerine gönüllü destekçilerin katılımıyla başlamıştır. Bu kapsamda açılan ilk okul 2013 yılında "Mutlu Keçi" 1., 2. ve 3. sınıf seviyesinde eğitim vermektedir.

Ankara, İzmir, Kaş ve Çanakkale’de eğitim faaliyetleri okullar bünyesinde devam etmektedir. Okul açma girişimleri dışında öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan “Başka Bir Öğretmen Mümkün Projesi” de başlatılmıştır.

“Çocukların potansiyellerini, yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini geliştirmelerine olanak sağlanması, okul, sınıf ve tüm eğitim mekanlarının çocuğun yüksek yararı, güvenliği ve ekolojik duyarlılık çerçevesinde düzenlenmesi, eğitim alanında ekonomik, sosyal ve kültürel olarak eşitlikçi ve özgürlükçü bir ortam oluşturmak için çocukların, aileler, öğretmenler ve çalışanlarla birlikte planlama, karar alma ve uygulama süreçlerine katılmalarını sağlayan çoğulcu ve dayanışmacı bir okul kültürünün yaratılması, sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel ve zihinsel farklılıkları olan çocukların özelliklerine uygun bir yaklaşımla bir arada eğitim-öğretim sürecine katılmaları, toplumsal duyarlılık, şiddet ve ayrımcılık karşıtlığı, farkındalık ve empati gibi temel ilkelerin eğitim sürecinde içselleştirilmesi, toplumsal adalet ilkesini gözetilen özgün bir finansal yaklaşımla alternatif ve sürdürülebilir “başka bir okul” modelinin geliştirilerek yaygınlaştırılması için, çocuk dostu ve çocuk odaklı eğitim-öğretim programları geliştirmek; örnek projeler hayata geçirmek; eğitim, ağ kurma ve savunma faaliyetleri yapmak.” (Başkabirolmümkün, tarih yok)

Başka Bir Okul Mümkün projesinin ülkemiz eğitim tarihi açısından son derece önemli bir yeri vardır. Açılan okullarda demokratik yenilikçi eğitim yaklaşımının benimsenmesi ise son derece umut vericidir. Özellikle sanat eğitiminin önemsenmesi gayesi bu okulları daha da önemli kılmaktadır.



**Resim 35.** Başka Bir Okul Mümkün Projesi

Çalışmanın bir sonraki bölümünde eğitimi çağdaş sanat pratiği ile ilişkilendirme çabası güden alternatif eğitim örnekleri irdelenecektir.

### **3.7. EĞİTİMİ SANATSAL ÜRETİMLE İLİŞKİLENDİREN YAPILAR**

Çağdaş sanatta eğitim içeriğinin bir estetik problem olarak görülerek hareket edilmesi sanatın eğitim ile bütünleşmesi adına önemli bir düşüncedir. Sanatçıların eğitimin muhatapları olan halk ile çağdaş sanatın imkanlarının birlikteliği yeni deneyim ve imkanlara kapı açacaktır. Bu doğrultuda sanatta yer eden ve ideolojik ve kuramsal anlamda eğitimi sanatla birlikte bir üretim aracı olarak gören yapıların belirlenmesine ve bu doğrultuda sanat ve eğitimi ilişkilendiren pratiklerin incelenmesine çalışılacaktır.

#### **3.7.1. Bauhaus Eğitim Yaklaşımı**

Bauhaus sanatın eğitim ve birlikteliğinde, kuruluşundaki modern yapısı ile son derece önemli katkılarda bulunan ve sanatta bir ekolün oluşmasına kaynaklık ederek son derece önemli işler başaran bir okuldur.

Bauhaus bir tasarım okuludur. Devlet Bauhaus Okulu (Das Staatliche Bauhaus) bir mimarlık okulu olarak değil, özellikle zanaatları önemseyerek, tüm tasarım disiplinlerini kapsayacak biçimde oluşturulmuştur. Bauhaus'un temel düşüncesi, sanatla zanaatı birleştirme ve disiplinleri bütünleştirme zorunluluğunu vurgulamasıdır. Mimarlığı bir araştırma nesnesi olarak ele almış, bu okulun üretim biçimleri, malzemeler, yeni denemeler asıl ilgi alanını oluşturmuştur. Bauhaus kurulduğunda tasarımın araç ve olanaklarının tüm alanlarını sorgulamak görevini yüklenmiştir. Bir arada ve artan bir iş birliği içinde çalışma sağlanarak, bir ölçüde ortak bir anlayıştan yola çıkarak, zamanın endüstrisi, zanaatları, bilim dalları ve yaratıcı tasarım güçleri arasındaki bağlantıyı kurmayı başarmıştır. Bauhaus potasında oluşan bu sentez, temel tasarım uygulamasının yönlendirmesiyle ışınlanmış ve günümüze kadar ulaşmıştır.” (Bulat, Bulat, & Aydın, 2014, s. 105)

1919 yılında Weimar'da mimar Walter Gropius tarafından Bauhaus kurulmuştur. Konfor ve tasarımın ön planda olduğu ve kurulduğu zamanın şartlarına göre oldukça yeni sayılan bu yaklaşım 20.yy.ın en önemli tasarım girişimlerinden biridir. Tasarımı sanayi ürünlerinin işlevselliği ile birleştiren anlayıştan hareketle yola çıkmıştır. Füsun Kavrakoğlu Walter Gropius'un görüşleri hakkında, “Gropius, mimarların, ressamın, heykeltıraşların zanaata geri dönmesi gerektiğini; çünkü

profesyonel sanat diye bir şey olmadığını; sanatçı ile zanaatkar arasında temelde bir fark olmadığını; sanatçının yüceltilmiş bir zanaatkar olduğunu, zanaat temelinin her sanatçı için elzem olduğunu; sanatçı ile zanaatkar arasında ayırım yapmayan yeni bir lonca kurulması gerektiğini öne sürüyordu.” demektedir. Ayrıca Bauhaus’un en önemli amaçları arasında sanat ve zanaat arasında yer alan ikiliğin ortadan kaldırılması vardır. Kavrakoğlu okulun zanaatla iç içeliğine, “Bauhaus’ta mimarlıktan başka vazo tasarımından şehir planlamasına, çocuk mobilyasından fotoğrafçılığa çeşitli sanat dallarında eğitim verilmesi hedeflenmiştir.” diyerek vurgu yapmaktadır. Okul “tasarımda netlik, akılcılık, sadelik, geometrik düzenlemeye bağlı biçimler, asal renkler ve işlevsellik temeline oturan De Stijl ve Konstrüktivizm” temelleri üzerine kurulmuştur. (Kavrakoğlu, 2013). Bauhaus’un Weimar’a taşınca modernist çizgisi daha da belirmeye başlamıştır. İlerleyen süreçte Paul Klee ve Vassily Kandinsky okulun kadrosuna katılmışlardır. Tasarımlarında yer alan ilkeler ise işlevsellik, yalnlık, toplumsal odaklı olma, çevre ile uyum sağlanması olmuştur.

“1919’da Walter Gropius’un Weimar’daki iki sanat okulunu birleştirerek idaresini ele alması ile kurulan “Staatliches Bauhaus in Weimar”ın başarısı, birçok entelektüelin 19. yüzyıl ortalarından beri hissettiği bir rahatsızlığa cevap arayışında yatıyordu. Zira Marx’ın Kapital’inde ortaya koyduğu gibi, makine üretimi yani endüstri, insanı kendi ürününe yabancılaştırmıştı. Endüstrinin etkileri kısa zamanda birçok ülkede yaşam koşullarını aniden değiştirmişti. Toplu üretimin, toplum için ve insani değerleri kotararak tasarlanması gerekiyordu. Bu çizgide karşımıza çıkan ilk çabalar Willim Morris’in “Sanat ve Zanaat” hareketi (2) ve 1907’de İngiliz toplu konut projelerinden esinlenerek kurulan Alman Werkbund’un geliştirdiği endüstriyel tasarım anlayışıdır. (3) Ancak, 1919’da kurulan Bauhaus okulu ile toplu üretimi halk için ama çağdaş estetik anlayışla bağdaştırarak gerçekleştirmek amacıyla, öncelikle sanatçı ve tasarımcı yetiştirmek ve sonuçta mimarlık eğitimi ve dolayısıyla sağlıklı bir yapısal çevreyi amaçlamak, her şeyden önce eğitimle gerçekleştirilecek bir emel oluyordu.” (Erzen, 2009).

Bauhaus ile ilgili “Johannes Itten tarafından düzenlenen ilk kurs, öğrencilere temel tasarımı tarihsel bağlantılarına değinmeden veriyordu: Boyut, biçim, çizgi, renk, örnek, doku, ritim ve yoğunluk” diyerek okulun ele alma pratiğini aktarmaktadır. Ayrıca birçok ülkede sonradan tasarım eğitiminin temelini oluşturan bu kursu taş, ahşap, metal, seramik, cam, resim ve dokuma atölyeleriyle tamamlanan, biçimle ve gereçlerle ilgili ileri düzeyde çalışmalar izliyordu. Odak noktası sanayi tasarımıydı.” (Kültür, 2017). Sanatın sanayi devrimi sonrası artan üretim ihtiyaçları ile baş etmesine yönelik ortaya koyduğu çabalar bu kapsamda ele alınmıştır.

Uygulamış olduğu eğitim yaklaşımı ile açık kaldığı zaman boyunca yenilikçi eğitim fikirleri ortaya koymuştur. Jale Erzen “Klasik Güzel Sanatlar (beaux arts) eğitiminin statik yaklaşımına kıyasla çok radikal olan bu eğitim hem gelenekçi hem de yenilikçi kesimlerin uç taraftarlarını rahatsız etmekteydi.” diyerek okulun yenilikçi yönüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca Erzen “Radikal, çağdaş ve katılımcı bir eğitim modelinin öncüsü olan Bauhaus, her üç yerleşiminde de gerici güçlerin tepkisini alarak sonunda kapandı. Aslında, burada şunu anımsamak gerekir ki, Antik Yunan’dan bu yana eğitimde amaçlanan tüm radikal reformlar, yerleşik düzenin ve günün güçlerinin en büyük düşmanı olarak algılanmışlardır.” diyerek kapanışı altındaki nedenleri açıklar. (Erzen, 2009). Sanat eğitiminde kendi alanında önemli ilkelerin uygulanmasına kaynaklık eden bu okulun uyguladığı model son derece önemlidir.

“Yeteneđi fark edip geliştirmek konusunda tartışılmaz bir kabiliyeti olan Gropius, Bauhaus’ta eğitim vermeleri için oldukça sıra dışı bir grup uluslararası sanatçıyı bir araya getirdi. Feininger; Oskar Schlemmer (Alman); Paul Klee ve Johannes Itten (ikisi de İsviçreli); Macar László Moholy-Nagy ve Gropius’un büyük kozu, Rus Wassily Kandinsky. İlk ustaların –böyle anılırlardı- Bauhaus’un ilk dönemlerdeki görsel tasarımlarından, grafikleri, renk çalışmaları, posterleri ya da mobilyalarından da anlaşılacağı gibi öncelikle ressamdılar.” (Rybczynski, 2010)



**Resim 36.** Bauhaus Tasarım Okulu Binası

Okulun Dessau’ya taşınması sonucunda yeni bir sanat tasarımı okulu yapısı doğmuştur. Okulun fiziki anlamda tasarlanmasında saydamlık ve şeffaflık ön plandadır. Geniş ve yüksek camlar bu fikri desteklemektedir. “Nicholas Fox Weber’in The Bauhaus Group adlı kitabındaki tarifıyla, “güç, iyimserlik ve güzellik sevgisi yayan, aydınlık, havadar, şeffaf bir ultra modern fabrika. Gropius’un o



zamana kadarki en iyi eseri olan bina, yeni, sanayi görünümlü Bauhaus'tu.” demektedir. (Rybczynski, 2010). Okul kompleks bir bina olarak farklı disiplinlerin bir arada tasarıma yönelik çalışmasını hedeflemekteydi.

Mimarlık ve endüstriyel tasarım alanında sanat ve zanaat arasında var olan dayanışmanın geliştirilmesine çalışılmıştır. Kuruluşunda özellikle Rusya'da gerçekleşen devrimin etkileri hissedilmektedir. Endüstri ve sanat arasında yer alan sınır çizgilerinin kaldırılmasına yönelik tasarım fikirleri okulda geliştirilmiştir.

Bauhaus okulunda uygulamalı eğitim esastı. İki dünya savaşı arasında Avrupa avangardının en önemli merkezlerinden oldu. Naziler tarafından kapatılincaya kadar XX. yüzyılın öncü sanat merkeziydi. 1925 yılında okulun merkezi Dessau'a taşındı. Ancak 1931'de Naziler Dessau'yu ele geçirince okul Berlin'e taşındı. Bauhaus 'Sanat Toplum içindir.' tezini savundu. Ancak bundan rahatsızlık duyan diğer sanat okulları, Akademiyi Nazi partisine şikâyet ettiler. Nasyonal Sosyalistler için zaten problem olarak görülen Bauhaus Okulu'nun finansal desteği kesildi. Ardından okul 1933 yılında kapatıldı. (Yaykın, 2009)

Kapatılması sonrası patlak veren İkinci Dünya Savaşı sonrasında okulda etkili olan birçok isim Amerika'ya yerleşerek çalışmalarına burada devam etmişlerdir.

Bauhaus gibi sanat ve eğitimi dolaylı yoldan konu edinen bir diğer girişimde Sitüasyonist Enternasyonel'dir. Bir sonraki bölümde Sitüasyonist Enternasyonel'in çalışma kapsamında ele alınmasına çalışılacaktır.

### **3.7.2. Sitüasyonist Enternasyonel**

Sanatın ve toplum ilişkisini yalnızca bir güzellik yaratma becerisi olarak görmek, sanatın toplumları dönüştürme etkisini sınırlandırmak demektir. Sanat için baştan çizilen bu sınır çizgileri, toplumların kontrolünde etken olan iktidarların, pazar ihtiyaçlarına yönelik beklentilerdeki amaçlarını gizlemeye yaramaktadır. Guy Debord'nun, sanatın toplumların idamesinde gerçeklerin üzerinde örtülen bir örtü olarak önemsendiğine yönelik eleştirisi son derece önemlidir. Debord ve Sitüasyonistler ortaya koydukları eleştiri ile bu ilişkinin açıklanmasındaki geçişi gözler önüne serer. Ahu Antmen “Sitüasyonistlerin “gösteriyi” yeni kavramsalıcılardan çok önce görünür kılmada sanatın işlevsel olduğuna inandıklarını

ancak yine de sanatın her koşulda bir tüketim nesnesine dönüşebildiğine de tanıklık etmişlerdir.” diyerek bu tespiti doğrular. (Antmen, 2013, s. 278). Sanatın meta işlevinin ön plana çıkarılarak kültürel amaçlarla pazarlanmasında bu etki son derece önemlidir.

Sitüasyonistler’in ele alma pratiği düşünüldüğünde tarihsel bir dayanak noktası oluşturduğu açıktır. Sitüasyonistlerin 1968 yılında uzun soluklu mücadeleye sahne olan olaylar sırasında mevcut devrimci kuramı geliştirerek kapitalist hayat koşullarının eleştirisine çabalamıştır. Loren Goldner ve Paul Seiveking “Sitüasyonist Enternasyonel bütünlüklü bir kuram geliştirerek sanat ve felsefenin özgürleşmiş gündelik hayatta ete kemiğe bürümesiyle bu gerçeğin yadsınamayacağını göstermişti.” demektedir. (Goldner & Sieveking, 2015). Marksist düşünce pratiğinde üretimde sınıfsal ayrımlamayı gerçekleştiren katılımcı düşünce bu doğrultuda kendini yenileyerek toplumsal yapıya entegre olmuştur. Sitüasyonistler, “Gösteri sanatı”nın temsilcilerine hitaben “Siz sanat eleştirmenleri, kısmi salaklar... Sanat eleştirmeni parçaları, sanat parçalarının eleştirmenleri, yıkılın karşımızdan... Bize söyleyebileceğiniz hiçbir şey yok.” diyorlardı. Onlar, burjuvazinin yaratıcılık komedisine katılma zaafına yenik düşen tüm sanatçıları gruplarından aynı şiddette kovdular. Bu hesaplara Guy Debord ve yoldaşları, bugün hangi ideoloji benimsediklerinden bağımsız olarak bütün sanat dünyasını dışlamak zorunda kalırlardı.” (Lotringer, Sanat Korsanlığı, 2012, s. 13) . 1968 olaylarında eyleme katılarak etkililiği ile önem kazanan sanatsal pratikleri üretmesi bu dönüşüme önemli katkılar sağlamıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan önemli düşünsel yapılanmaların desteğiyle ortaya çıkan bu hareketin, eğitim içeriği açısından önemi açıktır.

Osman Odabaş Sitüasyonist Enternasyonel’le ilgili olarak üç küçük grubun birleşimi ile İtalya’da kurulduğunu aktarır.1957 yılına Letrist Enternasyonel, IMIB ve COBRA adındaki bu üç grup çağdaş sanat ve radikal politika temelli bir eksende eyleme geçerler. Burada Sitüasyonistlerin dönemin sanat ve politikasına karşı yönelttikleri acımasız eleştirileri “yozlaşma ve bozumu” gündeme almaktır. Mevcut durumda sistemin ürünleri ve tatlı vaatleri başlı başına bir kandırmacıdır. Odabaş Sitüasyonistlerin bu birlikteliklerini “Bu problemin çözümü de mevcut çözümlerin üstünkörü önerilerini reddetmek ve modern sanatı hem de radikal politikayı baştan,

yeniden tanımlamak için bir araya gelmekte bulurlar.” diyerek açıklamaktadır. (Odabaş, 2012, s. 85). Bu bir aradalık dönemin Fransa’sı için dönüşümün başlamasına önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Sitüsyonist Enternasyonel yalnızca sanat ve de estetik kaygıların ötesinde sokak ile bütünleşen pratiği ile de önemli bir etkileşimdir. Sanatı ele alma biçimi sıra dışı olan bu hareket bilinen estetik değerleri kendi amaçları doğrultusunda devşirmiştir. “Derive-” devşirerek kendi ele alma pratiğine dönüşümünü sağlamıştır. Ayrıca sokak ile sanatın birleştiği alanlar yaratarak sanat ile hayat arasında çizilen sınır çizgisini yok etmiştir. Sitüsyonist hareketin başından beri üzerinde durduğu en temel noktalardan biri ise kavramsal altyapısını temellendirdiği hareketin destekleyicilerinin lise öğrencilerini ve öğretmenlerini kapsamasıdır. Bu açıdan eğitimin gerçekleştirilmek istenen dönüşümü desteklemesi adına önemli olduğunu iddia etmektedirler.

Eğitimin bu içeriğe uygun iktidara ve dolayısı ile sisteme bilgi üretme ve sağlama anlamında gelişen kurumsal işleyişinde farklılıkları devşirmesi ile önem taşıması sunulan yapının politik yönlü olmasını sağlar. Çağdaş sanat içeriğinin bugünkü politik temellerinde yer alan dönemeçlerinden biri olan “Situasyonist Enternasyonel”in alternatif eğitim içeriği (adına ele alma pratiğinin) problemleri için ve eğitim elemanlarına yönelik ortaya koyduğu fikirler geçmiş beyanatlar için önem taşır.

“Üniversitelerde ve sokaklarda öğrencilerin başlattığı hareket, başından beri liseleri de kapsıyordu. Lise öğrencileri, savaşçı ruhları ve bilinçleriyle, geleceğin üniversite öğrencileri değil, üniversitelerin mezar kazıcıları olduklarını gösterdiler. Lise öğretmenleri, öğrencilerinden feyz almaya üniversitelerdeki meslektaşlarından çok daha fazla hazır dılar. Okullardaki yöneticilerin katı tavrına rağmen, greve büyük destek verdiler. Bankaların, sigorta şirketlerinin, alışveriş merkezlerinin çalışanları işyerlerini işgal ederek maruz kaldıkları proleterleşmeye ve herkesi sistemin kölesi haline getiren bir hizmet sektörüne isyan ettiler. Ezilenlerin coşkusu taşıyan dayanışma dalgası sınır tanıımıyordu. (Goldner & Sieveking, 2013, <http://www.e-skop.com/skopbulten/1968-devrimi-ve-situasyonistler/1426>).

1968 baharında yaşanan sokak eylemlerinde derinlemesine uzanan bir dönüşümün yaşandığı gözlenmektedir. Çağdaş sanatın arzuladığı tüm verilerin burada ortaya aracısız ve kolektif olarak çıktığı gözlenmiştir. “Herkes, kendi bildiğince, kendi şehircilik eleştirisini yaptı. Sanatsal projenin eleştirisine gelince, o

da seyyar “happening” satıcıları arasından veya avangartın soğumuş artıklarından değil, sokaklardan, duvarlardan ve sanatın hayata geçirilmesini bünyesinde barındıran özgürleşme hareketinden çıktı.” (Goldner & Sieveking, 2013, <http://www.e-skop.com/skopbulten/1968-devrimi-ve-situasyonistler/1426>). Bu durumda sanat ve eğitimin önemli bir iş birliğine imza attığı önerilebilir. Sanatsal proje ekseninde ilerleyen günümüz sanatının politik tutumu ve tüm yaşama yakınlık iddialarına karşın gerçek bir deneyimin yerini hiçbir zaman tutmayacağını da göstermektedir.

“Tüm kamusal alanın sanat üretimi için genel olarak açık olduğu ve toplumsal süreçlerle sanat arasındaki bağlantının sürekli olarak canlı tutulması gerektiği düşüncesi, öncü sanat akımlarının ortak paydasıydı. Günlük yaşamın içinde oluşan durumlara sanatçıların doğrudan müdahale etmelerini teşvik eden Sitüasyonist Enternasyonal (1957-72) türünden oluşumlar; iki savaş geçiren ve artık toparlanmaya başlayan Avrupa’da, daha çok özgürlük isteyen insanların dayattığı bir dönüşümü simgeleyen bir sürecin ürünü olarak ele alınabilir. Ancak, 68 hareketinin yavaşça sönüşü, son avangart akım olarak da tanımlanan Sitüasyonistlerin de sonudur. Guy Debord’un Gösteri Toplumu gerçekleşmiştir bir bakıma. Sitüasyonistler, kültürün artık öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken bir değerler bütünü olmaktan çıkıp ekonomi tarafından nesnel olarak belirlenen bir gösteriye dönüştürüldüğünü vurgulayarak bir farkındalık yaratmaya çalışmışlardı.” (Sarıkartal, 2013)



**Resim 37.** 1968 baharında Fransa

Sanatın eğitim ile ilişkisi yine sokakta can bulan bir hali ile çeşitli örnekler üretmektedir. Lise çağındaki gençlerin ortaya koymuş oldukları üretime örnek olarak Korkut Boratav’ın sözleri durumu açıklamaktadır.

Bir kere, direnme eylemlerine katılan insanların önemlice bir bölümü üniversite ve lise öğrencilerinden oluşuyor. Bunlar için “orta sınıf” nitelemesi anlamsızdır. Sınıfsal kökenlerine (ebeveynin toplumsal profiline) ilişkin bir şey bilemiyorsak susalım. Ancak, öğrencilerin nesnel konularının en geniş anlamıyla potansiyel işçi sınıfına aidiyet olduğu söylenmelidir. Okulları, onları yakın bir gelecekte nitelikli (yani eğitilmiş ve beyaz yakalı) işgücü arzının öğeleri olmak üzere eğitmektedir. Dahası, kapitalizm onlara işsizlik vaat etmektedir. Bu nedenle ilk aşamada yedek emek ordusunun saflarına girecekler ve nesnel konularıyla en genel anlamda işçi sınıfının öğeleri olacaklardır. (Göktepe, 2013).

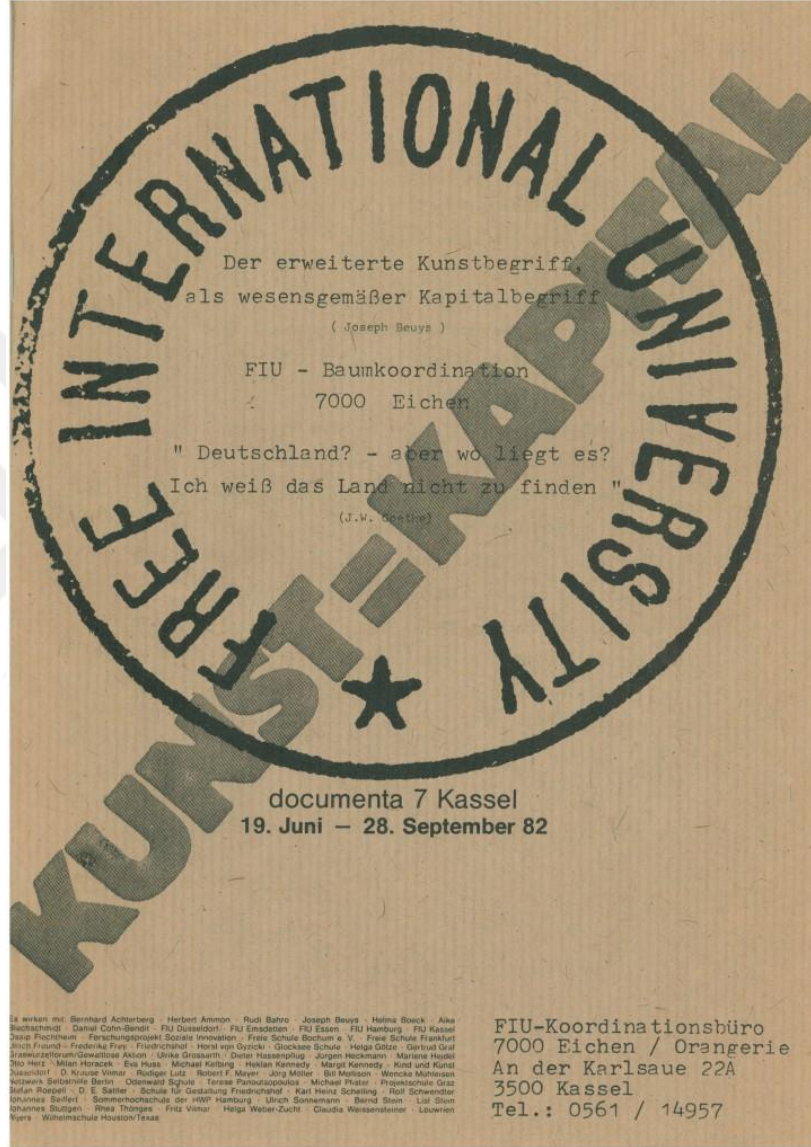
Sanatçı için üretilen içeriğin eğitim ürünü olmasını beklemesi karşı olduğu yapılar karşısında muhaliflik beklentisi bir yana kurumsal olarak tartışılmalıdır. Bu durumda muhalif tutumun mevcut ilerleme adına bir katkı yapacağı iddia edilebilir. Bu kapsamda Joseph Beuys’un kurduğu “Free International University” bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

### **3.7.3. Free International University “Uluslararası Bağımsız Okul”**

Joseph Beuys, Klaus Staeck, Goerg Meistermann ve Willi Bongard tarafından kurulan ve manifestosu ise Joseph Beuys ve Heinrich Böll tarafından yazılan bir oluşumdur. Sistem içinde ayrımcılığa ve topluluğun gerçek çıkarlarına yönelik bir yapı oluşturulmak istenmiştir. (Free International University, 2017). Sanat ve eğitim arasındaki ilişkileri yine sanatın estetik içeriği ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışmaktadır.

Yapının tanımı “Tüm öğrencileri kabul eden akademik sistemin dışında bir okul. Toplumun geleceğini düşünmek için "araştırma, iş ve iletişim organizasyonel bir yer" olarak kuruldu.” sözleri ile tanımlanmaktadır. Hedefleri ise “Özgür bir üniversite olarak devlet eğitim sistemini desteklemek ve aynı zamanda bu sistemle yasal eşitlik için kampanya düzenlemektir. Özgür Uluslararası Yaratıcılık ve Disiplinler Arası Araştırma Üniversitesi'nin en önemli konularından biri de tüm bireylerin yaratıcı varlıklar olma kapasitelerinin farkına varmak için bilim dallarında fikirlerin çapraz polinasyonunun yanı sıra, bireysel özgürlük kavramını, sosyal formların şekillenmesine, kaynakların dönüşümü yoluyla nasıl formüle edilebileceğidir.” biçiminde anlatılmaktadır. (Free International University (FIU) for Creativity and Interdisciplinary Research, tarih yok)

Materyallerin, jest ve hareketlerin simgeselliğini bozan bir performans sanatçısı olan Beuys, Alman Öğrenci Partisi'nin kurucusu olarak kendisini tüm dünyada silahsızlanma ve eğitim reformuna adadı; Referandumla Doğrudan Demokrasi'nin düzenleyicisi olarak bireyler için artırılmış politik güç önerisinde bulundu; tüm insanların yaratıcı potansiyeli taşıdığını vurgulayan Özgür Uluslararası Üniversite'nin teşvikçisi ve Yeşiller Partisi'nin kurucusu oldu. (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 40)



**Resim 38.** Documenta Sergisi "Free International University" Afişi, 1982

Beuys 1960'lı yıllarda Fluxus grubuyla bağlantılıydı. Bu grubun üyeleri sıradan, gündelik hareketlerin de sanatsal etkinlikler kadar dikkate değer olduğuna inanıyordu. Kökenleri aşırı solcu politikaya dayanan ve 1960'lar boyunca kendilerini içinde sanatın bulunduğu bir tür entelektüel terörizme adayan Sitüasyonist Enternasyonel'le (SE) birlikte Fluxus grubunun fikir ve çalışmaları, toplumsal ve politik radikalizme yakın ilişkiler kurdu. (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 41,42).

Sanat ve eylem arasında önemli bağlantıların eğitim içeriği ile bütünleşmesi adına bu girişimin son derece önem taşıdığı ortadadır. Fluxus'da sanat ve yaşam arasında bulunan bağın sorun olarak görülmesini önemsemiştir.

Sanatın kamusal destekle örgütlenmesinde “Kamusal Sanat Fonu”nun katkısı bir sonraki bölümde değerlendirilecektir.

### **3.7.4. Public Art Fund “Kamusal Sanat Fonu”**

Sanatta kamusal desteğin önemi özellikle gönüllük esasına dayanan bir model düşünüldüğünde son derece önemlidir. New York'ta başlayan ve 501 kamusal projenin desteklenmesini ön gören fonun içinde yer aldığı havuzun çalışma açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Kurumun kendi sitesinde amaçlarının, “Alanında lider olarak, Public Art Fund New York sanat ve kentsel çevre içinde kamuya ulaşmada etkili deneyimler sunan uluslararası kapsamı ve etkisi ile ücretsiz sergiler ve etkinlikler düzenleyerek geniş bir kitleye dinamik çağdaş sanatı getiriyor.” şeklinde açıklamaktadır. (PublicArtFund, 2018). Bu kurumun 1977'den bugüne değin hizmet veren bir yapısı olduğu düşünüldüğünde çağdaş sanat ve eğitim içeriği için önemi daha da artacaktır.

1977 yılında Doris C. Freedman New York Belediye Sanat Derneği Başkanı olarak görev yaptığı ve sanat içeriğine katkıda bulunmak için Public Art Council tarafından kurulmuştur. 1971 yılında şehirde kamusal alanlarda, sanatı daha çok halka ulaştırmak amacıyla kurulan bu kurumun sanata fon sağlamak adına çalıştığı gözlenir. Yaklaşık beş yüz projenin desteklenerek çeşitli sanatçılara çalışmalarını halka ulaştırma imkânı da sağlanmıştır. (PublicArtFund, 2018). Bu kapsamda destek sağlanan sanatçıların oldukça önemli isimler oldukları gözlenmektedir. Bu sanatçılar arasında; Guerrilla Girls, Keith Haring, Jenny Holzer, Richard Prince, Kiki Smith, ve David Wojnarowicz de yer almaktadır. 1982 ve 1990 arası kamuya mesaj verme amaçlı gerçekleştirilen işler erken sayılabilecek bir dönemde dikkat çekmektedir. Times Meydanında 800 metrekarelik alanda ışık panosu ile gerçekleştirilen 70'e yakın sanatçının katılımıyla bir sergi düzenlenmiştir.



**Resim 39.** Gorilla Girls, Times Meydanı Işıklı Pano, 1990

Bu kurumun kariyer planlamada destek sağladığı da gözlenmektedir. Bu kapsamda farklı kurumlar ile iş birliği gerçekleştirmişlerdir. Kamusal alanlarda halka aracısız sanat ürünleri gösterme amacıyla bağış yolu ile çalışan bu organizasyon son derece önemli etkinlikler gerçekleştirmiştir.

Çalışmanın çağdaş içerikle bütünleşmesinde öne çıkan örneklerden bir diğeri de Sanatta Yıkım Sempozyumları'dır. Bir sonraki bölümde Sanatta Yıkım Sempozyumları'nın etkilerine değinilecektir.

### **3.7.5. The Destruction in Art Symposium 1966 “Sanatta Yıkım Sempozyumları”**

Sanatta yıkım sempozyumları Fluxus hareketi içinde erken örneklerinden biri olarak çözümlenmesi gerekli olan bir başlıktır. Gustav Metzger tarafından Japonya'ya atılan nükleer silahların ardından üretilmiş bir sanat formu olarak ortaya çıkmıştır. Tate Müzesinde Metzger hakkında hem oto-yaratıcı ham de oto-yıkıcı olarak tanımı yapılmaktadır. Sanatçı yapıtlarını naylon üzerine püskürttüğü asit ile gerçekleştiriyordu. 1962 yılında kaleme aldığı makalesinde ilk kez bu pratiği açıklamıştır. (Tate, 2015)

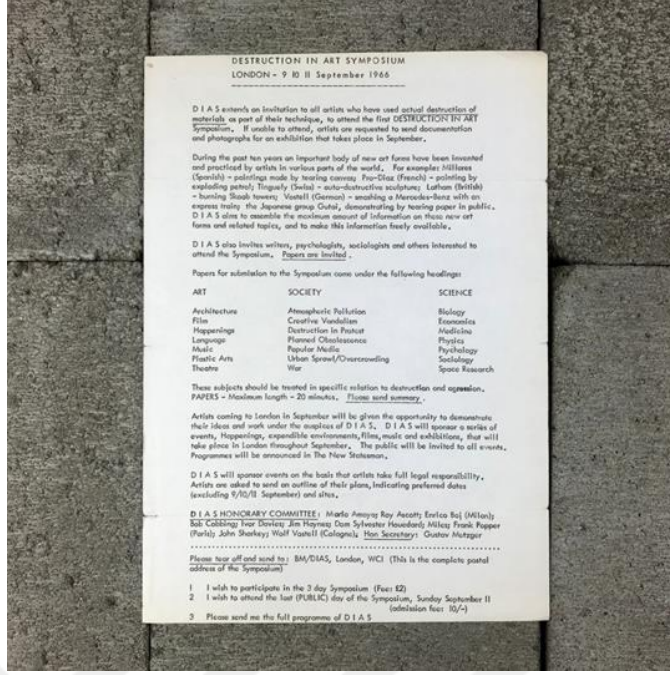




**Resim 40.** Gustav Metzger Karışık Teknik “Auto-Destructive Art”, 1960

Metzger’in ortaya koyduğu sanat anlayışı doğal olarak politiktir. Dönemin kapitalist üretimin artışına ve tüketim alışkanlıklarına başkaldırı olarak görülmüştür. Makinelerin insan hayatında artan yerine de dikkat çekmek istenmiştir. Bu sanat anlayışı kamusal beklentileri etkilemeye çalışmaktaydı.

1966 yılında gerçekleştirilen Sempozyuma “Sanatta Yıkım Materyalleri”ni sanatlarının ya da tekniklerinin bir kısmı olan herkesi davet etmiştir. Özellikle davetiye niteliğindeki bu çağrı kâğıdında Adam Davis “Kendileri katılmayanları dahi çalışma teknik ve materyallerini belirten bir dizi açıklama ve fotoğrafla davet ettiklerini” belirtmiştir. Ayrıca yine Davis’in aktardığı üzere “Gutai Grubu, John Latham ve Skoob Towers Projesi, Jean Tinguely, Wolf Vostell ve Millares gibi sanatçı ve grupların dönemin öncü sanat anlayışını yansıtan çalışmaları ile bu etkinliklere katıldıklarını” belirtmektedir. (Davis, 2017).



**Resim 41.** Dias Seminerleri Sergi Davetiyesi, 1966

Eğitim ve sanat örneklerinin incelenmesine “Aktivist Sanat Eğitimi” başlığı ile devam edilecektir.

### 3.7.6 Activist Art Education “Aktivist Sanat Eğitimi”

Sanat ve eğitim ilişkisi düşünüldüğünde 1960 sonrası çağdaş sanatın daha eyleme odaklı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan eyleme yatkın sanatsal girişimlerin incelenmesi çalışma açısından önem arz edecektir. Sanatın toplumla daha yakından teması hem ifade etmede hem de eyleme geçmede ayrı ayrı önem taşımaktadır. Eğitimin de benzer birtakım amaçları odağına aldığı düşünüldüğünde iki kavramın sınırlarının yakınlığı daha da belirgin olmaktadır.

Tate Müzesinde yer alan tanımlama “Activist Art” yani “Eylem Sanatı”nı sanatsal bir terim olarak ele alınmakta ve “Activism” yani “Eylemcilik” tanımında yer alan düşünceden hareket etmektedir. “Eylemci sanat, ‘gerçekleştirilmiş durum’ eyleminde yer alan ve politik ya da sosyal konuları ele alan sanatı tanımlamak için kullanılan bir terimdir.” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamada yer alan eylem düşüncesi tek başına eylemci tanımını basit bir fiilin icrasına yönelik girişim olmaktan çıkararak kamusal dönüşümün ilk ve en önemli fiili haline getirmektedir.

Yine devamında Ai Weiwei'nin "Eğer herhangi sanat olarak görülecekse... İnsanlığın değerleri ve inançları ile sanat olacaktır. Bunlar olmaksızın sanat olmaz." sözlerine vurgu yapar. Sanatçının insanların değer ve inançlarına bağlanan bu yapıyı üretmesinde eylem ve politik durumu harmanlanmaktadır. Tania Bruguera "Mesele sanatın politik sosyal bir şeye işaret etmesi değil bizatihi sanattır." diyerek politik ve sosyal içeriği merkeze almayı değil, sanatın eyleme odaklı biçimini estetikleştirmektedir. Aktivist sanatın eyleme odaklı yapısında yer alan bir arada olma ve toplulukların gücünü sanat üretmek için eylemi odağına alan hareketleri merkeze almaktadır. (Tate Müzesi Sanat Terimleri, 2008). Eylemler içerik olarak bu tanımlamada, politik bir sanatsal estetik bağlama alınması yeterli görülmesi de bu içerikle sanatın toplumu değerlerine yönelik var olan kamusal gücüne odaklı bir sanat pratiği üretilmiş oluyor.

Claire Bishop tarafından üretilen bir tanım olarak ısmarlama eylem tanımı, bu tür kavramlarda bolca geçen ve temel olarak 1960 ve 70'li yıllarda Marina Abramović, Chris Burden, Gina Pane veya Vito Acconci gibi sanatçıların öne çıkması sonrasında 1990'lı yıllarda eylemsellik ve beden sanatını konu edindiğini belirtir. Bunu tanımlarken de "İhale edilmiş performans" olarak adlandırmaktadır. Burada özellikle aktivist bir sanat düşüncesinin beden sanatı ile eyleme odaklanan yapısı sanatçılar tarafından vurgulanmaktadır. Sanatçıların işlerini gerçekleştirirken özellikle sanatçı olmayan kişi ve uzmanları seçmeleriyle bu performanslarda kullanmaları bu tanımlamaya dayanak oluşturmuştur. Bishop'un verdiği örneklerden biri de Santiago Sierra'nın işçilerin sırtlarına 250 cm uzunluğunda bir dövme 6 gerçek işçi bedeni ile gerçekleştirmiştir. Bu işçilerin gerçekten asgari ücretle çalışan işçiler olması da bir hayli ilgi çekicidir. Bishop'un aktivist sanat üzerinde belki de en önemli tespiti dikkate değerdir. "Canlı bedenin fenomenolojik dolaylılığı ve özgül sosyoekonomik kimlikler üzerindeki vurgusuyla, ihale edilmiş performansın bu türünün büyük ölçüde 1960'larla 1970'lerin beden sanatı geleneğinden esinlendiğini söyleyebiliriz." sözleri ile konunun can alıcı noktasına vurgu yapmaktadır. "Fakat selefinden ayrıldığı önemli noktalar da var. 1970'lerde sanatçılar eserlerinin mecrası ve malzemesi olarak kendi bedenlerini kullanıyorlar, buna koşut olarak da genelde fiziksel ve psikolojik sınır aşma deneyimleri üzerinde duruyorlardı." sözleriyle açıklamaktadır. (Bishop, 2016). Bishop'ın tespitleri

günümüzde aktivist sanat ile beden sanatı arasında var olan sınırların yaklaştığına ve dönüşümlerin yaşandığına dair birer kanıt olarak sunulabilir.

Mark Baurlein ise sanat eğitimi ile aktivist sanat arasında bir ilişkinin olduğunu savunurken sanat eğitiminin sosyal adalet ve eşitlik için aktivist sanat ile ilişkili olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Buna yönelik eğitimin de politik olduğunu belirten Bauerlein “Sanat eğitimi politik bir süreçtir ve sosyal adaleti savunmalıdır.” demektedir. (Bauerlein, 2010). 2003 ve 2005 yılları arasında Amerika’da Ulusal Sanat Vakfı (National Endowment for the Arts) tarafından düzenlenen etkinlikte birçok sanat ve eğitim politikaları hakkında çalışma tartışılarak sonuçları değerlendirilmiştir.

Anton Vidolke tarafından kurulan Gece Okulu Projesi bir sonraki bölümde sonuçları ile irdelenecektir.

### **3.7.7. Anton Vidolke Night School “Gece Okulu” Projesi**

Anton Vidolke tarafından kurulan “Gece Okulu” halk seminerleri yapısı gereği alternatif eğitim içeriği olarak ele alınabilir. Anton Vidolke tarafından “Gece Okulu” halkı eğitmek, sanat ve eğitimi birlikte düşünmek amacıyla oluşturulmuştur.

New Museum As Hub internet sitesinde Gece Okulu hakkında “Gece Okulu geçici bir okul şeklinde yapılan bir sanatçı komisyonudur. Bu proje için sanatçı Anton Vidokle, bir yıllık süreçte, aylık seminerler ve workshoplar düzenleyerek, müzeyi eleştirel süreçler içinde ele almaktadır.” (Nightscholl, tarih yok). Gece okulu, üç önemli konu başlığı etrafında düzenlenen on bir seminerden oluşmaktadır. Program, ilerleyen kültürel uygulamaları inceleyen Boris Groys, Martha Rosler ve Liam Gillick tarafından yürütülen üç dizi seminer, atölye ve film/video gösterimi ile başlamıştır. Programın odak noktasını günümüz sanatsal gelişmeleri ile ilgili Walid Raad ve Jalal Toufic, Paul Chan, Maria Lind ve Owkui Enwezor ile gerçekleşen seminerleri oluşturmaktadır. Sonbahar programı kültürel üretim alanında kendini örgütlemeyi önermektedir. Rirkrit Tiravanija, Zhang Wei ve Hu Fang, Natascha Sadr Haghighian ve Raqs medya kolektif ile seminerler ve atölyeler sunmuştur. Tüm konular devam eden araştırma ve üretim açısından ele alınmış ve bu bağlamda okulun temel yapısını oluşturmuştur. Konferanslar, gösteriler ve konuşmaları New

Museum Theatre, Hub alanı olarak 5th Floor Müzesi ve yerel mahalle boyunca halka açık alanlarda gösterilmesi amaçlanmıştır. Gece okulunun her ayın son haftası (perşembe-pazar), Ocak 2008 ile Ocak 2009 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. (Nightscholl, tarih yok).



**Resim 42** Night School Etkinlikleri VI Sanatçı Hu Fang and Zhang Wei, 2008

Ücretsiz üniversitelerde uygulandığı üzere, gece okulundaki birçok etkinlik katılmak isteyen herkese açıktır. Özel ek atölye çalışmalarına ve tartışmalara katılımın bir yıl boyunca ücretsiz olması planlanmıştır. New Museum üyeliğinin sunulacak 25 katılımcı bir çekirdek ekip tarafından başvurular arasından seçilmesi planlanmıştır. Gece Okulu görsel sanatçılar, mimarlar, yazarlar, film yapımcıları, gazeteciler, küratörler, besteciler, sanatçılar ve yıl boyunca tam programa katılmaya kararlı diğerleri de dahil olmak üzere kültür üreticilerinin başvuruları kabul etmesi beklenmiştir. Gece Okulu etkinliği halkı ücretsiz olarak içine dahil etmesi bakımından alternatif eğitim örnekleri arasında önemli bir yere sahiptir.

Gece Okulu projesi ilki Manifesta VI'da gerçekleştirilmesi planlanan fakat sonradan iptal edilen bir çalışmanın devamıdır. Berlin'de United Nations Plaza adında bağımsız bir girişim başlatan sanatçı yüzden fazla sanatçı ve bilim insanının katılımıyla 12 ay süren bir etkinliği daha önce başlatmıştır. Gece Okulu ise bu projenin devamı olarak New York'ta gerçekleştirilmiştir. 2008-2009 yılları arasında aylık hafta sonu seminerleri; ahşap, sandalye, kitap, DVD, televizyon, DVD

oyuncular, buzdolabı ve ev yerleşimi ile ilgili seminer dokümantasyonu gibi malzemeler sanatçı tarafından kullanılmıştır.

Sanat ve eğitim birlikteliğinde önem arz eden bir diğer girişim olan Sanat ve Eğitim Ağı Projesi bir sonraki bölümde incelenektir.

### **3.7.8. Art and Education “Sanat ve Eğitim” Ağı Projesi**

E-flux ve Artforum arasında meydana gelen ortak bir girişim olarak kurulan ağın yapısında sanat ve eğitime dair içeriklerin paylaşılması olduğu görülmektedir. Kurumun web sitesindeki bilgiye göre Ocak 2006'da New York'ta kurulan Art & Education web sitesi ve e-posta listesi aracılığıyla günlük olarak 80.000'den fazla görsel sanatlar profesyoneli ve akademisyeni kapsayan uluslararası bir ağ oluşturulmasına çalışılmıştır. Bu ağ ile sanat ve eğitim alanında meydana gelen akışın, haber özetinin, görsel sanatlar içinde en önemli çağdaş sanat sergileri, yayınları ve eğitim kapsamı içerisinde gerçekleşen sempozyum, akademik istihdam koşulları ve gelişmeleri hakkında bilgilerin paylaşılmasında etkili olmuştur. E-posta listesinde yer alan binden fazla önde gelen uluslararası sanat okulları, dergiler, eğitim programları ve üniversiteler ile iş birliği içinde çalışılmaktadır. (Art&Education, tarih yok).

United National Plaza Sanat eğitimi yapısı çalışmanın devamında ele alınacaktır.

### **3.7.9. United National Plaza Sanat Eğitimi Projesi**

United Nation Plaza geçici bir okul olarak kurulmuştur. Berlin'de seminer ve staj programı olarak kurulan okul 30 kadar sanatçı, yazar ve kuramcı tarafından desteklenen bir yıllık bir programdır. Özgür üniversiteler geleneğine uygun olarak katılımcı olmaya istekli herkesi içine alan bir oluşumdur. Kurucuları arasında Anton Vidokle başta olmak üzere, Liam Gillick, Boris Groys, Martha Rosler, Walid Raad, Jalal Toufic, Nikolaus Hirsch ve Tirdad Zolghadr yer almaktadır. 27-29 Ekim 2006'da, The UN Plaza, Fransız devriminden Anton Vidokle & Tirad Zolghadr tarafından düzenlenen MANİFESTA VI'ya kadar üretken başarısızlık tarihi başlıklı açılış konuşmasını sunmuştur. Konferansın ardından Boris Groys ile iki haftalık bir

seminer verilmiştir. Seminer başlığı ise, “Kızıl Meydan'dan Sonra”dır. (E-flux, 2006).



**Resim 43.** United Nation Plaza, 2006

Çağdaş sanat ve eğitim arasındaki bağı konu edinen alternatif örneklerin incelenmesi çalışma açısından son derece önemlidir bu kapsamda bir sonraki bölümde bu yapıların örnekleri incelenecektir.

### **3.8. ÇAĞDAŞ SANAT ÜRÜNÜ OLARAK EĞİTİMİ ÖNEREN ÖRNEKLER**

#### **3.8.1. “Kavanoz” Bağımsız Sanat Mekânı ve Sanat İnisyatifi**

Çalışma kapsamında uygulanan örnek projenin verilerinin incelenmesi çalışmanın uygulama boyutunda deneyimlenmesi bu kısımda ele alınacak olan diğer örneklerin daha iyi anlaşmasını sağlayacaktır. Lüleburgaz’ın ilk bağımsız sanat inisiyatifi ve buluşma mekânı olan “Kavanoz” öğrenciler ve sanatçıların desteğiyle 2015’te açılmıştır. Kitap değişimi, moda tasarımı ve sanat hakkında çalışmaların özgürce yapılabileceği bir mekân olan Kavanoz, tamamen öğrenci harçlıkları ile kurulmuştur. Sanatsal sergileme ve film gösterimleri gibi kullanım imkânları yanında, küçük yaştaki çocukların da eğitim alabilecekleri bir mekân olma özelliği taşımaktadır.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Çalışma kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler “Ekler” kısmında yer almaktadır.



**Resim 44.** Kavanoz Lüleburgaz'ın İlk Bağımsız Sanat Mekânı, 2015

### **3.8.2. Asocation de Arte Util ve Salt Yararlı Sanat Ofisi**

Müzelerin sanatı dönüştürmedeki önemine yönelik görüşlerin özellikle sanatın işlevinin sorgulanmasına yol açtığı gözlenmektedir. Salt Araştırma'da yürütülen “Yararlı Sanat Ofisi” ile “Arte Util Müzesi” arasında ortaklık kurulduğu gözlenmektedir. “Devleşme ve şirketleşmenin getirdiği yönetim biçimleri, söz konusu gidişatın, var olandan öte bir ilişki isteyen kullanıcılar yönünde değiştirilmesini zorunlu kılıyor. Bu krizin göz ardı ettiklerine dikkatle SALT'ta daima, içeriğin deneyimden çok daha değerli olduğu savunuldu. Kurumun, kendi menfaatleri dışındaki kullanıcı ve kullanımlara açık olması teşvik edildi.” denmektedir. Ayrıca Salt'ta açılan bu programda sinema, performans, fotoğraf, edebiyat ve gıda alanlarında çalışmaların sürdürüldüğü yine bu kapsamda belirtilmektedir. Arte Util ile gerçekleştirilen ortaklığın bu amaçlar düşünülerek ele alındığı gözlenmektedir. Bu kapsamda “Yararlı Sanat Ofisi'nde gerçekleştirilen içeriğin yalnızca akademisyen ve sanatçı gibi profesyoneller dışında gerçek kullanıcıya ulaşmaya yönelik arşivini herkese açacağını da belirtmektedir. Bu programa kabul ilkeleri ise ;

“1. Toplum içerisinde sanat için yeni kullanımlar önerir.

2. Sanatın etkili olduğu (yönetimsel, hukuki, eğitsel, bilimsel, ekonomik vb.) açılardan alanın sınırlarını zorlar.

3. Zamanın takipçisi olur, güncel gerekliliklere sessiz kalmaz.



4. Uygulanabilirdir ve gerçek durumlarda işlev gösterir.
5. Eser yaratıcılığı yerine girişimci olmayı, izleyici olmak yerine kullanıcı olmayı teşvik eder.
6. Kullanıcılara pratik, yararlı sonuçlar sunar.
7. Değişen koşullara uyulanırken sürdürülebilirliği benimser.
8. Estetiği dönüşüme dayalı bir sistem olarak yeniden yapılandırır.” biçiminde sıralamaktadır. (Yararlı Sanat Ofisi, 2017).



**Resim 45.** “Yararlı Sanat Ofisi” Salt Galata

Programa kabul ilkelerinde yer alan eğitim içeriğinin yeterince dikkate alınmadığı bu bakımdan iddia edilebilir. Arte Util ve Tania Bruguera ise eğitim ile bağlantılarını vurgulamaktadır.

“Kendi kendini organize eden gruplar, bireysel girişimler veya kullanıcı tarafından üretilen içeriğin yükselişi, bir zamanlar devletin alanı olan sorunlarla başa çıkmak için yeni yöntemler ve toplumsal oluşumlar geliştiriyor olsunlar. Durum incelemeleri, bu inisiyatiflerin nasıl ayrı olaylar olmadığını, ancak çağdaş dünyamızı şekillendiren küresel bir hareketin parçası olduğunu göstermektedir. Arte Útil’ı oluşturan kavram, Tania Bruguera ve Queens Müzesi, New York, Van Abbemuseum, Eindhoven ve Grizedale Arts, Coniston’daki küratörler tarafından formüle edilen bir dizi kritere göre ulaştı.”(Arte Util Müzesi Hakkında, tarih yok)



**Resim 46.** Arte Util Müzesi

Kişisel kullanıma yönelik hazırlanmış odaların bulunduğu müzede, ziyaretçilerin istekleri doğrultusunda müze yararlı hale getirilmiştir. Farklı kullanım odalarının bir diğer özelliği ise kişisel görüşlerimizi etkileyen faktörlerin farkına varmamızı sağlayan bölümleridir. New York ve Eindhoven’da yer alan müzeler aracılığı ile on yılı aşkın süredir yürüttükleri programla bu düşüncüyü geliştirmeye çaba göstermektedirler.

### **3.8.3. Addams-Dewey Gymnasium**

2014 yılında Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde başlayan ve halen devam eden bir projedir. İçeriğinde hareket ağırlıklı eğitim veren yükseköğrenime hazırlık programı yer almaktadır. Addams-Dewey Gymnasium, “gymnasium” kelimesinin anlamında yer alan hareket kavramından yola çıkarak ilerlemektedir. Pablo Helguera tarafından başlatılan bu projede yüzyıllık süreçte spor salonlarının dönüşümünü yansıtan, teori ve pratikle eğitimin hedeflendiği gözlenmektedir. İlerici eğitimin düşüncelerinin öncülerinden olan Jane Addams ve John Dewey gibi düşünürlerin fikirleri merkezinde oluşturulan Chicago merkezli bir projedir. Bu projede çağdaş eğitim felsefelerinden deneyim odaklı öğrenmeden esinlenilerek çalışılmaktadır. (ArteUtil, Addams Dewey Gymnasium Projesi, tarih yok)



**Resim 47.** Addams Dewey Gymnasium Okulu

### 3.8.4. Bait al Karama Projesi

2012’de Filistin’de başlatılan ve halen devam eden kadınların eğitimine odaklanan bir projedir. Bu proje de tamamen kadınlara yönelik oluşturulmuştur. Kadınların gelir elde etmelerine yönelik olarak geliştirilmiş eğitim merkezli bir girişimdir.



**Resim 48.** Bait Al Karama Kadın Öğrenme Alanı

Beatrice Catanzaro, Fatima Kadumy, Cristiana Bottigella tarafından başlatılan bir projedir. Kadınların sosyo kültürel anlamda yaşama katılımı araştıran bu proje 2012 yılında Filistin’de başlamış ve halen devam etmektedir. Beatrice Catanzaro, Fatima Kadumy, Cristiana Bottigella ile kadınların eğitilmesini amaçlayan bir girişim olarak yer almıştır. Aynı zamanda Nablus’da başlayan ilk Slowfood

etkinliğidir. Proje bölgenin sanatsal ve kültürel gelişimine katkı sağlamayı da hedeflemektedir. (BaitAlkarama, tarih yok)



**Resim 49.** Sarai Projesi Cybermohalla

### **3.8.5. Cybermohalla “Siber-mahalle” Projesi**

2001 yılında Hindistan’ta Delhi’de başlayan “Cybermohalla” projesi Delhi’de özellikle yoksul mahallelerdeki kadın ve çocukların teknolojiye erişimine odaklanan aynı zamanda teknoloji ile yaşamlarını idame etme olanaklarını yaratmaya odaklanan bir eğitim ve sanat ve eğitim projesidir. Gelişmekte Olan Toplum Araştırma Merkezi (CSDS), Delhi; 'Ankur' (Eğitimde Alternatifler Topluluğu) ile iş birliği ile gerçekleştirilmektedir. Sarai’de kentleşmeye, medya yaşamına ve enformasyona yönelik araştırmaya odaklanan düşünceler temel alınmıştır. Sarai’de, kuruluşundan bu yana, medya şehirciliği, Cybermohalla, fikri mülkiyet eleştirmenleri, özgür yazılım, sanat pratiği, kamusal alan, dil ve şehir ve diğer birçok konuda araştırma projeleri oluşturulmuştur. (Sarai, tarih yok)

### **3.8.6. Dorchester Projesi**

2006 yılında Chicago'nun Dorchester semtinde başlatılan bir girişimdir. Proje sanat ve kültür gelişimi için oluşturulan bir platformdan oluşmaktadır. Tüm Chicago genelinde mekanların yeniden dönüştürülmesini ve kamusal niyetler çerçevesinde ele alınmasını hedeflemektedir. Projede amaca uygun malzemeler kullanılarak bazı

binaları yeniden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca mahalle sakinleri ile faaliyet programlarının ortaklaşa düzenlenmesini ve ücretsiz sanat atölyeleri oluşturarak yeni kültürel imkanlar yaratmayı amaçlamaktadır. Projenin temel unsurları: siyah insanlar önemlidir, siyah alanlar ve siyah şeyler önemlidir. (RebuildFoundation, 2018)



**Resim 50.** Dorchester Projesi Mekanları

### **3.8.7. Dünyada Mekân Projesi**

Dünyada Mekân, freelance ve beyaz yakalı çalışanlar/işsizler için bir dayanışma mekânı olarak kurgulanmıştır. Birlikte üretmenin, ortaklıklar kurmanın yollarını aramanın, deneyimlendiği bir çaba olarak başlamıştır. Zamanın yavaşladığı, mekânın ferahladığı, kolektif, dayanışmacı, müdürsüz, patronsuz ortak bir mekân üretme amaçlanmaktadır. Dünyada Mekân 10:00-17:00 saatleri arasında bireysel çalışmalar için kullanılabilceği gibi, 17:00-19:00 arası ufak grupların toplantılarını yapmaları için müsait. Akşamları toplantılar, film gösterimleri, atölyeler, etkinlikler düzenleniyor. Dünyada Mekân kurulma amaçları dâhilinde kullanmak isteyen herkese açıktır. (DünyadaMekan, tarih yok).

### **3.8.8. El Puente Projesi**

Mahkumların rehabilitesi amaçlı başlatılan, sanat ve eğitim üzerine alternatif eğitim programı üzerinden çalışan bir projedir.1982 yılında “Brooklyn Southside

Garden Acosta” tarafından başlatılan sanatsal bir eylemdir. Kilise liderleri, sanatçılar, eğitimciler ve toplum aktivistlerinin gençlerin sağlık, eğitim ve sanat alanlarında üretmelerine odaklanan bir girişimdir.



**Resim 51.** EL Puente Okulu

El Puente oluşumunun en önemli özelliği dans, tiyatro, ses, film yapımı, stüdyo çalışmaları, kamusal sanat, fotoğrafçılık ve Hip-Hop gibi farklı alanların eğitimine odaklanmasıdır. Latin gençlerinin eğitimi ile yola çıkan oluşum, kişisel ve toplumsal dönüşüme ve sosyal adalete öncülük etmeyi amaçlamaktadır. Yerel okullar ile ortaklıklar kurularak katılımcı merkezli sanatsal projeler yürütülmektedir. (Elpuente, tarih yok). Öğretmen ve öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışmalar bu projede son derece önemlidir.

### **3.8.9. Hamdallaye Projesi**

1998’de Senegal’de başlayan ve yerel kültürel değerlerin sosyokültürel yaratıcılığının artırılmasını ve köy topluluğu ile kültürel sivil toplum kuruluşlarını buluşturmayı amaçlayan bir proje olarak başlamıştır. Bu projede köyde üretilen ürünler farklı sanat dalları ile köyde kurulan atölyede adeta yeniden tasarlanmıştır. Köyde cam altı resim, seramik, batık boyama, oyma, dokuma, nakış atölyelerinde eğitim verilmektedir. (HamdallayeProject, tarih yok).



**Resim 52.** Hamdallaye Projesi

### **3.8.10. Hudson 2+4 Projesi**

Teddy Cruz, David Deutsch tarafından 2008 yılında başlatılan proje, yoksul, göçmenler ve bakıma muhtaç insanları Hudson kentinin günlük yaşamına yeniden kazandırmayı hedeflemektedir. Göçmenlerle ve yaşlılarla birlikte yürütülen atölye çalışmalarından başlayarak yürütülen projede sanat veya iş eğitimi için kullanılacak olan ortak bahçeler, oyun alanları, amfi tiyatro ve diğer mekanlar yer almaktadır. Proje aynı zamanda bir dizi kamusal alanın yeniden kazanılmasına yönelik mimari bir müdahaleyi de önermektedir. (ArteUtil, Hudson 2+4 Projesi, tarih yok).



**Resim 53.** Hudson 2+4 Projesi



**Resim 54.** Hudson 2+4 Projesi

Nikolai Ourrossoff,'un belirttiğine göre California Üniversitesi San Diego'da mimar ve profesör olan Teddy Cruz, on yıl boyunca Meksika'nın hareketli sınır kasabalarında dolaşarak çalışmalarına hazırlık yapmıştır. Yoksulluk ve çürümenin kol gezdiği şehrin varoşlarında, hareketsiz ve düzensiz banliyö topluluklarını canlandırmak için sosyal içerikli mimari modelinin gerçekleşmesine yönelik projesini oluşturmaya çalışmıştır. Teddy Cruz, Hudson, New York'taki sanat programlarını destekleyen kâr amacı gütmeyen bir vakıf kurmuştur. David Deutsch ile birlikte şehrin en yoksul sakinlerine kentsel soylulaştırmanın etkilerine yönelik yardımcı olma amacıyla çalışmaya başlamışlardır. (Ourrossoff, 2008).

### **3.8.11. Institute for Human Activities “İnsan Faaliyetleri Enstitüsü” Projesi**

Kongo'da başlayan ve halen devam eden bu projede en dezavantajlı bölgelerin birinde ekonomik anlamda dezavantajlı durumda olan bölgelerde sanat ve eğitim araçları ile müdahale ederek desteklemeyi amaçlamıştır. “İnsan Faaliyetleri Enstitüsü (IHA), Hollandalı ressam Renzo Martens tarafından başlatılan ve KASK- Gent'teki Sanat Okulu'nda geliştirilen bir araştırma projesidir. IHA'nın amacı, ekonomik eşitsizliğe dair sanatsal eleştirinin onu sembolik olarak değil, maddi anlamda telafi edebileceğini kanıtlamaktır. (HumanActivites, tarih yok)





**Resim 55.** İnsan Faaliyetleri Enstitüsü

### **3.8.12. Kibera Public Space “Kibera Kamusal Alan” Projesi**

2006 yılında Kenya’da başlatılan bu girişimde, Harvard School Of Design öğrencileri, yerel katılımcılar ve devlet temsilcileri yer almaktadır. Kurulan bu ortaklıkların sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda çalışılması hedeflenmiştir. Kounkuey Tasarım Girişimi (KDL) adını verdikleri bu girişim kâr amacı gütmeyen yapı olarak, dezavantajlı bölgelerin ekonomik ve sosyal yaşam çevrelerinin iyileştirilmesine çabalamaktadır. “Üretken kamusal mekanlar” adını verdikleri alanlarda, kamusal yarar düşünerek projeler oluşturmaya çaba sarf etmektedirler. (KounkeyDesignInitiative, tarih yok)



**Resim 56.** Kibera Kamusal Alan Projesi

### 3.8.13. Midnight University “Gece Yarısı Üniversitesi” Projesi

2014 Taylan’da kurulan Midnight Üniversitesi açık, eğitim odaklı çalışan politik sanal bir eğitim kurumudur. Somkiat Tangnamo tarafından başlatılmıştır. Midnight University, Tayland’ın yaşadığı politik dönüşüm sürecinde alternatif seslerin ve muhalif fikirlerin kendilerini anlatabilecekleri bir alan olmuştur. (ArteutilmidnightUniversity, tarih yok) Midnight Üniversitesi 1500’ün üzerinde makaleyi kullanıma ücretsiz olarak açmıştır. Bu yolla telif hakları konusunu tartışmaya açmışlardır.



Resim 57. Midnight Üniversitesi

### 3.8.14. Mobile Academy “Yararlı Bilgi ve Bilgisizlikler Karaborsası” Projesi

Almanya, Polonya, Avusturya, Türkiye, İngiltere, İsrail, Finlandiya, İsviçre gibi ülkelerden katılımcıların 2005 yılında başlattıkları bu proje faydalı görülen değerler üzerinden kurgulanan sanat ve eğitim içerikli bir oluşumdur. Projenin içeriği halka açık alanlarda sergilenmesi düşünülen uzmanlarla gerçekleştirilmiş 30’ar dakikalık ses kayıtlarından oluşmaktadır. Bu proje isteyen herkesin katılımına açıktır. Dileyen kişi almak istediği bilgi için konu hakkında uzmana sorular yöneltebilmektedir. Elde edilen ses kayıtları çevrimiçi bir arşivde saklanmaktadır. (Arteutil, Mobile Academy Hakkında, tarih yok)



**Resim 58.** Mobile Akademi, Yararlı Bilgi ve Bilgisizlikler Karaborsası, 2006

“Yararlı Bilgiler ve Bilgisizlikler KARABORSASI, öğrenmek ve öğrendiğini unutmak, bilmek ve bilmemek üzerine disiplinler arası bir araştırma niteliğini taşıyor. Mobil Akademi, kurduğu KARABORSA ile bilgi aktarımına hizmet eden anlatım biçimlerinin sunulduğu ve sınandığı bir gösteri ve üretim mekânı yaratıyor. Davetli her uzman bir masada oturup, sahip olduğu bilginin belli kesitlerini 30 dakika boyunca anlatıp, öğrenilmesini sağlıyor. Müşteri rolündeki seyirciler, 100 farklı uzman ve sundukları bilgiler arasından dilediklerini seçip, birden fazla görüşme yapabiliyor. Enstalasyon, arşiv ve kütüphane salonu gibi bilinen mekanları taklit ederek, pazardan, borsadan ya da danışma hizmetlerinden aşına olduğumuz iletişim durumlarıyla birleştiriyor.” (Mobileacademy, tarih yok)



**Resim 59.** Mobil Akademi, "Ötekilerin" sorunlarından duyulan rahatlık”, 2006

### 3.8.15. Museo de la Calle “Sokak Müzesi” Projesi

1998 yılında, Los Andes ve Jorge Tadeo Lozano Üniversitesi'nden öğrencilerin ve mahalle sakinlerinin katılımıyla başlayan ve halen daha devam eden

bir projedir. Katılımcı ülkeler arasında, Kolombiya, Slovenya, İspanya, Porto Riko, Fransa, İsviçre, Türkiye, İtalya yer almaktadır. Çalışmanın amacını tüketime alıştıran insanların tüketim alışkanlıklarının sorgulanması oluşturmaktadır. El Cartucho bölgesinde, Bogotá şehrinin merkezinde fakir bir bölgede "Colectivo Cambalache" ismini alarak oluşmuştur. Grubun amacı alternatif bir paylaşım, değişim ve geri dönüşüm ekonomisini teşvik etmektir. Sokaktaki nesnelere toplamak, bağış almak ve yeniden değerlendirmek için atık malzeme toplayanlarınkine benzer bir araç (tekerlekler üzerinde tahta bir araç) kullanılmaktadır. "Museo de la Calle" projesi, hediye, takas ve dağıtım yoluyla alternatif bir ekonomi yaratmayı deneyimlemektedir. (Guzman, 2007)



**Resim 60.** Sokak Müzesi Etkinlikleri, 2007

### **3.8.16. Proyecto Meteoro "Meteor Projesi"**

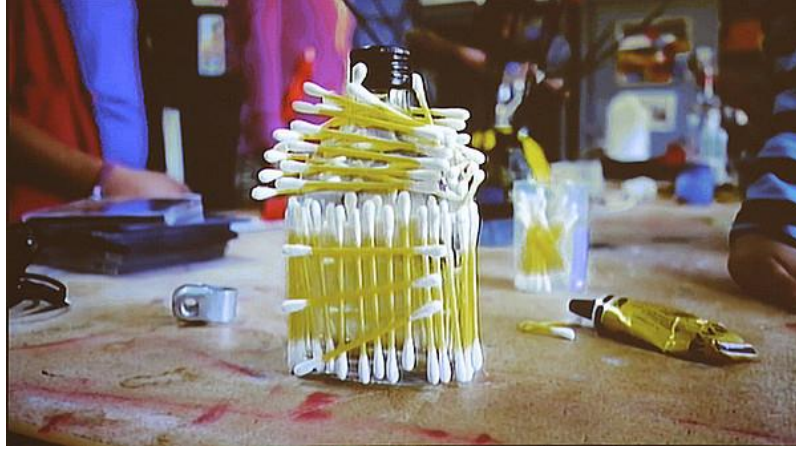
2003 yılında Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan bu projenin odağında aşırı yoksulluk içinde yaşayan gençler ve evsiz insanların sanat ve tasarımla buluşmalarını sağlamak vardır. İkinci el olarak toplanan ve geri dönüşümden elde edilen malzemeler, katılımcıların elinde yeniden sanatsal olarak değerlendirilmektedir. Daha sonra bu ürünlerin satışı ile düşük gelir düzeyli ve yoksul insanların ihtiyaçlarının karşılanmasına çabalanmaktadır. (Arteutil, Proyecto Meteoro Projesi Hakkında, tarih yok).



**Resim 61.** Proyecto Meteoro Projesi

### **3.8.17. Proyecto Secundario Liliana Maresca “Liliana Maresca” İkincil Projesi**

Arjantin’de Buenos Aires eyaletinde yaklaşık 250 öğrencisi bulunan telefonun dahi çalışmadığı bir okulda öğretmen ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen bir projedir. Proje yürütücüsü Fernando Laguna tarafından koordine edilen sanatçılar okulun her türlü gelişimine katkıda bulunmaktadır. (Torchia, 2010). Yine bu okulun amaçları arasında sanat ve eğitim uygulamalarında değişim ve gelişime odaklanan bir öneri sunmaktadır. Devlet okulunda sisteme entegre mahalle ile bağlantılı bir eylem ve deneyim sunmaktadır. Belli bir yaş aralığı ile özellikle de ergenlerle kolektif çalışmayı deneyen bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Oluşumun web sitesinde yer alan bilgiye göre 2007 yılında devlet tarafından çıkarılan bir yasa ile destek sağlanmıştır. Müfredatta yer alan dersler arasında üretim ve görüntü analizi (PAI), imaj ve yeni medya (INM), görsel sanatlarda proje ve prodüksiyon (PPVA) gibi içerikler bulunmaktadır. Projede yer alan sanatçılar, Fernanda Laguna, Diego Llanos (eski Okul Müdürü), Mariela Scafati ve Florencia Cabeza’dır. Bunun yanı sıra müfredatla paralel müfredat dışı atölye ağı oluşturulmuştur. (Tartaglia, 2014). Okulun bulunduğu Fiorato’da sokaklar ve evler bakımsızdır. Bu bakımdan bu projenin ürettiği eğitim ilişkisi ayrı bir önem taşımaktadır.



**Resim 62.** Proyecto Secundario Liliana Maresca Projesi Video, 2013

### **3.8.18. Street-Level Youth Media “Sokak Düzeyi Gençlik Medyası” Projesi**

1993 yılında ABD’de sokak gençlerinin ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının katılımıyla genellikle Meksika, Porto Riko, Orta ve Güney Amerika mahallelerinde bulunan West Town Lisesi’nden gelen bir grup genç arasında bir iş birliği temelinde başlamıştır. Paul Tereul, İñigo Manglano-Ovalle ve Tony Streit girişimiyle başlatılan proje toplumun karşılaştığı zorlukları eylemler merkezinde belgelemeyi teşvik etmek amacıyla sorun yaratan çeteler ve aileleri gibi bölgede yaşayan insanların günlük yaşamını anlatan kırk videodan oluşan enstalasyon oluşturulmuştur. Etkinliğe oldukça yüksek katılım gerçekleşmiştir. Organizatörler gençlerin medya ve teknoloji okuryazarlığına alışmalarını sağlamak amacıyla uzun vadeli bir program oluşturulmuştur. 1995'te Street-Level Youth Media, ABD'de kentlerde yaşayan gençlere teknoloji erişimi ve medya sanatları eğitimi sunan ilk sivil toplum kuruluşlarından olduğu gözlenmektedir. Program sorunlu bölgelerde yaşayan çok sayıda çetenin bulunduğu bir alanda yapıldı ve daha önce iletişime geçmeyen rakip çete üyeleri arasında diyalogun artmasını sağladı. 1992-93 Chicago'daki New Public Art sergisinde, Mary Jane Jacob, Chicago'da küratörlüğünü yapmıştır.

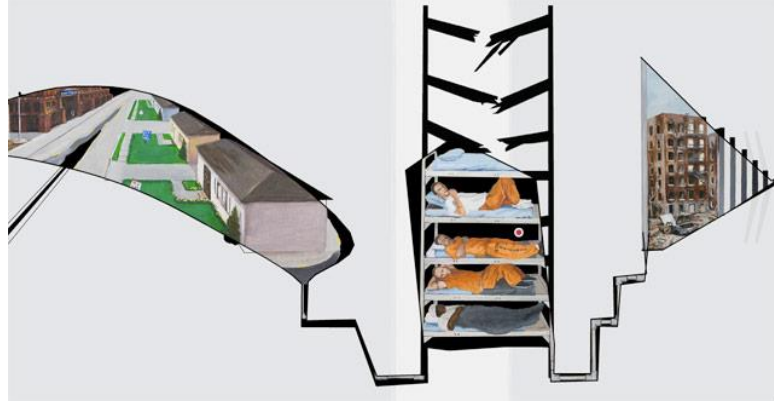


**Resim 63.** Street Level Youth Media Okulu

Street-Level Youth Media Projesi “Ya gençlerin dünyayı gördükleri gibi belgelemek için video kameraları olsaydı ne olurdu?” sorusu ile başlamıştır. (StreetLevelYouthMedia, tarih yok). Sanat pratiği olarak kayıt cihazlarını kullanan gençlerin projede sorunlu bir bölgede yaşadıkları sıkıntıları kaydetmeleri istenmiştir. “Tele-Vecindario” isimli proje çetelerden, gençlerin ailelerine ve mahallenin soylulaşmasına kadar her şeyi belgeleyen kırk video enstalasyonunun oluşturulması ile başlamıştır. 501 (c) (3) kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak Street-Level Youth Media sanatın gündelik gerçeklerin ve yaşamsal sıkıntıların aşılmasını amaçlamıştır.

### **3.8.19. The Knotted Line “Düğümlü Çizgi” Projesi**

2012 yılında Amerika’da başlatılan ve halen devam eden, özgürlük ve kısıtlamalar hakkında yer alan ilişkileri çözümlmek adına geliştirilmiş interaktif resim ve dokümanlardan oluşan bir müfredat programıdır. Amerika Birleşik Devletleri’nde özgürlük ve hapsedme arasındaki tarihsel ilişkiyi keşfetmek için oluşturulmuş yaklaşık 530 yıllık dönemi içine alan bir zaman çizelgesi oluşturmaya çalışılmıştır. Burada öğrencilere bu çizelgeye ekleme yapmaları beklenmektedir. (King, 2012)



**Resim 64.** Knotted Line Çizimleri

### 3.8.20. Ticaret Okulu Projesi



**Resim 65.** Ticaret Okulu

Ticaret Okulu takas sistemleri üzerinde çalışan kendi kendine organize olan, bir alternatif öğrenme alanıdır. 2010 yılında, New York'taki Lower East Side'da Rich Watts, Louise Ma ve yaratıcı barter ağı OurGoods.org Caroline Woolard tarafından başlatılmıştır. 35 gün boyunca 800'den fazla öğrenci 76 tek seanslık sınıfa katılmıştır. Dileyen herkesin ders verebildiği ve öğrencilerin öğretmenlerin takas isteklerini karşılamayı kabul ederek kayıt olduğu bir oluşumdur. Barter ürünlerine ev yapımı turşu, karışım bantları, çizimler, araştırma desteği, peynir yapma ve müzik icrasına yönelik ipuçları gibi eğitimler almışlardır. Geçmiş kursların konularını

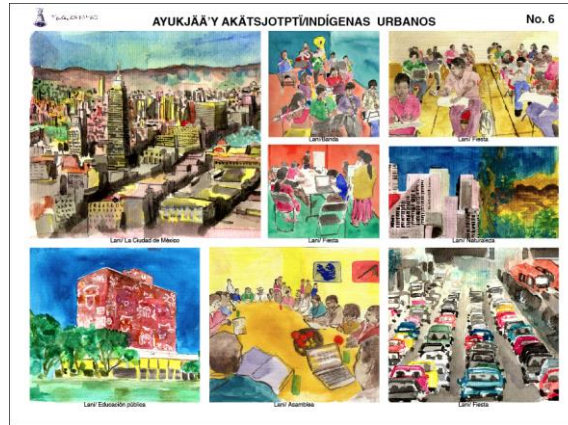


kompostolama, hayalet avı ve topluluk organizasyonu içermiştir. Ticaret Okulu, uygulamalı bilgi ve tecrübeyi önemsemektedir. Pratik bilgeliğe, karşılıklı yardımlaşmaya ve değişimin sosyal doğasına değer veren diğer insanlarla öğrenmenin deneyimlendiği gözlenmiştir. (ArteUtil, Trade School Projesi, tarih yok)

“Ticaret Okulu takas üzerinde çalışan alternatif bir öğrenme alanıdır. Herkes bir ders verebilir ve öğrenciler, öğretmenin istediği takas öğelerini getirmeyi kabul ederek sınıflara kaydolabilir. ... 2010 yılında Ticaret Okulu, yaratıcı takas ağı OurGoods.org'un beş kurucu ortaklarından üçü tarafından başlatıldı. 2011 yılında, kendi kendini organize eden Ticaret Okulları, Milano, Virginia, LA, Londra ve Singapur'da yayılmaya başladı. 2012 yılında birçok şehirde açıldı.” (TradeSchool, tarih yok)

### 3.8.21. Tequiografias “Grafik Öğrenme” Projesi

2010 Meksika’da Daniel Godínez Nivón tarafından başlatılmış bir projedir. Bu projeye göre Meksika’da yaşayan yerliler hakkında AMI (Mexico City Yerli Göçmenler Meclisi) ile yakın iş birliği içinde olan sanatçı, 'Tequio' aracılığıyla, öğrenciler tarafından yapılan bir dizi monografi oluşturmaktadır. Bu modele göre işbirlikçi pratiklerle, ayrıca zorunlu ve ücretsiz çalışmalarla dile getirilen bir komünal örgüt sistemi oluşturulmuştur. Projenin amacı, Mexico City’de yaşayan bu yerli toplulukların yaşam tarzı ve kültürü hakkında bilgi sunmaktır. Bu monograflar, eğitimde kullanılan kırtasiye mağazalarındaki mevcut dağıtım sistemini kullanarak piyasada satılmaktadır. Grubun her bir üyesi katkıda bulunabilir, bu topluluklarla ilgili çeşitli konularda bilgi paylaşabilir. (ArteUtil, Tequiografias Projesi, tarih yok)



Resim 66. Tequiografias Grafik Öğrenme Görselleri

### 3.8.22. The Center of Urban Pedagogy (CUP) “Şehir Pedagojisi Merkezi” Projesi

1997’de başlayan ve toplumla sanatın eğitim çatısı altında buluşturulmasına çaba gösteren bir projedir. Damon Rich, Jason Anderson, AJ Blandford, Josh Breitbart, Stella Bugbee, Sarah Dadush, Althea Wasow, Rosten Woo gibi katılımcıların çabalarıyla gerçekleştirilmektedir. CUP, çocukların anlamaları için adalet sisteminden, hukuka, doğru beslenme ve gıda erişimine, ayrıca politika ve planlama konularını ele alan bir proje olarak ortaya çıkmıştır. Basit, erişilebilir, görsel açıklamalara indirgeyen, kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. Sanat ve tasarım profesyonelleri, eğitimciler, toplum temelli savunucular ve politika yapıcıları ile birlikte belgeseller, posterler ve yayınlar, atölyeler ve toplum eğitim programlarında kullandıkları diğer öğretim araçlarını geliştirmek için iş birliği yapmalarını konu edinmektedir. (ArteUtil, The Center Of Urban Pedagogy Hakkında, tarih yok). CUP ayrıca, deneysel, proje tabanlı müfredat üretmeyi de okullar ve okul sonrası süreçleri için ortaklıklar geliştirmiştir. Proje kapsamında üretilen içeriğin özellikle New York ve diğer şehirlerde öğrenme amaçlı kullanımını sağlamaktadır. (TheCenterOfUrbanPedagogy, tarih yok).



**Resim 67.** The Cup Çalışmaları

### 3.8.23. The Silent Üniversitesi Projesi

2012 yılında başlayan ve Ahmet Öğüt tarafından geliştirilen projede, İngiltere, İsveç, Almanya, Ürdün yer almaktadır. Silent Üniversitesi, Tate Üniversitesi'ndeki Delfina Vakfı ortaklığıyla bir yıl boyunca sanatçı Ahmet Öğüt'ün başlattığı bilgi alışverişi platformudur. Geçtiğimiz günlerde Stockholm'de kuruldu ve Avrupa şehirlerinde başka ofisler geliştirmek için planlar var. Üniversite, bir grup öğretim görevlisi, danışman ve araştırma görevlisi tarafından yönetilmektedir. Her grup, programa, ders temeli, temel temalar üzerine özel araştırmalar ve mülteci veya sığınmacı olarak ne anlama geldiğine dair kişisel yansımaları içeren farklı şekillerde katkıda bulunur. Her durumda Silent Üniversitesi, kullanıcıları bir araya getirmek için barındırma kurumunu ve kaynaklarını kullanır.

“Silent University, mülteciler, sığınmacılar ve göçmenler tarafından bir dayanışma tabanlı bilgi alışverişi platformudur. Bir grup öğretim görevlisi, danışman ve araştırma görevlisi tarafından yönetiliyor. Her grup, programa ders geliştirmeyi, temel temalar üzerine özel araştırmaları ve mülteci ve sığınmacı olarak ne anlama geldiğine dair kişisel yansımaları içeren farklı şekillerde katkıda bulunmaktadır. Bu platform bir akademik programın formatı kullanılarak sunulacaktır. 2012'den bu yana Silent Üniversitesi, kendi ülkelerinde profesyonel bir yaşam ve akademik eğitim almış olanları, ancak kendi statüleriyle ilgili çeşitli nedenlerden dolayı becerilerini veya mesleki eğitimini kullanamıyor. Birlikte çalışmak, katılımcılar, konferanslar, tartışmalar, etkinlikler, kaynak arşivleri ve yayınlar geliştirdi. Silent University, 2012 yılında Londra'da Delfina Vakfı ve Tate ile iş birliği yaparak ve daha sonra The Showroom'un ev sahipliğinde başladı.” (Öğüt, tarih yok)



**Resim 68.** Silent Üniversitesi

### 3.8.24. The Public School “Halkın Okulu” Projesi

2007’de başlayıp halen, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Belçika, Finlandiya, Porto Riko, İngiltere, Avusturya gibi ülkelerden katılımcıların devam ettirdiği bir projedir. Müfredatı olmayan bir öğrenme projesidir. Bağımsız ve alternatif bir okuldur. İnternet sitesi sayesinde, dünyanın her yerinden çeşitli yerlerde bulunan sınıfları ücretsiz olarak bulabilirsiniz. Okula ilişkin, telif hakkı kısıtlamalarına rağmen çalışılması için kurumsal çerçeveler dışında metinler sunan çevrimiçi kütüphane [aaaaarg.org](http://aaaaarg.org) (şimdilerde [aaaaarg.fail](http://aaaaarg.fail)). Metinler, kurallar ve içerik listeleri kullanıcılar tarafından düzenlenmektedir. (ArteUtil, The Public School Projesi, tarih yok)



Resim 69. The Public School, “Halkın Okulu”

### 3.8.25. Wochenklausur Kosovo Savaşı Dil Okulları Projesi

1999’da başlayıp 2003 yılına kadar devam eden Kosova savaşında yaşanan okul ve öğrenme gereksinimlerini karşılama amacıyla kurulmuş bir organizasyondur. 48. Venedik Bienali sırasında Avusturya Pavyonunda beş ay boyunca toplanan yardımlar ile bu okul ağı kurulmuştur. Bu proje sonunda her katılımcıya bir sertifika verilerek iş bulmalarına yardımcı olunmuştur. (Wochenklausur, tarih yok)



**Resim 70.** Wochenklausur Dil Okulları

Çalışmanın bir sonraki bölümünde ekolojiyi eğitim ve sanatla bütünleştiren örneklerin değerlendirilmesine çalışılacaktır.

### **3.9. EKOLOJİ TEMALİ ÇAĞDAŞ SANAT VE EĞİTİM ÖRNEKLERİ**

#### **3.9.1. Crossroad Topluluk Projesi**

Bonnie Ora Sherk tarafından San Francisco'daki çeşitli otoyol ve üst geçitlerin kesişimine bitişik 7 dönümlük arazi üzerinde bulunan The Farm, 70'in üzerinde evcil hayvan, bahçe, tiyatro, devlet okul öncesi, bir sanat galerisi, ortak bir mutfak ve bir punk rock kulübünün alanıdır. Mahalle sakinleri ve sanat topluluğu, The Farm'ın disiplinler arası, çevreye yönelik faaliyetlere katılmaya davet edilmiştir.



### **Resim 71. Çiftlikte İşçi Partisi, 1975**

Jack Wickert ve Bonnie Sherk, 1974 yılında eski fabrikanın terkedilmiş asfaltına taşınarak, betonu yırtıp okul çocukları için çevre eğitimine model bir çiftlik inşa etmeyi planlamıştır. Crossroads Topluluğu'nu kurmuşlar ve mekânı dönüştürmeye yardım etmek için bir sanatçı topluluğuna ilham vermişlerdir. Nihayetinde, Çiftlik deneyiminin bir kısmında paylaşılan insanların inanılmaz bir karışımı: yaşlılar, okul çocukları, her yaştan, tüm ırklardan, katılımın sağlandığı gözlenmektedir. (Crossroad, tarih yok)

### **3.9.2. East of Eden “Eden’in Batısı” Projesi**

İngiltere’de 2004 ile 2006 yılları arasında gerçekleştirilen projeye göre iki tane jeodezik kubbe inşa edilmiştir. Bu kubbelerin yapımında perma kültürel bir yapının eğitim ve sanatsal beklentiler içinde ele alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinden oluşan bu katılımcıların projenin oluşturulmasında aktif yer aldıkları gözlenmiştir. (Arteutil, East Of Eden Hakkında, tarih yok)



**Resim 72. East Of Eden Projesi**

“East of Eden, sanatçı Lucy Stockton-Smith ve Sandviç Teknoloji Okulu ile Art Katalizörü arasında iddialı bir iş birliği projesiydi. Proje Ekim 2004’te başlayıp Temmuz 2006’da son bulmuştur. 18 ay boyunca, Lucy Stockton-Smith, okulun imkanları ile iki jeodezik ekoloji kubbelerini planlamak, tasarlamak, inşa etmek ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla öğretmenler ve öğrencilerle çalışmıştır.” (EastofEden, tarih yok)

### 3.9.3. Experimental Station “Deneyim İstasyonu” Projesi

Chicago’da 2002 yılında yaşanan bir yangın sonrasında yenilenen bir bina tekrar mahallelinin kullanımına açılmıştır. Mahalle sakinleri ile birlikte deneysel bir mekân olarak içinde farklı eğitim çözümlerinin olduğu, kullanıcıların sera ile tarım ekoloji ve sanat gibi farklı alanları deneysel bir biçimde kullanmalarına imkân sağlayan bir mekân olduğu belirtilmektedir. Kâr amacı gütmeyen bir yapıya, kamusal fayda beklentileri düşünülerek dönüştürülmüştür.



**Resim 73.** Deneyim İstasyonu

“Deneyim İstasyonu, Chicago'nun Güney tarafında bağımsız bir kültür altyapısı oluşturmak için sanatçılar, küratörler, eleştirmenler, genel halk, öğrenciler ile birlikte çalışmaktadır. Yenilikçi eğitim ve kültür programlarının, küçük işletmelerin ve topluluk girişimlerinin dinamik ekolojisini teşvik ederek yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca 2006'dan beri, çeşitli yerel ihtiyaçları ele almak adına programlar düzenlenerek teşvik ve destek sağlanmıştır.” (Experimentalstation, tarih yok)



**Resim 74.** Experimental Station Çiftçi Pazarı

### 3.9.4. Green Corners “Yeşil Köşeler” Projesi

2011 ile 2017 yılları arasında sanatçı Negar Farajiani ve 5 ila 18 yaşları arasında gençlerin katılımıyla İran’da gerçekleştirilen projedir. Tahran’daki hava kirliliği sorununa kapalı mekanlarda yetiştirilen bitkiler ile katkı sağlamayı amaçlayan bir projedir.



**Resim 75.** Green Corner Çalışmaları

Proje, atmosferdeki hava kalitesini artırmaya yönelik kimyasalları emici yeşil alanlar yaratmaya odaklanmaktadır. Tahran’ın devlet okullarına alternatif bir pedagojik yaklaşım geliştirmek için, başlatıcı, botanist Shahrouz Hakimi ile yakın işbirliği içinde, sanat, fizik, kimya, biyoloji, istatistik, matematik ve tarım gibi farklı geçmişlere sahip farklı kişilerle çalışılmıştır. Programın katılımcı ve uygulayıcıları; bazı özel okullar ve devlet okulları ile yapılan bir yıllık müzakereden sonra, öğrencilerin okul koşullarını iyileştirmek için bir dizi atölye çalışmasına katkıda bulunmaları ve öğrencilerin ve okul personelinin yararına olan sonuçların elde edilmesine yönelik girişimlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki kültürel ve sanatsal alışverişe bu etkinliklerin katkıda bulunması beklenmektedir. Eğitim sistemi ve müfredatı hakkında yapılan bir çalışmaya göre okul kitaplarında eğitiminin temel yönleri olan çevresel konuların ve botanikğin yer almadığı görülmüştür. Öğrencileri iç mekân bitkilerinin bakımıyla ilgili temel



konularda bilgi sahibi olmak, bitkilere, ağaçlara ve iklim değişikliği sorununa yönelik katkı sağlaması beklenmektedir. (ArteUtil, Green Corner Projesi, tarih yok)

### 3.9.5. Green House “Yeşil Ev” Projesi

1977 yılında İsrail’de başlayan Araplar ile Yahudileri bir araya getirmeye çalışan bir belediye projesidir. 12 Arap ülkesinde 12 farklı okulda başlatılan bir projedir. Alternatif tarım, enerji ve ekoloji alanlarında çalışmayı amaçlamıştır. Ekolojik Sera 1977’de yerel okul topluluğuna bir alternatif olarak kurulmuştur. O zamandan beri, İsrail’de düzinelerce eğitim kurumuna hizmet veren okul dışı bir site olarak gelişti, genişletildi ve geliştirildi ve etkinlikle dolu çok disiplinli bir eğitim merkezi oldu. Yürütülen etkinlikler ve çalışma programları ve araştırmaları, tarım, çevre, bilim ve teknoloji alanlarında resmi çalışmaların çerçevesine dahil edilmiştir. (GreenHouse, tarih yok)



**Resim 76.** Green House Projesi

### 3.9.6. Koshirakura Çevre Düzenleme Girişimi

1996 yılında genç tasarımcı ve mimarların gençlerin köy yaşamına müdahale etmelerini konu alan bu proje Japonya’da başlamıştır. Köy yaşamına ve sosyal çevresine uyumu konu edinen projede katılımcıların köye müdahale etmeleri beklenmektedir. Shin Egashira tarafından başlatılan bu projede AA Mimarlık okulu da yer almaktadır.

100 kişilik yerleşik yaşamın sürdüğü projede köy yaşantısına adaptasyon amaçlanmaktadır. Ziyaretçiler yerine geçici sakinler sayılır, öğrenciler toplumun aktif bir parçasıdır ve köyün günlük yaşamına entegre olurlar. Son projeler bir ortak

fırın, bir Azumaya (bir yaz pavyonu), geleneksel Akçağaç Kesim Festivali'ni kutlamak için kullanılabilir araçların tasarımı ve yapımı gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. (ArteUtil, Koshirakura Landscape Workshop Hakkında, tarih yok)



**Resim 77.** Koshirakura Köyü Projesi, 2014

Atölye, terkedilmiş yerel ilkokulun olanaklarını kullanarak, köyü ziyaret eden mimarlık öğrencileri ile birlikte köyün küçülen mevcudunun oluşturduğu boşluğu doldurmuştur. 10 yıllık süreçte atölyenin, toplam 18 ülkenin içinde olduğu toplam 46 ülkeden 300 katılımcıyı bir araya getirdiği belirtilmektedir. Bu proje içinde yer alan projeler (otobüs barınağı, pavyon, film ekranı ve görüntüleme platformu dahil) ve eserler, filmler, haritalar ve fotoğraflardır. (Koshirakura, tarih yok). Bir proje olarak atölye, sosyal sürdürülebilirliği için bir altyapı olarak hizmet etmeyi ummaktadır.

### **3.9.7. A Living Library “Yaşayan Kütüphane” Projesi**

Ekolojik sorunların sanat ve eğitimde konu edilmesinin örnekleri arasında gösterilebilecek “A Living Library” sivil bir girişim olarak kurulmuştur. 1981 yılında Amerika’da başlayan bu programda kamusal alanların dönüştürülerek birer ekolojik bilgi kütüphanesine dönüştürülmesine çalışılmıştır. Çalışmanın amacını oluşturan kamusal alanın iyileştirilmesi ve yeşil, ekolojik bir topluluk oluşturulması fikri yatmaktadır. (ArteUtilArchive, tarih yok). “A living Library” (ALL), kamuya açık

alanlarda yer alan ekolojik bilgiyi paylaşıma açık bir bilgi kütüphanesi olarak görmektedir. Her programda kamusal alanların iyileştirilmesine destek olmak istenmektedir. Projenin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde Bonnie Ora Sherk ve TÛM takımı, yerel sakinler ve organizasyonlar, okullar ve öğrenciler, devlet kurumları, işletmeler ve şirketler, özel vakıflar, gibi kurumsal çalışmaların olduğu gözlenmektedir.



**Resim 78.** A living Library Çalışmaları, 2018

A Living Library farklı topluluklar ve okullarda, disiplinler arası, standartlara dayalı müfredat (K-16 ve öncesi) aracılığıyla yer bazlı yeşillendirme, planlama, tasarlama, uygulama ve destekleme sağlama adına çalışmaktadır. Okul zamanı, okuldan sonra ve tatil zamanları etkinlikler planlayarak çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Yetişkinlerle birlikte gençler, okul-bahçesinde, mahallede ve toplumda daha fazla ekolojik bir ortam yaratırken, birden fazla dersi öğrenmeye ve gerçek dünya deneyimini yaşamaktadır: matematik, bilim, tarih, ekonomi, teknoloji, diller, Multi-art, teknoloji ve beceri olarak da gençlik liderliği, sağlık, beslenme konularında bilgi sahibi olmaları sağlanmaktadır. (Alivinglibrary, 2018)

### **3.9.8. The Garden Library “Bahçe Kütüphanesi” Projesi**

1989’da İsrail’de başlayan çevre ve ekoloji temelinde ilerleyen bir projedir. Tel Aviv’de yer alan bir grup tarafından yürütülmektedir. The Garden Library sosyo-

ekonomik yoksunluktan, kurumsal ihmalden ve sanat ve kültür aktivitelerinden yoksun olan insanlara hizmet vermektedir. The Garden Library, İsrail için insan haklarının savunulmasında yardım eden göçmenler için farklı sanat ve eğitim programları düzenlemektedir. The Garden Library, 16 farklı dilde yetişkinler ve çocuklar için kitaplar sağlamak üzere çalışmaktadır. (ArteUtil, The Garden Library, tarih yok). Bahçe Kütüphanesi, Tel Aviv Belediyesi tarafından işletilen yabancı toplulukların yardım ve bilgi merkezi olan Mesila ile iş birliği içinde disiplinler arası bir sanat STK'si olan ARTEAM tarafından 2009 yılında kurulmuştur. Bahçe Kütüphanesi, kültür ve eğitimin toplumlar ve bireyler arasındaki farklılıkları köprüleyen ve kalıcı sosyal değişimi etkileyebilecek temel insan hakları olduğu inancına dayanılarak kurulmuştur.



**Resim 79.** Garden Library Kütüphanesi

### **3.9.9. The Garden Project “Bahçe Projesi”**

1992’de Amerika Birleşik Devletleri’nde başlayan projenin odağında eski mahkûmların eğitimine yönelik etkinliklerin ve eğitimlerin planlanmasını ve yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamayı amaçlayan bir projedir. Projenin başlatıcısı Cathrine Sneed’dir.

“Proje, çevresel olarak işçi eğitiminden yola çıkmaktadır, daha önceki suçlulara yöneltilen sürekli eğitim ve danışmanlık hizmetlerinden biridir. Proje çerçevesinde geliştirilen programlar eski suçlulara istihdam ve destek sağlamıştır. Bahçe Projesi katılımcıları organik sebzeleri destek sağlamak için büyütmüşlerdir ve San Francisco’da 10.000’den fazla sokak ağacı dikilmesinde çalışmışlardır. Bugün, proje, çevre temelli iş eğitimi yoluyla risk altındaki genç

yetişkinlerin güçlendirilmesine odaklanmakta ve San Francisco lise öğrencileri için özel bir yaz programı ve okul yılı programını içermektedir. Bugünlerde San Francisco County Jail San Bruno Kompleksi'nde bulunan The Garden Project çiftliği, kamu işleri projelerinde kullanılmak üzere atölyeler sağlamaktadır.” (ArteUtil, The Garden Project)

Bahçe Projesi sanatsal çalışmaları, çevre dostu iş eğitimi ve yaşam becerileri programlaması yoluyla genç yetişkinleri ve risk grubunda bulunanların desteklenmesini sağlarken, kentsel yaşam alanlarını da dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Kâr amacı gütmeyen bir organizasyon olan Garden Project, San Francisco sakinleri için Dünya Komiserleri olarak adlandırılan çevre tabanlı bir çalışma eğitim programını yönetmektedir. Program ayrıca San Francisco lise öğrencileri için özel bir yaz programı ve okul içi sürdürülebilir bir program içermektedir. (GardenProject, tarih yok).



**Resim 80.** The Garden “Bahçe” Projesi

The Garden Project toprak sorumluları, organik bahçecilik ve peyzaj becerilerini öğrenen yoğun bir programda çalışırlar. Proje, katılımcılar tarafından yetiştirilen tüm yiyecekleri yerel gıda kulüplerine bağışlamaktadır. Katılımcılar, kamu çalışmalarını projelerinde kullanılmak üzere bitki yetiştiriyorlar ve her yıl, yüzlerce küçük çocuk, çiftliğe dayalı eğitim programlarını deneyimlemek için çiftliği ziyaret etmektedir.

Özellikle çağdaş sanatın genel ilerleyişi düşünüldüğünde mevcut kültürel yapıyla olan yakınlığı ile toplumsal içeriğe erişimin sınırlı oluşu tartışmaları da beraberinde taşımaktadır. Bu doğrultuda çağdaş sanatın da eğitime teması ve aynı

oranda karşılıklı etkileşimi zorunludur. Sanat eğitiminin uygulanma şartları düşünüldüğünde çağdaş sanat içeriğinin genel müfredatta tüm şartların olumlu olduğu durumlarda bile yalnızca deneyim kazandırmadan öteye geçmeyen kısıtlı birliktelikler oluşturduğu gözlenmektedir. Kişisel gelişimini önceleyen bu amaçların toplumsal kazanımların göz ardı edilerek yalnızca bireysel kazanımları dikkate alarak kısıtlanacağı öngörülebilir. Genel eğitim içinde küçük bir alanda yer edinen sanat eğitiminin çağdaş sanatsal fikirlerin yeterli bir yer edinebileceği pek mümkün görünmemektedir.

“Genel eğitim kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi; sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir. Bu eğitim alanında birey; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film ve video gibi sınırsız sanat evreninden, kendine en uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade olanağını bulmaktadır.” (Aykut, 2006/2, s. 35).

Sanatsal fikirlerin genel eğitim ile ilişkisini yalnızca bireysel deneyim ve görsel dilin gelişimi gibi eğitimsel ve gelişimsel alan içinde müfredat kısıtlayıcı biçimde ele almaktadır. Ancak sanatın yaşama katılımı ve genel gelişimi içinde sanat eğitimine bu derece yüksek hedefler ve görevler yüklemenin ne derece doğru olduğu tartışmaya açıktır. Bu durumda imkânsız hedefler etrafında belirlenen birçok nitelik, sanat eğitimi içine alınarak içeriğe bağlanmaktadır. Ancak bu düşünce biçiminin kusurları içinde yalnızca tüketim öncelikli niyetleri besleyeceği de önerilebilir. Bu durumda sanatın eğitsel birlikteliği içinde kolektif üretim önem kazanır. Sanatsal üretimin estetik gelişime odaklandığı ve politik dilin dışlandığı eğitim biçimleri, kendi içinde eğitimi piyasanın genel amaçlarına uygun üretimi öncülleyen bir hale dönüştürmektedir.

Sanat eğitiminde gözlenen beceri gelişimine yoğunlaşan yaşantı temelli yaklaşımın bireysel yetenekler merkezinde kısıtlanmış anlayışını eleştirerek kolektif üretimi önemseyen İnel İnal, temel tasarımın içeriğinin bireysellikten uzak ve ezberci oluşunu değerlendirirken, biçim odaklı yaklaşımın sıkıntılarını dile getirmektedir. Temel görsel değerlerin öğretilirken yalnızca görsel ifadenin önemsendiğini bu durumun aksine gerçekte sanatın düşünceye ve ideolojiye yönelik olması gerektiğini öne sürmektedir. Geleneksel sanat eğitim yaklaşımlarında uygulanan eğitim modelinin tekrara düşen ve ezbere dayalı olacağının da altını

çizmektedir. (Çetinkaya & Kocagöncü, 2012, s. 73). Sanatın temel gelişim dizininde politik bir ifade ile çağdaş eğitimin sanatla bütünleşmesine olanak sağlamaktadır. Bu bütünleşme, gelişimi ilerleme çemberinde değerlendirirken aynı zamanda özgür ifade imkanlarını sanat ve eğitime kazandırması beklenecektir.

“Bütün sanat okulları, yıl sonu gösterileri ve mezun öğrencilerin çalışmalarının sergilendiği mezuniyet törenleri ve sergiler düzenler. Bunlar, yeni nesil uygulamacıların eserlerini görmenin ve yeni sanat eserlerini düşük fiyata almanın harikulade bir yoludur. Örneğin, Londra’da önde gelen sanat okulları bir tek çatı altında bir araya gelmiştir. Chelsea College of Art & Design, Central St. Martins College of art& Design, Camberwell College of Arts, the London College of Communication, Wimbledon College of Art and the London College of Fashion okulları University of the Arts London çatısı altında toplanmıştır. Ayrıca Goldsmiths College, the Royal Academy of Art Schools da dikkate değer eğitim kurumları arasında yer alıyor. Yıl sonu gösterileri; profesyonel sanat alıcılarını ve satıcıları ajanslara gelecek vadeden ürünler bulma umuduyla kendine çekiyor. Beğendiğiniz bir şey varsa alabilirsiniz. Boş boş dolaşmayın, satın alın! Londra’da sanat eserlerinin satışa sunulduğu her yıl düzenlenen diğer önemli etkinliklerse Affordable Art Fair ve Royal Academy’s Summer Show’dur.” (Whitham & Pooke, Çağdaş Sanatı Anlamak, 2013, s. 264).

Sanat ve eğitimin birlikteliğinde okulların kendi eğitim beklentilerini planlamada alternatif eğitim kurumlarının amaçları ile benzerlikler kurması veya kendi üretken geleceğinin planlanmasında kendi yollarını bu durumda oluşturmaları beklenmelidir.

Çalışmanın sonuç bölümünde önceki örnekler ışığında ele alınan örneklerin sunduğu veriler incelenerek değerlendirilecektir.

## SONUÇ

Bu çalışma, çağdaş sanat pratiği olarak eğitimin sunulduğu bir çalışmadır. Bu kapsamda incelenen geçmiş dönemdeki düşünsel altyapının sunduğu veriler çözümlenmiş ve konuya etkisi olabileceği düşünülen örnekler kendi içinde değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda, eğitim ve sanat başlıklarının birlikteliğinin özgün, yaratıcı alanlara kapı açacağı ve toplumsal beklentiler özelinde geleceğin kurgulanmasında önem taşıdığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle daha aydınlık bir geleceğe kapı açmada son derece önemsenmesi gereken bu alanların, sanatçı ve eğitimciler için önemi ortadadır. Bugünkü toplumsal koşullar düşünüldüğünde geleceğin eğitim ve sanatla imarı açısından bu birliktelik son derece önemlidir. Bu önemin bugün yeterince anlaşılamadığı da bu kapsamda düşünülmektedir. Çağdaş sanatın bugünkü eğitim içeriğinde yeterince yer bulamaması bu durumun ispatı olarak görülebilir.

Özellikle günümüzde sanat ve eğitime yönelik toplumsal ilgi düzeyinin umulandan daha az olması son derece dikkat çekicidir. Bu bakımdan sanat eğitimini planlayan kurumsal yapıların kendi çıkarlarını ön planda tutmaları, eğitim ve sanata bu amaçla bakmaları, bu durumun en büyük nedenlerindedir. Toplumların sevk ve idamesinde egemen güç unsurlarının varlıklarını toplumsal bütüne kabulü amacıyla bilgiyi inşaaya yöneldikleri gözlenmiştir. Bu bakımdan son derece önem arz eden sanat ve eğitim gibi alanların birlikteliği ile doğabilecek potansiyellerin tespitinin bundan sonra yapılabilecek çalışmalara temel oluşturması muhtemeldir.

Modern düşünce süreçlerinin ortaya koyduğu üzere yenileşme amaçlarının arka planında geçmişin öğretilerine karşı ideali ve çağdaş düşünce yapısında yaşanan güç merkezlerinin değişimine yönelik beklentilerin olduğu açıktır. Bu bakımdan modern düşünce yapısı ve üretimlerin eğitim ve sanat kapsamında yeniden kurgulandığı gözlenmektedir. Modernleşme ile birlikte artan üretim imkânları ile yaşanan mal ve hizmetlerdeki artış ile toplumların tüketime özendirilmesi bu durumu görünür kılar. Çağdaş sanatın yaşamı kapsama gayesi ile daha fazla toplumla buluşmayı istemesi bu güç ilişkilerini daha da anlamlı kılar. Bu kapsamda ürettiği içeriğin de taşıdığı bilgi yapısının da diğer zamanlarda olduğundan farklı olduğu



gözenmiştir. Çağdaş sanat içeriği olarak eğitimin sunulduğu örneklerin amaçları dikkate alındığında, küresel beklentilerin yaşattığı kaygıların yerel imkânlar ile bağımsız proje ve girişimle aşılmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Yerel boyutta imkânların azlığının sunduğu yaratıcılık potansiyellerinin keşfedilmesi bu açıdan son derece önemlidir.

Genişleyen kapsamıyla eğitimin bir sanat pratiği olabilmesi adına geçmiş dönemde yaşanan olayların sonuçları dikkatle incelenmiştir. Bu kapsamda 1960 ve sonrası yaşanan kırılmanın sanatın genel özellikleri düşünüldüğünde önemli referans noktalarını oluşturduğu ortadadır. Özellikle toplumsal boyutta yaşanan önemli dönüm noktalarının belleklerde bıraktığı izlerin yeni bir eğitim ve sanat pratiğine dönüşmesinde bu yakın zamanlı etkilerin anlaşılmasında ne kadar önemli olduğu ortadadır. Sanatın belleklerde bıraktığı bu etki düşünüldüğünde, ürünü önemseyen formatı dışında sürece odaklanan yapısı ile bellek ilişkisine bağlanır. Sanat ve eğitimde sürecin önem kazanması ile birlikte gelişimde sürece odaklı anlayış, deneyime odaklanan yaklaşımın ile daha kalıcı ve kapsayıcı olacağı açıktır. Bu bakımdan katılımcı merkezli gerçekleştirilen sanat ve eğitim etkinliklerinin kapalı, büyük ve kurumsal yapıların sunduğu standart ölçekli bir eğitim ve sanat içeriği ile kıyaslandığında daha etkili olduğu görülmektedir. Bu beklenti aynı zamanda çağdaş sanatın yaşama yaklaşımıyla ve kapsamını genişletmesine yönelik amaçlarıyla bütünlük taşımaktadır. Sanat eğitiminin disiplinler arası alternatif bir içerikle temsili düşünüldüğünde daha küçük beklentiler ile yürütülmesi daha kapsamlı bir etkinin sağlanmasına katkıda bulunacağı da unutulmamalıdır. Bu bakımdan çağdaş sanat ve eğitime yönelik beklentilerin belirlenmesinde bu özellikler düşünülerek amaç ve kazanımların oluşturulmasına çaba gösterilmelidir. Yaşanan bu süreçte sanat ve eğitime yönelik daha fazla deneyimin önemsendiği genel kabule uygun alternatif bir düşünme becerisinin gelişimi, yaşama eş bir model üretilmesi bu kapsamda önemlidir. Katılımcıların kabul sınırları içinde kendi ilgi ve beklentileri ile konuya dahil olmaları, üreten olarak kişiyi öne çıkarmaktadır. Yine bu tür öğrenme ve sanat etkinliklerinin örneklerinde görülen çok sesliliği, demokratik süreçleri geliştireceği de hesaba katılmalıdır. Bu sayede aktif etkileşim süreçlerinin yapıcı etkisi işe koşularak olumlu çıktılar sağlanabilecektir.

Çalışma kapsamında incelenen örneklerin ve yine çalışma içinde deneyimlenen inisiyatif ve sanatçı mekanının sonuçları incelendiğinde bu beklentiler ile benzerlikler taşıdığı görülmüştür. Eğitim çağında olan genç katılımcıların karşılarına çıkan sorunları bu süreçte aşmada daha istekli ve yapıcı oldukları ve sanatı gündelik işlevsel ihtiyaçlara düşünmede kullanma becerilerini geliştirdiği de gözlenmiştir. Bu kapsamda özellikle kâr amacı gütmeyen bağımsız bir yapının deneyimlenmesinde ve oluşturulmasında içerik olarak gündelik yaşamla bütünleşen sorunların daha etkili biçimde aşıldığı görülmüştür. Özellikle sosyal medya araçları gibi iletişim imkânlarının da sağladığı kolaylıklarla, hızlı, anlık paylaşılan fikir ve haberlerin bu süreçleri etkilediği gözlenmiştir. Bu ilerlemenin sağaldığı kolaylıklar ile daha kapsamlı ilerleyen düşünme becerileri kazandırılabilir.

Bu kapsamda sanatsal bir pratiğe dönüşmesi muhtemel görülen bir sanat yapısı olarak eğitimin, daha açık bir öğrenme modelini sağlayacağı ortadadır. Farklı deneyim süreçlerini ve öğrenme adına yeniliklerle zenginleşen içeriğin bu kapsamda oluşması beklenmektedir. İktidarın uyguladığı genel politikaların yapısında sanat eğitimini kendi ihtiyaçlarını önceleyerek düşünmesine karşı bir ihtimal olarak bu tip bir çabanın özgürlüğe kapı aralayacağı da unutulmamalıdır. Sanat eğitimi veren kurumların geleceğe yönelik istihdam sağlamada yetersiz görülmesi ile bu amaçlar dışı alınmaktadır. Bu durum gün geçtikçe artan eğitim kurumlarının sayısı ile de çelişmektedir. Oysa sayının artması ile nitelik açısından bir yükselme beklenmektedir. Bu durumda gelecek beklentilerini karşılamada bu kurumların amacını sorgulamaya yönelik eleştirilmesine neden olmaktadır. Kapsamlı öğrenme alanlarının arttırılarak alternatif öğrenme imkânlarının desteklenmesi ile aslında bu durum daha kolay çözüme ulaştırılabilir. Bu bakımdan çeşitliliğinin artması ve eğitim veren kurumlarda çok farklı disiplin alanlarının katılımıyla yenilikçi öğrenme deneyimlerinin kazanılmasına imkân sağlanabilecektir.

Modernden çağdaşa geçişte yaşandığı gözlenen dönüşümlerin bugün gelinen düzeyin anlaşılmasında taşıdığı önem ortadadır. Bu bakımdan çağdaşın yenilik adına taşıdığı özelliklerin anlamlandırılması genel kabule uygun bir model oluşturulmasında son derece önemlidir. Bu kapsamda geçmişle ilişki kuran ancak geçmişin yerine sunulması düşünülen bu yeni modelin içinde yaratıcılığı barındıran potansiyelleri taşıması gerekli görülmelidir.

Bugünkü konjonktürle ilişkisi bağlamında toplumların kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitime şekil verdikleri görülmektedir. Sanat ve eğitim birlikteliğinde yalnızca toplumun geniş kapsamlı sorunlarına odaklanan sorunlar yerine, daha küçük ölçekli eğitim pratikleri ile daha hızlı biçimde çözüme ulaşılabileceği da unutulmamalıdır.

Sanat ve eğitimin taşıdığı potansiyeller düşünüldüğünde tüketim toplumunun bir enstrümanı olarak eğitim ve sanata bakılması bu alanların barındırdığı potansiyellerin ortaya çıkmasına engel olacaktır. Bu bakımdan toplumsal beklentilerin yalnızca ekonomik çıkar beklentileri ile amaçlanarak değil, gelecek toplumunun genelini kapsayacak biçimde hazırlanması son derece önemlidir. Toplumsal barış ve adaletin sağlanmasında bu durum büyük önem arz etmektedir. Gelecekte daha adil biçimde yaşamının ne denli önemli olduğu, bugünkü yaşanan bazı toplumlardaki sıkıntılar düşünüldüğü durumda daha net anlaşılacaktır. Sanat ve eğitimin birlikteliği ile eğitim ve sanata yalnızca estetik beklentiler ile değil geleceğin tahakküm edilmesine yönelik bir enstrüman olarak da değer verilmesi bu bakımdan gereklidir. Sanat ve eğitim pratiği olarak kapsayıcı bir modelin oluşturulması bu beklentiler ile anlaşılabilir.

Sanat ve eğitim pratiğinin ele alınmasında ortaya konan bir diğer önemli başlık ise bilinçaltıdır. Bilinçaltına yönelik etkileriyle sanat ve eğitim birlikteliğinin ruh hallerini de etkilediği görülür. Bu durum bireyle sağlıklı bir etkileşim kurulmasına da destek olacaktır. Bilinçaltında ruh dünyası ile sağlıklı bireylerin sanat eğitimi olmadan düşünülmesi olası değildir. Bu durum yine toplumsal sağlığın ve akılcı düşünmenin önünü açmada son derece önemlidir.

Toplumsal egemen güçlerin genel eğitimin hedefleri dahilinde ele aldıkları bir diğer başlık da ahlak ve değerdir. Ahlak normlarını eğitimi ile itaat etme beklentisi güdülerek bireylere sunumu yine eğitimin içinde görülmektedir. Eğitimde ahlak normlarını genelleyen bir model ile sabit görülmesi farklı inanç ve sosyal tabakaların geneline uyulabilir bir modelin de sağlanmasına engel olacaktır. Ahlak ve değerlerin eğitim içinde yalnızca egemen çoğunluğun düşünceleri ve beklentileri ile değil, toplumsal bütünün her kademesini düşünerek daha adil bir gelecek düşünülerek oluşturulması gereklidir.

Eđitim ve sanatın bađımsız bir alan olarak dűşünűlmesi, yaratıcı ve esnek bir ۆđrenme ortamının oluřturulması ile geleceđe yönelik beklentilerin iyileřmesine vesile olacaktır. Bۆylelikle toplumun tűm tabakalarında eřit bir eđitim modelinin sunulması daha olası gۆrűlmektedir. Toplumsal eřitliđin sađlanması ile sınıfsız bir bűtűnleřme gerçekleřecektir. Eđitim ile toplum arasında sađlanan bu birliktelik ile daha verimli bir ۆđrenme sűreci gۆzlemlenebilir. Bilgi ve iktidar yapıları arasında yer alan bađ incelendiđinde kalıplařmıř bir model olarak kesin deđiřmez dođrular verilmemelidir. Sorgulanması gereken bir olgu olarak bilginin tek elden aktarımından ziyade, ۆđrenen merkezli bilgiyi inřa sűrelerinin ۆnemsendiđi ve kiřinin ilgi ve ihtiyaçları ile řekillenen bir modelin sanatsal bir eđitim pratiđi olarak sunulması bu kapsamda ۆnemslenmelidir. Bu bakımdan ideal ereve olma dıřında ۆzde de aynı deđerlerin dirayetle korunması, sınırları ۆnceden çizilmiř bir ihtiyaç eđrisi ile iře bařlamak bugűnűn řartlarında olası deđildir. Burada dűřunűlmesi gereken asıl nokta incelenen ۆrneklerde de gۆrűldűđű űzere birey olma gereksinimleridir. ۆzne olma amacıyla kiřiye farklı eđitim alternatifleri sunma eđitimi, tekdűze sınırlı kapsamlı dar yapıdan çıkaracaktır.

Çađdař sanatın űrettiđi içeriđin politik izler tařması bazen iktidarlar tarafından manipűlatif bulunmaktadır. Çađdař sanat ile eđitim pratiđinin bu imkűnlar ile zararlı olması muhtemel yapıları da kapsama ihtimali ile sűrece műdahaleyi meřru gۆrecektir. Ancak burada zararlı bulunması dűřunűlen yapıların yine ađdař sanatın yapısı geređi ters bir etki ile sadeleřtirilmeye çalıřıldıđı g�rűlűr.

Çađdař sanatın meta olarak deđerinin kamuya açık bir iliřkisizlik tařıdıđı varsayılabilir ancak bedelinin kamunun yararına yönelik beklentilerle destekleyen sponsorlar tarafından ۆdenmiř bu politik beklentiler ile desteklendiđi dűřunűldűđűnde dikkat çekicidir. Çađdař sanatın alıřveriřinde bu tip beklentilerin oluřmadıđı, aksine kurumsal desteklerin bu kapsamda farklı beklentiler dűřunűlerek oluřturulduđu tespit edilmiřtir. Kűltűrel anlamda ortaya konan içeriđin yapısı tűketim alıřkanlıklarının beklentilerine yönelik beklentiler ile de bu iliřkiyi açıklar.

Çađdař sanatın diđer zamanlardan olduđundan daha karmařık iliřkilerle űretildiđi ortadadır. Ancak yine de sunduđu bilginin toplumsal yapıyı dۆnűřtűrme ile iliřkilenmesi, bu iliřkilerin arkasında yatan niyetlerin sorgulanmasına neden olacaktır. Bu kapsamda eđitimin sanatsal bir içerik olarak sunulmasında bu

beklentileri karşılması beklenir. Bu ilişkilerin ürettiği içeriğin genel anlamda bir kabul sınırının olduğu da bu kapsamda gözlenir. Bu kabul sınırlarının toplumsal geleceğin devamlılığını sağlamaya yönelik beklentiler ile uyuşması da istenmektedir. Çağdaş sanatın içinde bir alan olarak eğitimin sunumunda, taşıdığı bilginin sunduğu imkânlar anlaşılabilir olarak toplumla birlikte dönüşmesine çabalanmalıdır.

Çağdaş sanat ve eğitimin toplumsal ihtiyaçlarla dolaylı bir bağ kurduğu iddia edilebilir. Ancak insanlığın ilk zamanlarında sanatın yaşamla daha iç içe olduğu ortadadır. Bugün sanat ve eğitimin temel hedefleri arasında yer alan yaşamla bütünleşme ideali, ilkel yaşam biçimlerinde her zamankinden daha çok vardır. Eğitim ve sanat pratiği olarak gündeme alınan içerikler de bu kapsamda ele alınabilir. Sanat, ilkel ortaklaşa yaşam şartlarında eğitim ile birlikte ilerlemiştir. Sanat ve eğitimin ilerleyen süreçte toplumsal gelişme ile birlikte daha öznel olması bu kapsam içinde değerlendirilmelidir. Çağdaş eğitimin alışıldık genellebilen klasik örnekleri gibi eski kalıplara dayanan tekrarı ile ilerleyeceğini beklemek ne derece doğrudur, sorgulanmalıdır. Yaşamla bütünleşen ve üretim odaklı yaratıcı bir gelecek isteniyorsa alternatif sorgulama biçimlerinin sanat ve eğitim için üretilmesi gereklidir. Yine toplumsal ilerlemenin aktörleri olan kamunun beklentilerinin ilk sırada olması bu kapsamda eleştirilmelidir.

Yaşamla bütünleşme şartları düşünüldüğünde proje ile ilerleyen fikirlerin aynı zamanda gündelik sorunlar ile ve gündelik yaşam becerileri ile de örtüşmesi gerekmektedir. Gündelik yaşam becerileri ile şekillenen sanatsal üretim pratiklerinin aynı zamanda da bütünü kapsayıcı olması beklenmektedir. Toplumsal beklentiler kadar bireylerin ihtiyaçları da bu kapsamda önem taşımaktadır. Sanat ve eğitimin çok yönlülüğü ile bireylerin öznel ihtiyaçları arasında bu kapsamda bir benzerlik kurulabileceği düşünülebilir. Çağdaş sanat pratiği olarak eğitimin sunumunda sanatın ve eğitimin amaçları doğrultusunda bakıldığında alternatif bir yol izlemenin daha öznel olacağı ve sanatlaşan eğitim fikirleri adına daha etkili olacağı ortadadır.

Kuralcı ve baştan kabul ile üretilen içeriklerin eğitim ve sanat adına sonuçlarının istenilen beklentilerle örtüşmediği ortadadır. Zorunlu eğitimin yanında kendiliğinden gelişen eğitim fikirleri ile kişisel beklentilerin ihtiyaçlarına karşılık veren bir yaklaşımın da önemsendiği gözlenmektedir.

Bu alternatif kurumların ortaya koydukları ortak beklentilere bakıldığında toplumsal beklentilerden çok, öznenin beklentiler ve ilgilerin önemsendiği gözlenmiştir. Aynı zamanda katılımcı demokrasinin uygulandığı bu okullarda toplumsal kuralların belirlenmesinde öğrenene de söz hakkı verilmektedir. Bu tip eğitim yapısı kişilerin beklentilerinden yola çıktığı için esnek eğitim programları ile farklı alanların birlikte öğrenildiği aktif öğrenme olanakları sağlamaktadır. Topluma yarar sağlamada mahalli isteklerin ve ihtiyaçların çözümüne yönelik daha pratik çözümler sunan bu yapıların ekolojik sorunlarla ve çevreyi korumada daha etkin çözümlere ulaştıkları gözlenmiştir. Karma yaş gruplarını bir arada tutan sınıf ve öğrenme ortamı ile toplumsal modellerin akran dayanışmasını sağlanması amaçlanmaktadır.

Son olarak çalışma kapsamında yürütülen projenin de gösterdiği üzere; eğitimin bildik bir kavramın öğrenilmesi olarak görüldüğü tek kanallı klasik eğitim modellerinin aksine, alternatif öğrenme kanalları ile demokratik öğrenme modellerinin uygulandığı yaklaşımların daha kalıcı olduğu ortadadır. Yine çağdaş sanatın içinde şekillenen alternatif sanatsal deneyimlerin gösterdiği üzere sanatın vadettiği imkânların katılımcı eylemlilik temalı modeller ile daha özgür olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abrahamson, R. E. (1987). The Sociological Implications of Henry Schaefer-Simmern's Theory and Research Leading Toward an Integral Theory of Art Education. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 7, 55-61.  
<http://scholarscompass.vcu.edu/jstae/vol7/iss1/11/> adresinden alınmıştır
- Acar, B. (2014, Mart 31). *Çağdaş Sanat Nefret ve Cehalet*. Lebriz:  
<http://www.lebriz.com/pages/lis.aspx?lang=TR&sectionID=1&articleID=1200> adresinden alınmıştır.
- Acar, B. (2016, Haziran 3). *Çağdaş Sanatın İtibarsızlaşması Kime Yarar?* Mayıs 20, 2018 diğltarihinde Artfulliving Web Sitesi:  
<http://www.artfulliving.com.tr/sanat/cagdas-sanatin-itibarsizlastirilmasi-kime-yarar-i-6606> adresinden alındı
- Açev. (2015). *Farklı Program ve Yaklaşımlar Reggio Emilia Yaklaşımı*. Nisan 18, 2018 tarihinde Açev Okul Öncesi Web Sitesi:  
<http://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/farkli-program-ve-yaklasimlar/reggio-emilia-yaklasimi> adresinden alındı
- Adorno, T. W. (2014). Kültür Endüstrisi Kültür Yönetimi. T. Adorno içinde, *Kültür Endüstrisi* (s. 45-150). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Agamben, G. (2015, Nisan 3). *Çağdaş Nedir?* E. A. Artun, & N. Özge içinde, *Çağdaş Sanat Nedir?* (s. 41). İstanbul: İletişim Yayınları. E-Skop:  
<http://www.e-skop.com/skopbulten/cagdas-nedir/860> adresinden alınmıştır
- Akay, A. (2016). *Michel Foucault'da İktidar ve Direnme Odakları*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Akdağ, B. (2006). *Alternatif Eğitim Modelleri*. Mayıs 12, 2018 tarihinde Ali Babahan Web Sitesi:  
<http://alibabahan.weebly.com/uploads/1/4/0/4/14044326/akdag.pdf> adresinden alındı
- AlbanySchool. (tarih yok). *Albany Free School*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Albany Free School HAKKında: <http://www.albanyfreeschool.org/> adresinden alındı
- Alivinglibrary. (2018). *A living Library Hakkında*. Mayıs 14, 2018 tarihinde A Living Library Web Sayfası: <http://www.alivinglibrary.org/blog/about> adresinden alındı

- Altındaş, E. (2015, Temmuz 3). *Uzmanlardan İstikrar Dersleri*. Nisan 25, 2016 tarihinde Radikal: <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/emrah-altindis/uzmanlardan-istikrar-dersleri-1390096/> adresinden alındı
- Altuntaş, İ. H. (2014, Ağustos 8). *Pestalozzi ve Eğitim Devrimi*. İsmailhakkialtuntas Web Sitesi: <https://ismailhakkialtuntas.com/2014/08/08/pestalozzi-ve-egitim-devrimi/> adresinden alınmıştır
- AntiochCollage. (tarih yok). *Antioch Collage Hakkında*. Mayıs 13, 2018 tarihinde Antioch Collage: <http://www.antiochcollege.edu/about> adresinden alındı
- Antmen, A. (2013). *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Aplhaschool. (tarih yok). *Alpha School*. About Alpha School: <https://alphaschool.ca/about/> adresinden alınmıştır
- Aranda, J., Wood, B. K., & Vidokle, A. (2015, Mayıs 8). *What is Contemporary Art? Issue Two*. E-Flux Web Sitesi: <http://www.e-flux.com/journal/what-is-contemporary-art-issue-two/> adresinden alınmıştır
- Aristoteles. (2016). *Poetika*. (Ç. Ari, & A. Ömer, Çev.) İstanbul: Türkiye İş bankası Kültür yayınları.
- Art&Eduaction. (tarih yok). *Art And Eduaction Hakkında*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Art And Education Web SAYfası: <http://www.artandeducation.net/about> adresinden alındı
- Arte Util Müzesi Hakkında*. (tarih yok). Şubat 28, 2018 tarihinde Museum Of Arte Util: <http://museumartutil.net/about/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *Addams Dewey Gymnasium Projesi*. Mayıs 19, 2018 tarihinde <http://www.arte-util.org/projects/addams-dewey-gymnasium/> adresinden alındı
- Arteutil. (tarih yok). *East Of Eden Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/east-of-eden/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *Green Corner Projesi*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/green-corners/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *Hudson 2+4 Projesi*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/hudson-24/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *Koshirakura Landscape Workshop Hakkında*. Mayıs 15, 2018 tarihinde Arte Util Archive Sayfası: <http://www.arte-util.org/projects/koshirakura-landscape-workshop/> adresinden alındı



- Arteutil. (tarih yok). *Mobile Academy Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/mobile-academy-blackmarket-for-useful-knowledge-and-non-knowledge/> adresinden alındı
- Arteutil. (tarih yok). *Proyecto Meteoro Projesi Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/proyecto-meteoro/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *Tequiografias Projesi*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/tequiografias/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *The Center Of Urban Pedagogy Hakkında*. Mayıs 15, 2018 tarihinde Ater util Archive Sayfası: <http://www.arte-util.org/projects/the-center-of-urban-pedagogy-cup/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *The Garden Library*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Arte Util Müzesi Arşivi: <http://www.arte-util.org/projects/the-garden-library/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *The Garden Project*. Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/the-garden-project/> adresinden alınmıştır
- ArteUtil. (tarih yok). *The Public School Projesi*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/the-public-school/> adresinden alındı
- ArteUtil. (tarih yok). *Trade School Projesi*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/trade-school/> adresinden alındı
- ArteUtilArchive. (tarih yok). *A living Library*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Aret util Web Sayfası: <http://www.arte-util.org/projects/a-living-library/> adresinden alındı
- ArteutilmidnightUniversity. (tarih yok). *Midnight University Hakkında*. Mayıs 17, 2018 tarihinde Arte Util Archive: <http://www.arte-util.org/projects/midnight-university/> adresinden alındı
- Artun, A. (2012). Medici Müzeleri. A. Artun içinde, *Sanat Müzeleri Müze ve Modernlik* (s. 56-69). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Artun, A. (2015, Eylül 9). *Sunuş/ Sanat Piyasası ve Sanatın Özerkliği*. E-Skop: <http://www.e-skop.com/skopdergi/sunus-sanat-piyasasi-ve-sanatin-ozerkligi/2612> adresinden alınmıştır
- Artun, A. (2015, Eylül 2). *Sunuş/ Sanat Piyasası ve Sanatın Özerkliği*. Aralık 4, 2015 tarihinde E-Skop: <http://www.e-skop.com/skopdergi/sunus-sanat-piyasasi-ve-sanatin-ozerkligi/2612> adresinden alındı.

- Artun, A. (2015). Çağdaş Sanat ve Kültürizm. A. Artun içinde, *Çağdaş Sanat ve Kültürizm* (s. 17-52). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aşıroğlu, S. (2016, Kasım 16). *Öğrenimin Kişiselleştirilmesi*. Sevimasiroglu Web Sayfası: <http://sevimasiroglu.com/2016/11/ogretim-kisisellestirilmesi/> adresinden alınmıştır
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk Gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 303-316.
- Aykut, A. (2006/2). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33-42.
- BaitAlkarama. (tarih yok). *BAit Al Karama Hakkında*. Mayıs 19, 2018 tarihinde Bait Al Kamara Web Sayfası: <https://baitalkarama.org/the-project/> adresinden alındı
- Bal, B. (2012, Nisan 21). *Rönesans 'in Nadire Kabinelerinden Çağımızın Tüketim Kabinelerine: "Mutluluk Fabrikaları" Sergisi*. Mayıs 7, 2018 tarihinde E Skop Sanat Tarihi Eleştirisi Web Sitesi: <http://www.e-skop.com/skopbulten/ronesansin-nadire-kabinelerinden-cagimizin-tuketim-kabinelerine-mutluluk-fabrikalari-sergisi/681> adresinden alındı
- Başkabirolmümkün. (tarih yok). *Başka Bir Okul Mümkün Amacımız*. Başka Bir Okul Mümkün: <http://www.baskabirolmumkun.net/vizyon-misyon/> adresinden alınmıştır
- Bataille, G. (2000). *Nietzsche Üzerine*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Batur, E. (1997). *Modernizmin Serüveni*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Baudelaire, C. (2014). *Modern Hayatın Ressamı*. (A. Berktaş, Çev.) İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Baudrillard, J. (2012). *Sanat Komplosu*. (E. Gen, & I. Ergüden, Çev.) İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Bauerlein, M. (2010, Ağustos 17). *Arts Education Goes Activist*. Nisan 03, 2018 tarihinde Education Next: <http://educationnext.org/arts-education-goes-activist/> adresinden alındı
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-19.
- Berger, J. (2011). Görünümler. J. Berger içinde, *O Ana Adanmış* (Y. Salman, & M. G. Sökmen, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

- Bernstein, J. B. (2014). Sunuş (Culture Industry). T. W. Adorno içinde, *Kültür Endüstrisi* (E. Gen, Çev., s. 7-33). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Bhave, V. (2008). Özsel Olan ve İma Edilen. M. Hern içinde, *Alternatif Eğitim* (s. 45-49). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bilirdönmez, K., & Karabulut, N. (2016). Sanat Eğitimi Süreç ve Kavramları. *Ekev Akademi Dergisi*(65), 343-355.
- Bingöl, Y. (2009, Ekim 1-3). *Bauhaus ve Eğitim İlkeleri*. 29. Mobbig Toplantısı: <http://www.mobbig.org/belge/MOBBIG-29/YukselBingol-Sunu-mobbig29.pdf> adresinden alınmıştır
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu. (2016, Mayıs 28). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. Ombudsman.gov.tr: <http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/688B1--Insan-Haklari-Evrensel-Beyanname.pdf> adresinden alınmıştır
- Bishop, C. (2016, Ocak 19). *İhale Edilmiş Performans I: Sahiciliği Taşeronlaştırmak*. Nisan 3, 2018 tarihinde E-Skop Bülten: <http://www.e-skop.com/skopbulten/sanat-ve-emek-ihale-edilmis-performans-i-sahiciligi-taseronlastirmak/2778> adresinden alındı
- Bloch, E. (2006). Dışavurumculuğun Tartışılması. E. Bolch, G. Lukacs, B. Brecht, W. Benjamin, & T. Adorno içinde, *Estetik ve Politika* (Ü. Oskay, Çev., s. 14-28). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Brisbaneindependentschool. (tarih yok). *Brisbane Independent School Hoşgeldiniz*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Brisbane Independent School Web Sayfası: <http://www.bis.qld.edu.au/> adresinden alındı
- Bulat, S., Bulat, M., & Aydın, B. (2014). Bauhaus Tasarım Okulu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 105-120.
- Çekiç, E. (2015, Temmuz 15). Waldorf Yaklaşımı: Başka Bir Eğitim Mümkün. Haziran 19, 2018 tarihinde Gaia Dergi Web Sitesi: <https://gaiadergi.com/waldorf-yaklasimi-baska-bir-okul-mumkun/> adresinden alındı.
- Çetinkaya, A., & Kocagöncü, S. (2012). Expanded Art School. A. Çetinkaya, & M. Sorbello içinde, *Expanded Art School* (s. 72-84). Berlin-İstanbul: Tandem Türkiye Kültür Yönetileri Derneği.
- Crossroad. (tarih yok). *The Farm Projesi Hakkında*. Mayıs 19, 2018 tarihinde Foundsf Topluluğu Web Sayfası: [http://www.foundsf.org/index.php?title=The\\_Farm](http://www.foundsf.org/index.php?title=The_Farm) adresinden alındı

- Currambena. (tarih yok). *Curramben Hakkında*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Currambena Okulu Web Sitesi: <http://www.currambena.nsw.edu.au/about-currambena> adresinden alındı
- Danto, A. (2014). *Sanatın Sonundan Sonra*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Davis, A. (2017, Ocak). Sign-Up Sheet for Destruction: DIAS Symposium, 1966. Haziran 20, 2018 tarihinde Division art Books Archives Blog: <http://blog.divisionleap.com/?p=731> adresinden alındı.
- Deepsprings. (tarih yok). *DeepSprings College Hakkında*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Deep Springs College Web Sitesi: <https://www.deepsprings.edu/about/> adresinden alındı
- Delacampagne, C. (2010). *20. Yüzyıl Felsefe Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Delachampagne, C. (2010). *20. Yüzyıl Felsefe Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dellaloğlu, B. (2014). *Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum*. Ankara: Say Yayınları.
- Dewey, J. (2014). *Günümüzde Eğitim*. (J. Rather, Dü., & M. Bektaş, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dikkaya, M., & Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleş- mesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri. *Uluslararası İlişkiler( Elektronik Dergi)*, 3(9), 151-172.
- Ditolla, T. (tarih yok). *Fluxus Süreci*. Mayıs 7, 2018 tarihinde The Modern Art History Web Sitesi: <http://www.theartstory.org/movement-fluxus.htm> adresinden alındı
- DünyadaMekan. (tarih yok). *Dünyada Mekan Projesi Hakkında*. Mayıs 19, 2018 tarihinde Dünyada Mekan Web Sayfası: <https://dunyadamekan.wordpress.com/bilgi/> adresinden alındı
- Duruhan, K. (2006). Aktif Öğretim Yöntemleri. A. Solak içinde, *Felsefe ve Eğitim* (s. 318-322). Ankara: Hegem Yayınları.
- EastofEden. (tarih yok). *East Of Eden Hakkında*. East Of Eden Web Sitesi: <https://www.artscatalyst.org/east-eden> adresinden alınmıştır
- Eğitimpedia. (2014, Ocak 5). Okul Öncesinde Reggio Emilia, Waldorf, Montessori ve Diğerleri. Haziran 19, 2018 tarihinde Eğitimpedia: <https://www.egitimpedia.com/okul-oncesinde-reggio-emilia-waldorf-montessori-ve-digerleri/> adresinden alındı

- Efendioğlu, A., Berkant, H. G., & Arslantaş, Ö. (2010). *1. ulusal Eğitim programları ve öğretimi kongresi* (s. 1. ulusal Eğitim programları ve öğretimi kongresi). Balıkesir: Pegem Yayınları. Mayıs 12, 2018 tarihinde [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=117783](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117783) adresinden alındı
- Efland, A. D. (1990). *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press.
- E-flux. (2006, Kasım 11). *Histories of Productive Failures: from French Revolution to Manifesta VI*. Mayıs 14, 2018 tarihinde E-flux Web Sayfası: <http://www.e-flux.com/announcements/41054/histories-of-productive-failures-from-french-revolution-to-manifesta-vi/> adresinden alındı
- Elpuente. (tarih yok). *El Puente Projesi Hakkında*. Mayıs 19, 2018 tarihinde El Puente Web Sayfası: <https://elpuente.us/el-puente-arts#> adresinden alındı
- Emmelhanz, I. (2015). Çağdaş Sanat ve Kültüralizm. A. Artun içinde, *Çağdaş Sanat ve Kültüralizm* (s. 17-52). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Erciyes, C. (2014, Mart 24). *Radikal Hayat*. Çağdaş Sanattan Nefret Ediyorum: <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/cem-erciyes/cagdas-sanattan-nefret-ediyorum-1182843/> adresinden alınmıştır
- Erzen, J. (2009, Ekim). Mimarlık Tarihi Bauhaus'un 90. Yılında. Mayıs 28, 2018 tarihinde Mimarlık Dergisi Web Sitesi: <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=363&RecID=2185> adresinden alındı
- Experimentalstation. (tarih yok). *Experimentalstation Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Experimental Station Hakkında: <https://experimentalstation.org/> adresinden alındı
- Fairhaven. (tarih yok). *Hakkında Fairhaven School*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Fairhaven School Web Sitesi: <http://www.fairhavenschool.com/> adresinden alındı
- Falbel, A. (2008). Öğrenme? Tabii... Eğitim? Yok, Hayır Kalsın... M. Hern içinde, *Alternatif Eğitim* (E. Ç. Babaoğlu, Çev., s. 103-109). İstanbul: Kalkedon yayınları.
- Fillip / *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*. (2010, EYLÜL 22). amazon.com: [http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74825/A\\_Pedagogical\\_Turn\\_-\\_Kristina\\_Lee\\_Podesva.pdf](http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74825/A_Pedagogical_Turn_-_Kristina_Lee_Podesva.pdf) adresinden alınmıştır

- Fırat, B. Ö., & Bakçay, E. (tarih yok). *Çağdaş Sanattan Radikal Siyasete, Estetik-Politik Eylem (2)*. Aralık 24, 2017 tarihinde Karşı Sanat Çalışmaları: <http://www.karsi.com/karsikarsiya.php?id=28> adresinden alındı
- Foucault, M. (2001). *Kelimeler ve Şeyler*. (M. A. Kılıçbay, Çev.) Ankara: İmge Yayınevi.
- Foucault, M. (2015). *Biyopolitikanın Doğuşu*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Free International University*. (2017, Aralık 12). Şubat 2018, 2018 tarihinde Wikipedia Org: [https://en.wikipedia.org/wiki/Free\\_International\\_University](https://en.wikipedia.org/wiki/Free_International_University) adresinden alındı
- Free International University (FIU) for Creativity and Interdisciplinary Research*. (tarih yok). Şubat 28, 2018 tarihinde Museum Of Arte Util: <http://museumarteutil.net/projects/free-international-university-fiu-for-creativity-and-interdisciplinary-research/> adresinden alındı
- Freud, S. (1999). *Sanat ve Edebiyat*. (E. Kapkın, & A. T. Kapkın, Çev.) İstanbul: Payel Yayınları.
- Freud, S. (2001). *Sanat ve Sanatçılar Üzerine*. İstanbul: Yapı kredi Yayıncılık.
- Fukuyama, F. (2012). *Tarihin Sonu ve Son İnsan*. (Z. Dicleli, Çev.) İstanbul: Profil Yayınları.
- GardenProject. (tarih yok). *Garden Projesi Hakkında*. Mayıs 15, 2018 tarihinde Garden Project Web Sayfası: [https://www.gardenproject.org/about\\_us](https://www.gardenproject.org/about_us) adresinden alındı
- Gardner, H. (2006). *Çoklu Zeka Yeni Ufuklar*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gatto, J. T. (2008). Devlet Eğitimi Denen Kabus: Neden Bireysel Düşünceyi Yok eden Bu Sistemi Düzeltmeliyiz? M. Hern içinde, *Alternatif Eğitim* (E. Ç. Babaoğlu, Çev., s. 71-81). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Göktepe, Ö. (2013, Haziran 20). *Korkut Boratav Yanıtıyor: Gezi Direnişi Sınıfsal Bir Başkaldırı mı?* Mayıs 26, 2018 tarihinde E-Skop Web Sitesi: <http://www.e-skop.com/skopbulten/korkut-boratav-yanitliyor-gezi-direnisi-sinifsal-bir-baskaldiri-mi/1352> adresinden alındı
- Goldner, L., & Sieveking, P. (2015, Mayıs 20). *1968 Devrimi ve Situasyonistler*. E-Skop Bülten: <http://www.e-skop.com/skopbulten/1968-devrimi-ve-situasyonistler/1426> adresinden alınmıştır
- Gombrich, E. H. (2004). *Sanatın Öyküsü*. (Ömer Erduran, & E. Erduran, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Green, H. (1966). Walter Smith: The Forgotten Man. *National Art Education Association*, 19(1), 3-9. <http://www.jstor.org/stable/3190757> adresinden alınmıştır
- GreenHouse. (tarih yok). *Green House Profili Hakkında*. Mayıs 19, 2018 tarihinde Green House Web Sayfası: <http://www.greenhouse.org.il/Profile.html> adresinden alındı
- Grego, D. (2008). "Dokunulmaz"lıktan Bilinçli Redde. M. Hern içinde, *Alternatif eĞİTİM* (E. Ç. Baboğlu, Çev., s. 111-127). İSTANBUL: Kalkedon Yayıncılık.
- Grierson, E. (2008). Creativity and Culture: Redefining Knowledge Through The Arts In Education For The Local In A Globalized World. R. Mason, & T. Eça içinde, *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 21-33). Chicago: Intellect Ltd.
- Güneş, F. (tarih yok). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Mayıs 20, 2018 tarihinde Pegem Yayınları Web Sitesi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/27122014101415Pages%20from%20ogretimilkey%C3%B6ntembask%C4%B1.pdf> adresinden alındı
- Guzman, F. (2007, Mayıs 11). *Museo De La Calle*. Mayıs 17, 2018 tarihinde Museo De La Calle Hakkında: <http://museodelacalle.blogspot.com.tr/> adresinden alındı
- Habermas, J. (1997). *"İdeoloji" Olarak Teknik ve Bilim*. (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hadera. (2018). *Hadera Demokratik Okulu Tarih ve Vizyonu*. Mayıs 26, 2018 tarihinde Hadera Demokratik Okulu Web Sayfası: <http://www.democratics.org.il/125189/History---Vision> adresinden alındı
- Hadera, D. S. (tarih yok). *Hadera Demokratik Okulu Hakkımızda*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Democratics Hadera Web Sayfası: <http://www.democratics.org.il/125189/History---Vision> adresinden alındı
- HamdallayeProject. (tarih yok). *Hamdallaye Projesi HAKKında*. Mayıs 17, 2018 tarihinde Arte Util Archive Web Sayfası: <http://www.arte-util.org/projects/hamdallaye-project/> adresinden alındı
- Hern, M. (2008). *Alternatif Eğitim*. (E. Ç. Babaoğlu, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- HumanActivites. (tarih yok). *İnsan Faaliyetleri Enstitüsü Hakkında*. Mayıs 19, 2018 tarihinde Huma Activites Web Sayfası: <http://www.humanactivities.org/en/about-3/> adresinden alındı

- Hünler, H. (2011). *Estetik'in Kısa Tarihi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz Toplum*. (C. Öner, Çev.) İstanbul: Roman Yayınları.
- Jameson, F. (1994). Postmodernizm Ya Da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı. N. Zeka içinde, *Postmodernizm* (s. 59-116). İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Jameson, F. (2006). sunum 1. E. Bloch, G. Lukacs, B. Brecht, W. Benjamin, & T. Adorno içinde, *Estetşk ve Politika* (Ü. Oskay, Çev., s. 14-28). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Jimenez, M. (2008). *Estetik Nedir?* (A. Karaçoban, Çev.) İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Julieta Aranda, B. K. (2012, Şubat 11). *What Is Contemporary Art?* (K. İz, Düzenleyen) Nisan 24, 2016 tarihinde E-skop Sanat Tarihi Eleştiri: <http://www.e-skop.com/skopbulten/cagdas-estetik-what-is-contemporary-art/554> adresinden alındı
- Kalyoncu, N. (2005). 20. Yüzyılın Birinci Yarısında Alman Müzik Eğitimi Etkileyen Başlıca Oluşumlar Ve Okul Müzik Dersi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-19.
- Kaplan, P. (2015, Nisan 17). *Verilen Eğitim İş Dünyasının Beklentilerini Karşılıyor*. Mayıs 20, 2018 tarihinde HaberTürk Web Sitesi: <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1066861-verilen-egitim-is-dunyasinin-beklentilerini-karsilamiyor> adresinden alındı
- Karabaş, P. A., & İşleyen, F. (2016, Haziran). *Performans Sanatının Doğuşu ve Günümüze Yansımaları*. Mayıs 9, 2018 tarihinde Dergipark Resmi Web Sitesi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/338508> adresinden alındı
- Kavrakoğlu, F. (2013). Çağdaş Sanata Varış 70 Bauhaus 1. Mayıs 28, 2018 tarihinde Kavrakoglu Blog Sayfası: <http://blog.kavrakoglu.com/tag/bauhaus-mimarlik-ve-sanat-okulu/> adresinden alındı
- Kelly, D. D. (2004). *Uncovering the History of Children's Drawing and Art*. Londra: Greenwood Publishing Group.
- Kılıç, S. (2011). Post Modernist Ortamın Sanatçı ve Sanat Üretimlerinin Değişim ve Dönüşümü Üzerine Sosyo-Kültürel Etkileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 103-119.
- King, J. (2012, Nisan 2012). *Amerikan Özgürlüğünün Ağır Bedeline İnteraktif Bir Bakış*. MAYıs 19, 2018 tarihinde Color İnes Web Sayfası: <https://www.colorlines.com/articles/interactive-look-heavy-price-american-freedom> adresinden alındı



- Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Gormek Oğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat, Kùltùr, Yaratıcılık*. Ankara: Pegemm Akademi Yayınları.
- Koçal, E. (2015, Ekim 16). *Matematik Koyù'nùn Artık Bir Kardeři Var: Sanat Koyù*. Nisan 5, 2018 tarihinde Artfulliving Web Sitesi: <http://www.artfulliving.com.tr/sanat/matematik-koyunun-artik-bir-kardesi-var-sanat-koyu-i-3555> adresinden alındı
- Kòkten, E. (2001). *Sanat Eğitiminde Toplam Kalite*. Isparta: Sùleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Ana Sanat Dalı.
- Koshirakura. (tarih yok). *Koshirakura Landscape Workshop Hakkında*. Mayıs 15, 2018 tarihinde Koshirakura Web Sitesi: <http://www.koshirakura.org/> adresinden alındı
- KounkeyDesignInitiative. (tarih yok). *Kounkey Desing Initiave Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Kounkey Topluluğu Web Sitesi: <http://www.kounkuey.org/about.html> adresinden alındı
- Kumar, S. (2008). Eğitimi Özgùrleřtirmek. M. Hern içinde, *Alternatif Eğitim* (E. Ç. Babaoğlu, Çev., s. 187-190). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Kuryel, A., & Fırat, B. Ö. (2015). *Kùressel Ayaklanmalar Çağında Direniş ve Estetik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kutluer, G. (2015). Gelişim Süreçlerinde Çocuk Resimlerinin Yeri. *Ekav Akademi Dergisi*, 403-410.
- Kùltùr, İ. (2017, şubat 2). Bauhaus Mimarlık Okulu Hakkında Bilgi. Mayıs 28, 2018 tarihinde Kùltùrel Bellek Web Sayfası: <http://www.kulturelbellek.com/bauhaus-mimarlik-okulu-hakkında-bilgi/> adresinden alındı
- Larousse, B. (tarih yok). *Modern*. İstanbul: Milliyet İnterpress Yayıncılık orj. Librairie Larousse.
- Lotringer, S. (2012). Sanat Korsanlığı. J. Baudrillard içinde, *Sanat Komplosu* (s. 8-26). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Lukács, G. (1985). *Estetik*. (A. Cemal, Çev.) İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Lukacs, G. (1999). *Estetik I*. (A. Cemal, Çev.) İstanbul: Payel Yayınevi.
- Lukacs, G. (2004). *Marksist İmgelem*. (V. Atayman, & v. Gòbenli, Çev.) İstanbul: Yenihayat Yayıncılık.

- Lynton, N. (2009). *Modern Sanatın Öyküsü*. (C. Çapan, & S. Öziş, Çev.) İstanbul: Remzi Kİtabevi.
- Lyotard, J. F. (1997). *Postmodern Durum*. (A. Çiğdem, Çev.) Ankara: Vadi Yayınları.
- Lyotard, J.-F. (1994). Postmodern Nedir Sorusuna Cevap. N. Zeka içinde, *Postmodernizm* (s. 45-58). İstanbul: K1y1 Yayınları.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-20.
- Metin, M. (2003, Eylül). *Küçük Okullar*. Mayıs 12, 2018 tarihinde Oş Sebat Lisesi Eğitim Servisi: <http://www.geocities.ws/oshpapatya/kucukokul.html> adresinden alındı
- Miller, R. (2010, Ocak 1). *Eğitim Alternatifleri Niçin Var?* Mayıs 11, 2018 tarihinde Alternatif Eğitim Elektronik Dergisi: <http://www.alternatifokullar.com/files/2014/06/egitim-alternatifleri-miller.pdf> adresinden alındı
- Missionhillhighschool. (tarih yok). *Mission Hill High School*. Mission Hill High School: <http://www.missionhillschool.org/about-2/> adresinden alınmıştır
- Mobileacademy. (tarih yok). *Mobile Academy Berlin Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Mobile Academy Berlin Web Sitesi: [http://www.mobileacademy-berlin.com/turkisch/s\\_maerz.html](http://www.mobileacademy-berlin.com/turkisch/s_maerz.html) adresinden alındı
- Monoskop. (2015, Aralık 24). *Information (1970 Exhibition)*. Monoskop.org: [https://monoskop.org/Information\\_\(1970\\_exhibition\)](https://monoskop.org/Information_(1970_exhibition)) adresinden alınmıştır
- Moran, B. (2005). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Musem, T. J. (2015, Kasım 18). *About Contemporary Art*. Kasım 18, 2015 tarihinde Aduation At Getty: [http://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/contemporary\\_art/background1.html](http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/contemporary_art/background1.html) adresinden alındı
- Necdet, A. (2001). Sunuş. C. Baudelaire içinde, *Kötülük Çiçekleri* (s. 7-9). İstanbul: Adam Yayınları.
- NesinVakfi. (tarih yok). *Tanıtım Mtematik Köyü Projesi*. Nisan 5, 2018 tarihinde Nesin Vakfı Web Sitesi: [https://www.nesinvakfi.org/ekler/71192a872afab02\\_ek.pdf](https://www.nesinvakfi.org/ekler/71192a872afab02_ek.pdf) adresinden alındı
- Nietzsche, F. (2011). *Böyle Buyurdu Zerdüşt*. Ankara: Panama Yayıncılık.

- Nietzsche, F. (2015). *Eğitici Olarak Schopenhauer*. (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nightscholl. (tarih yok). *Night School Anton Vidolke*. Nisan 9, 2018 tarihinde New Museum As Hub Museum: <http://museumashub.org/node/48> adresinden alındı
- Odabaş, O. (2012). 1990 Sonrası Türkiye'de Çağdaş Sanatta Politik Görüntü ve Eleştiri. *Sanatta Yeterlik Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğüt, A. (tarih yok). *Silent University Hakkında*. Mayıs 2018, 2018 tarihinde The Silent University Web Sayfası: <http://thesilentuniversity.org/> adresinden alındı
- Oktay, A. (2006). Geçmiş Bakmanın Zorunluluğu. E. Bloch, G. Lukacs, B. Brecht, W. Benjamin, & T. Adorno içinde, *Estetik ve Politika* (Ü. Oskay, Çev., s. 7-11). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ourrossoff, N. (2008, Şubat 19). *Tijuana'dan Öğrenme: Hudson, NY, Farklı Konut Modelini Düşünüyor*. Mayıs 18, 2018 tarihinde NyTimes Web Sitaesi: <https://www.nytimes.com/2008/02/19/arts/design/19hous.html> adresinden alındı
- Owatonna Arts Center. (2017, Ocak 9). *Owatonna History*. Owatonna Arts Center Org.: <http://oacarts.org/history-2/> adresinden alınmıştır
- Özsoy, V. (2001). Güzel Sanatlar (Resim-İş) Eğitiminde Bilimsel Araştırmalar. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 51-57. Ocak 14, 2017 tarihinde <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5254/1421> adresinden alındı
- Paras, E. (2016). *Öznenin Yitiminden Yeniden Doğuşuna*. (Y. Çetin, Çev.) İstanbul: Kolektif Kitap Yayıncılık.
- PhillyFreeSchool. (tarih yok). *Philly Free School Tarihçesi*. Mayıs 14, 2018 tarihinde PhiladelphiaFree School web sitesi: <https://www.phillyfreeschool.org/history> adresinden alındı
- Platon. (2016). *Devlet*. (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Plehanov, G. (1987). *Sanat ve Toplumsal Hayat*. (C. Karakaya, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Pollock, G. (2012). Modernlik ve Kadınlığın Mekanları. A. Antmen içinde, *Sanat Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri* (E. Soğancılar, Çev., s. 187-240). İstanbul: İletişim Yayınları.
- PublicArtFund. (2018, Mart 19). *Hakkımızda*:. Mart 19, 2018 tarihinde Public Art Fund: <https://www.publicartfund.org/about/mission> adresinden alındı

- RebuildFoundation. (2018). *Rebuild Foundation Hakkında*. Rebuild Foundation topluluğu Web Sitesi: <https://rebuild-foundation.org/our-story/> adresinden alınmıştır
- Rousseau, J.-J. (2016). *Emile Ya Da Eğitim Üzerine*. (Y. Avunç, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ruskin, J. (2016). *Saat üzerine Dersler, Seçme Yazılar*. (T. Ali, Çev.) İstanbul: Corpus Yayınları.
- Rybczynski, W. (2010, Mart 12). Bauhaus Neden Hala Etkileniyoruz? Mayıs 28, 2018 tarihinde Mimdap Web Sitesi: <http://www.mimdap.org/?p=33281> adresinden alındı
- Şahin, H. (2016). Modern Sanatta Geleneğin Reddi. *Akademik Sanat: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 77-85.
- San, İ. (1992). Evrim İçinde Sanat Eğitimi Politikaları. 25/2. (Ç. Üni, Dü.) Çanakkale: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/501/6001.pdf> adresinden alınmıştır
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- SandsSchool. (tarih yok). *Snads School Hakkında*. Sands School Web Sitesi: <http://www.sands-school.co.uk/> adresinden alınmıştır
- Sarai. (tarih yok). *Sarai Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Sarai Araştırma Topluluğu Web Sayfası: <http://sarai.net/about/> adresinden alındı
- Sarıkartal, Z. (2013, Şubat 10). *Sanatta Avangart tutumdan çağdaş toplumsal aktivizme*. Aralık 24, 2017 tarihinde Altüst Dergisi Web Sitesi: <http://www.altust.org/2013/02/sanatta-avangart-tutumdan-cagdas-toplumsal-aktivizme/> adresinden alındı
- Satıcı, M. (2016, Ocak). *Liberalizm ve Çokkültürlülük Bağlamında Charles Taylor'un Tanınma Politikası*. Mayıs 9, 2018 tarihinde Ethos Felsefe Web Sitesi: <http://www.ethosfelsefe.com/ethosdiyaloglar/mydocs/Liberalizm.pdf> adresinden alındı
- Sayar, M. (2015, Ağustos 198). *Jacques Rancière'de Politik Sanat ve Temsil Sorunu*. E-Skop: <http://www.e-skop.com/skopbulten/jacques-ranci%C3%A8re-politik-sanat-ve-temsil-sorunu/2578> adresinden alınmıştır
- Scherler, H. N. (2013). *Gestalt Hakkında*. Hanna Nita Scherler Web Sitesi: <http://www.hannascherler.com/#!gestalt-hakknda/cfid> adresinden alınmıştır

- Seçkin, a. (2015, Nisan 22). *Aylin Seçkin & Genco Gülan Söyleşisi*. Artlog50.net: <http://artlog.art50.net/2015/04/okul-sergisi-soylesi/#.VxudVTCLTIU> adresinden alınmıştır
- Sevgili, A., Hasol, D., & Özer, B. (1997). *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. (Z. Rona, & M. Beykan, Dü) İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- ShalomLisesi. (tarih yok). *Shalom Lisesi Hakkında*". Mayıs 12, 2018 tarihinde Shalom Lisesi Web Sayfası: <http://www.shalomhs.org/about/> adresinden alındı
- Smallschool. (tarih yok). *Home The Small School*. Mayıs 12, 2018 tarihinde The Small School: <http://www.thesmallschool.org.uk> adresinden alındı
- Sönmez, V. (2006). Küreselleşmenin Felsefi Temelleri. A. Solak içinde, *Felsefe ve Eğitim* (s. 99-101). Ankara: Hegem Yayınları.
- Stallabrass, J. (2013). *Sanat A.Ş.* (E. Soğancılar, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- StreetLevelYouthMedia. (tarih yok). *Street Level Youth Media Urban Gates Hakkında*. Street Level Youth Media Web Sitesi: <http://street-level.urbangateways.org/> adresinden alınmıştır
- SudburyValleySchool. (tarih yok). *Sudbury Valley School Teorisi*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Sudbury Valley Web Sitesi: <https://sudburyvalley.org/theory> adresinden alındı
- Summerhill. (tarih yok). *Summerhill Hakkında*. Mayıs 12, 2018 tarihinde Summerhill Özgür Okulu Web Sayfası: <http://www.summerhillschool.co.uk/about.php> adresinden alındı
- Tanrıbuyurdu, E. (2010, Eylül). Marksist Edebiyat Eleştirisi ve Fethi Naci'nin Eleştiri Anlayışı. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Türk Edebiyatı Bölümü.
- Tanyeli, U. (1997). Modernizmin Sınırları ve Mimarlık. E. Batur içinde, *Modernizmin Serüveni* (s. 63-71). İstanbul: Yapı kredi Yayıncılık.
- Tartaglia, L. (2014, Eylül 1). *Proyecto Secundario Liliana Maresca Hakkında*. Nisan 5, 2018 tarihinde Proyecto Secundario Liliana Maresca: [proyectosecundariolm.blogspot.com](http://proyectosecundariolm.blogspot.com) adresinden alındı
- Tate Müzesi Sanat Terimleri. (tarih yok). Nisan 02, 2018 tarihinde Tate Museum Web Sitesi: <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/activist-art> adresinden alındı

- Tate, M. (2015). *Auto-destructive art*. Mart 20, 2018 tarihinde Tate Müzesi Sanat Tanımları: <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/auto-destructive-art> adresinden alındı
- The J. Paul Getty Museum. (2015, Kasım 18). *About Contemporary Museum*. Kasım 18, 2015 tarihinde Education At Getty: [http://www.getty.edu/education/teachers/classroom\\_resources/curricula/contemporary\\_art/background1.html](http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/contemporary_art/background1.html) adresinden alındı
- TheCenterOfUrbanPedagogy. (tarih yok). *The Center Of Urban Pedagogy Hakkında*. The Center Of Urban Pedagogy Web Sitesi: <http://welcometocup.org/About> adresinden alınmıştır
- TheCircleSchool. (tarih yok). *Welcome The Circle School*. Mayıs 14, 2018 tarihinde The Circle School Web Sitesi: <http://www.thecircleschool.org/welcome> adresinden alındı
- TheClearwaterSchool. (tarih yok). *History The Clearwater School*. Mayıs 14, 2018 tarihinde The Clear Water Web Sitesi: <https://clearwaterschool.com/history/> adresinden alındı
- TheHighLand. (tarih yok). *The Highland School Hakkında*. Mayıs 14, 2018 tarihinde The Highland School Web Sayfası: <https://www.thehighlandschool.org/about-us> adresinden alındı
- Timuroğlu, V. (2013). *Estetik*. İstanbul: Berfin Yayınları.
- Tohmson, G. (2009, Haziran). *Kilquhanity House School*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Garry Thomson web Sitesi: <http://www.garyt.f9.co.uk/html/killy/index.html> adresinden alındı
- Tolstoy, L. (2008). Eğitim Üzerine. M. Hern içinde, *Alternatif Eğitim* (E. Ç. Babaoğlu, Çev., s. 27-32). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Torchia, F. (2010, Mart 11). *Revista De Cultura Sanat*. Nisan 04, 2018 tarihinde Revista Enie: [http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/03/11/\\_-02156975.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/03/11/_-02156975.htm) adresinden alındı
- Tosun, C., & Keskin, F. (2014, Mayıs). *Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı*. Anahtar Sanayi Bakanlığı: <https://anahtar.sanayi.gov.tr/tr/news/modernite-baglaminda-bilgi-iktidar-ve-uzmanlik-iliskisi/761> adresinden alınmıştır
- TradeSchool. (tarih yok). *Trade School New York Hakkında*. Mayıs 18, 2018 tarihinde Trade School Topluluğu Web Sitesi: <http://tradeschool.coop/newyork/page/about/> adresinden alındı

- TürkDilKurumu. (tarih yok). *Büyük Türkçe Sözlük*. Mayıs 4, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu Resmi İnternet Sayfası:  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=67938](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=67938) adresinden alındı
- Üstüner, Ö. (2007). *Disiplinlerarası Sanat ve Sanat Eğitimine Etkileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- VillageFreeSchool. (tarih yok). *Village Free School Tarihçesi*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Village Free School Web Sitesi: <http://villagefreeschool.org/> adresinden alındı
- Weaver, C. (2015, Nisan 16). *At Brooklyn Free School, Students Control Their Education*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Voa News Web Sitesi:  
<https://www.voanews.com/a/brooklyn-free-school-students-control-education/2723321.html> adresinden alındı
- Wervoert, J. (2006, Eylül 22). *Class Action*. Frieze Magazine:  
[https://www.frieze.com/issue/article/class\\_action/](https://www.frieze.com/issue/article/class_action/) adresinden alınmıştır
- Whitham, G., & Pooke, G. (2013). *Çağdaş Sanatı Anlamak*. (T. Göbekçin, Çev.) İstanbul: Optimist Yayınları.
- Wikipedia. (2015, Nisan 4). *Wikipedia Özgür Ansiklopedi*. Enformasyon Sanatı Nedir?: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Enformasyon\\_sanat%C4%B1](https://tr.wikipedia.org/wiki/Enformasyon_sanat%C4%B1) adresinden alınmıştır
- Wikipedia. (2017, Mart 31). *Brisbane Independent School Hakkında*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Wikipedia Web Sitesi:  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Brisbane\\_Independent\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/Brisbane_Independent_School) adresinden alındı
- Wikipedia. (2017, Aralık 5). *Brooklyn Free School Hakkında*. Mayıs 5, 2018 tarihinde Wikipedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/Brooklyn\\_Free\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/Brooklyn_Free_School) adresinden alındı
- Wikipedia. (2017, Ocak 3). *Currambena School*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Wikipedia Web Sayfası: [https://en.wikipedia.org/wiki/Currambena\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/Currambena_School) adresinden alındı
- Wikipedia. (2017, Ağustos 22). *The Highlan School*. Wikipedia Web Sitesi:  
[https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Highland\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Highland_School) adresinden alınmıştır
- Wikipedia. (2018, Nisan 5). *Lehman Alternative Community School*. Mayıs 14, 2018 tarihinde Wikipedia Web Sitesi:  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Lehman\\_Alternative\\_Community\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/Lehman_Alternative_Community_School) adresinden alındı

- Wikipedia. (2018, Şubat 2). *Mission Hill School*. MAYıs 14, 2018 tarihinde Wikipedia Web Sitesi: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mission\\_Hill\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/Mission_Hill_School) adresinden alındı
- Wilson, M. (2015). *Çağdaş Sanat Nasıl Okunur?* (F. C. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Hayalperest yayınları.
- Wochenklausur. (tarih yok). *Language School in The Cosova War*. MAYıs 18, 2018 tarihinde Wochenklausur Web Sitesi: <http://www.wochenklausur.at/projekt.php?lang=en&id=12> adresinden alındı
- Wu, C. T. (2014). *Kültürün Özelleştirilmesi*. (E. Soğancılar, Çev.) İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Yararlı Sanat Ofisi*. (2017). Şubat 28, 2018 tarihinde Saltonline: <http://saltonline.org/tr/1667/yararli-sanat-ofisi> adresinden alındı
- Yaygın, M. (2009, Eylül 28). Bauhaus Okulu. MAYıs 28, 2018 tarihinde Birgün Haber Sitesi: <https://www.birgun.net/haber-detay/bauhaus-okulu-15720.html> adresinden alındı
- Yetkin, S. K. (2007). *Estetik Doktrinler*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). Modern, Çağdaş, Güncel, Postmodern. E. M. Yılmaz içinde, *Sanatın Günceli Güncelin Sanatı* (s. 33-58). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yılmaz, N. (2011, Aralık 14). *Sanata Yüzeysel Bir Tepki: Kitsch*. Aralık 19, 2017 tarihinde Lebriz Sanal Dergi: <http://lebriz.com/pages/lst.aspx?lang=TR&sectionID=6&articleID=979&bhp=1> adresinden alındı
- Zeka, N. (1994). Yolları Çatallanan Bahçe, Aynalı Gökdelenler, Dil Oyunları ve Robespierre. N. Zeka içinde, *Postmodernizm* (s. 7-31). İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Zeltil, Y. (2012, Ekim 5). *Hans Haacke Moma Pool 1970*. Haziran 19, 2018 tarihinde Wikiart Visual Art Encyclopedia: <https://www.wikiart.org/en/hans-haacke/moma-poll-1970> adresinden alındı
- Zolberg, V. L. (2013). *Bir Sanat Sosyolojisi Oluşturmak*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.



## RESİMLER KAYNAKÇA LİSTESİ

**Resim 1**...[https://www.moma.org/documents/moma\\_catalogue\\_2748\\_300086869.pdf](https://www.moma.org/documents/moma_catalogue_2748_300086869.pdf) adresinden alınmıştır.

**Resim 2**..... <https://www.artsfon.com/download/38300/1920x1080/> adresinden alınmıştır.

**Resim 3**..... <http://www.e-skop.com/skopbulten/sanat-ve-direnis-guvenesizlik-ile-direnis-arasinda-sanat-iscileri-bir-tarih/2737> adresinden alınmıştır.

**Resim 4**..... <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitimde-cagdas-sanat-damgasi-29056099> adresinden alınmıştır.

**Resim 5**..... <http://www.kitaptansanattan.com/sanattan/kayıpta-sakli-sirlar-ve-hazinelere/attachment/arzu-yayintas%CC%A7-neriman-polat-istikrar-stable-death-2016/> adresinden alınmıştır.

**Resim 6**..... <http://14b.iksv.org/works.asp?id=33> adresinden alınmıştır.

**Resim 7**..... <https://tr.pinterest.com/pin/623115298417144078/?lp=true> adresinden alınmıştır.

**Resim 8**..... <https://www.moma.org/collection/works/150123> adresinden alınmıştır.

**Resim 9**..... <https://fancy.com/things/290516821/Damien-Hirst-%7C-Absolut-Wodka> adresinden alınmıştır.

**Resim 10**.....<http://www.e-skop.com/skopdergi/protesto-sanat-oldugunda-occupy-hareketinin-documenta-13-ve-berlin-bienali-7deki-celiskili-donusumleri/3150> adresinden alınmıştır.

**Resim 11**..... <https://www.pinterest.co.uk/pin/301600506275034859/?lp=true> adresinden alınmıştır.

**Resim 12**..... <https://www.harvardartmuseums.org/art/10961> adresinden alınmıştır.

**Resim 13**..... <https://fancy.com/things/290516821/Damien-Hirst-%7C-Absolut-Wodka> adresinden alınmıştır.

**Resim 14**..... <http://www.albanyfreeschool.org/> adresinden alınmıştır.

**Resim 15**.....<http://americanradioworks.publicradio.org/features/tomorrows-college/english-major/antioch-college.html> adresinden alınmıştır.

**Resim 16**..... <http://www.summerhillschool.co.uk/> adresinden alınmıştır.

**Resim 17**..... <https://sudburyvalley.org/gallery> adresinden alınmıştır.

- Resim 18**..... <https://twitter.com/bistopia> adresinden alınmıştır.
- Resim 19**..... <https://www.brooklynfreeschool.org/high-school/> adresinden alınmıştır.
- Resim 20**..... <http://www.kimberlyhowell.com/san-antonio-places/the-circle-school/> adresinden alınmıştır.
- Resim 21**..... <http://www.currambena.nsw.edu.au/> adresinden alınmıştır.
- Resim 22**..... <http://www.democratics.org.il/125189/History---Vision> adresinden alınmıştır.
- Resim 23**..... <https://www.thehighlandschool.org/about-us> adresinden alınmıştır.
- Resim 24**..... <http://www.missionhillschool.org> adresinden alınmıştır.
- Resim 25**..... <https://www.phillyfreeschool.org/history> adresinden alınmıştır.
- Resim 26**..... <https://www.sands-school.co.uk/leadership-management/> adresinden alınmıştır.
- Resim 27**..... <http://www.shalomhs.org/news/> adresinden alınmıştır.
- Resim 28**..... <http://villagefreeschool.org/about-us/our-program/> adresinden alınmıştır.
- Resim 29**.....<https://clearwaterschool.com/model/> adresinden alınmıştır.
- Resim 30**..... <https://harpers.org/blog/2014/09/on-maleness-and-deep-springs-college/> adresinden alınmıştır.
- Resim 31**..... <http://www.fairhavenschool.com/> adresinden alınmıştır.
- Resim 32**..... <http://www.nesinkoyleri.org/fotograflar.php> adresinden alınmıştır.
- Resim 33**..... <http://www.nesinkoyleri.org/fotograflar.php> adresinden alınmıştır.
- Resim 34**..... <http://www.artfulliving.com.tr/sanat/matematik-koyunun-artik-bir-kardesi-var-sanat-koyu-i-3555> adresinden alınmıştır.
- Resim 35**..... <http://www.sabancivakfi.org/tr/sosyal-degisim/baska-bir-okul-mumkun> adresinden alınmıştır.
- Resim 36**..... [https://www.bohaglass.co.uk/bauhaus-school-of-art-and-design/bauhaus\\_school\\_of\\_art\\_and\\_design/](https://www.bohaglass.co.uk/bauhaus-school-of-art-and-design/bauhaus_school_of_art_and_design/) adresinden alınmıştır.
- Resim 37**..... <https://libcom.org/library/enrag%C3%A9s-situationists-occupations-movement> adresinden alınmıştır.

**Resim38**.....[https://en.wikipedia.org/wiki/Free\\_International\\_University#/media/File:Documenta\\_7\\_Free\\_International\\_University\\_1982.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Free_International_University#/media/File:Documenta_7_Free_International_University_1982.jpg) adresinden alınmıştır.

**Resim 39**.....

[https://www.publicartfund.org/view/exhibitions/5536\\_messages\\_to\\_the\\_public\\_-\\_guerilla\\_girls/5536\\_messages\\_to\\_the\\_public\\_-\\_guerilla\\_girls#](https://www.publicartfund.org/view/exhibitions/5536_messages_to_the_public_-_guerilla_girls/5536_messages_to_the_public_-_guerilla_girls#) adresinden alınmıştır.

**Resim 40**..... <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/auto-destructive-art> adresinden alınmıştır.

**Resim 41**..... <http://blog.divisionleap.com/?p=731> adresinden alınmıştır.

**Resim 42**..... <http://museumashub.org/node/48> adresinden alınmıştır.

**Resim 43**..... <https://fadmagazine.com/2006/09/24/the-united-nations-plaza/> adresinden alınmıştır.

**Resim 45**..... <http://saltonline.org/tr/1667/yararli-sanat-ofisi> adresinden alınmıştır.

**Resim 46**..... <http://museumarteutil.net/about/> adresinden alınmıştır.

**Resim 47**..... <https://news.artnet.com/exhibitions/a-proximity-of-consciousness-celebrates-art-and-activism-in-chicago-118427> adresinden alınmıştır.

**Resim 48**..... <https://baitalkarama.files.wordpress.com/2012/10/multifunctional-web.jpg> adresinden alınmıştır.

**Resim 49**..... <http://www.arte-util.org/projects/cybermohalla/> adresinden alınmıştır.

**Resim 50**..... <https://rebuild-foundation.org/our-story/> adresinden alınmıştır

**Resim 51**..... <https://elpuente.us/el-puente-arts#> adresinden alınmıştır

**Resim 52**..... <http://www.arte-util.org/projects/hamdallaye-project/> adresinden alınmıştır.

**Resim 53**..... <http://www.arte-util.org/projects/udson-24/> adresinden alınmıştır

**Resim 54**..... <https://www.nytimes.com/2008/02/19/arts/design/19hous.html> adresinden alınmıştır.

**Resim 55**..... <http://www.humanactivities.org/en/about-3/> adresinden alınmıştır

**Resim 56**..... <http://www.kounkuey.org/about.html> adresinden alınmıştır.

**Resim 57.....** <http://www.arte-util.org/projects/midnight-university/> adresinden alınmıştır.

**Resim 58.....** <http://www.arte-util.org/projects/mobile-academy-blackmarket-for-useful-knowledge-and-non-knowledge/> adresinden alınmıştır

**Resim 59.....** [http://www.mobileacademy-berlin.com/turkisch/s\\_maerz.html](http://www.mobileacademy-berlin.com/turkisch/s_maerz.html) adresinden alınmıştır.

**Resim 60.....** <http://museodelacalle.blogspot.com/> adresinden alınmıştır.

**Resim 61.....** <http://www.arte-util.org/projects/proyecto-meteoro/> adresinden alınmıştır.

**Resim 62.....** <https://universes.art/nafas/articles/2013/agoraphobia/photos/06-proyecto-secundario-liliana-maresca/> adresinden alınmıştır.

**Resim 63.....** <http://street-level.urbangateways.org/about/history/> adresinden alınmıştır.

**Resim 64.....** <https://www.colorlines.com/articles/interactive-look-heavy-price-american-freedom> adresinden alınmıştır.

**Resim 65.....** <http://www.arte-util.org/projects/trade-school/> adresinden alınmıştır.

**Resim 66.....** <http://www.arte-util.org/projects/tequiografias/> adresinden alınmıştır.

**Resim 67.....** <https://www.smartsign.com/blog/design-breathes-life-important-regulations/center-for-urban-pedagogy/> adresinden alınmıştır.

**Resim 68.....** <http://www.arte-util.org/projects/the-silent-university/> adresinden alınmıştır.

**Resim 69.....** <http://www.arte-util.org/projects/the-public-school/> adresinden alınmıştır.

**Resim 70.....** <http://www.wochenklausur.at/projekt.php?lang=pt&id=12> adresinden alınmıştır.

**Resim 71**..... [http://www.foundsf.org/index.php?title=The\\_Farm](http://www.foundsf.org/index.php?title=The_Farm) adresinden alınmıştır.

**Resim 72**..... <https://www.artscatalyst.org/east-eden> adresinden alınmıştır.

**Resim 73**..... <http://www.arte-util.org/projects/experimental-station-2/> adresinden alınmıştır.

**Resim 74**..... <https://experimentalstation.org/> adresinden alınmıştır.

**Resim 75**..... <http://www.arte-util.org/projects/green-corners/> adresinden alınmıştır.

**Resim 76**..... <http://museumarteutil.net/projects/green-house/> adresinden alınmıştır.

**Resim 77**..... [http://pr2014.aaschool.ac.uk/submission/uploaded\\_files/VISITING-SCHOOL/Koshirakura-Tokyo-1270716\\_10201956417730425\\_1217127481\\_o%20-%20Copy.jpg](http://pr2014.aaschool.ac.uk/submission/uploaded_files/VISITING-SCHOOL/Koshirakura-Tokyo-1270716_10201956417730425_1217127481_o%20-%20Copy.jpg) adresinden alınmıştır.

**Resim 79**..... <http://www.arte-util.org/projects/the-garden-library/> adresinden alınmıştır.

**Resim 80**..... <http://www.arte-util.org/projects/the-garden-project/> adresinden alınmıştır.

### **Oda Projesi Ziyareti**

Oda Projesi 21 Şubat 2014'te okulumuz ve kentimizi ziyaret etmişlerdir. Bu ziyaret sırasında sanatsal pratiklerinden ve Çağdaş Türk Sanatı hakkında bilgi vermişlerdir. Çağdaş sanat ve güncel içerikler hakkında bilgilendirici bir sunum gerçekleştirdiler. Bu sunum sonrasında bir sanat inisiyatifinin nasıl çalıştığını aktardıktan sonra sanatın inisiyatif yapısının biçimi öğrencilere aktarılmış oldu. Buluşma sonrasında bir haber ağı ve etkinliklerin duyurulacağı bir web sayfası oluşturma kararı alınmıştır.



**Resim 81.** Oda Projesi Lüleburgaz ziyareti, 2014

## İnsel İnal Ziyareti

Kocaeli Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. İnsel İnal DÜvenciler Lisesi'ni ziyaret ederek sunum gerçekleştirmiştir. Son dönemde öne çıkan güncel projeler ve sanat eserleri üzerinden "Güncel Sanatı Anlamak" isimli bir sunum gerçekleştirmişlerdir. Yapılan sunumda öğrencilerin çağdaş sanat ile teması hakkında fikir alışverişi olmuştur. Ziyaret sonrası sürecin paylaşıldığı yerel basında haberler yapılmıştır. Projenin devamında 2017 yılında İnal, Bilal Yapıcı Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ile tekrar buluşmuştur.



**Resim 82.** İnsel İnal DÜvenciler Anadolu Lisesi Öğrencileri Sunumu, 2014



**Resim 83.**İnsel İnal Bilal Yapıcı Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri Sunumu, 2017

## Defne Koryürek ve Ayşenur Aslanoğlu ile “SlowFood” Hareketi Ziyareti

Slow Food hareketi ve Buğday ekolojik yaşam hareketi yürütücüleri Defne Koryürek ve Ayşenur Aslanoğlu okulumuzu ziyaret etmişlerdir. Gastronomi ve gıda konusunda Defne Koryürek ve gıdanın ekonomik boyutunda ise Ayşegül Aslanoğlu sunum gerçekleştirmiştir. Tüketime dayalı endüstrinin geleceği ve dünyada yaşanan gıda sıkıntıları hakkında bilgi vermişlerdir. Tohum takasının önemini ve kent bostanları fikrinin sürdürülebilirliği hakkında deneyimlerini aktarmışlardır.



**Resim 84.** Defne Koryürek Slow Food Hareketi Hakkında Sunumu, 2014

### **Neriman Polat Ziyareti**

Çağdaş sanatın önemli isimlerinden olan sanatçı Neriman Polat okulumuzu ziyaret etmişlerdir. Neriman Polat sanatsal duruşunu ve üretimlerinde yer alan düşünsel altyapıyı kendi çalışmaları ile örneklendirerek açıklamıştır.





**Resim 85.** Neriman Polat Sunumu, 2014

### **Can Akdaş Ziyareti**

Lüleburgaz Belediyesinin düzenlediği Bronz Heykel Sempozyumu gerçekleştiği sırada sempozyum sanatçıları yerinde ziyaret edilerek heykel sanatının yapım aşamalarının anlaşılmasına çalışılmıştır. Ayrıca sempozyuma katılan tek yerli isim olan Heykeltıraş Can Akdaş'ı okula davet ederek heykel sanatı ve anıt heykel hakkında bilgi öğrencilere aktarılmıştır.



**Resim 86.** Lüleburgaz Belediyesi Heykel Sempozyumu Heykel Sanatçısı Can Akdaş, 2014

### **Mahmut Wenda Koyuncu Ziyareti**

“Milyonda Bir” isimli belgeseli ile yönetmen Mahmut Koyuncu Kavanoz’u ziyaret etmiştir. Belgesel gösterimi sonrasında filmin yapım aşamaları hakkında sohbet ve sunum gerçekleştirildi. Öğrenciler ile belgeselin amaç ve beklentileri hakkında sunum gerçekleştirilmiştir.



**Resim 87.** Mahmut Wenda Koyuncu “Milyonda Bir” İsimli Belgesel Gösterimi, 2015

### **Banu Cennetoğlu Ziyareti**

Güncel sanat mekânı olan “Bas”ı kuran bağımsız sanatçı Banu Cennetoğlu proje kapsamında okulu ve gençleri ziyaret etmiştir. Fotoğraf ve baskı sanatı hakkında bilgi verdikten sonra sanatçı kitapları üzerine açıklamalarda bulunmuştur.



**Resim 88** Banu Cennetoğlu Ziyareti, 2015

## Nalan Yırtmaç Ziyareti ve Stencil Etkinliği

Sokak sanatının önemli isimlerinden Nalan Yırtmaç gençlerle bir araya gelmiştir. Sokak sanatı ve sanatın uygulama biçimleri hakkında son derece önemli bilgiler alan öğrenciler sokağın sanatla, sanatın da yaşamla buluşması adına önemli deneyimler kazandılar. Etkinlik olarak öğrenciler önceden hazırladıkları kalıplara sprey boyalar ile stencil uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Stencil tekniği ile okulun duvarlarına uygulama gerçekleştirilmiştir.



**Resim 89** Nalan Yırtmaç İle Stencil Etkinliği, 2015

## Danimarkalı Sanatçı Gurubu YNKB Ziyareti

Danimarkalı sanatçı kolektifi “YNKB” el işi üretimleri hakkında bilgi toplamak üzere Lüleburgaz’ı ve “Kavanoz’u” ziyaret etmişlerdir. Daha önce Filistin’de gerçekleştirdikleri “Halkın Müzesi” olarak adlandırdıkları projeleri hakkında burada bilgi veren sanatçılar çalışma konularını ve sanat görüşlerini öğrencilerle paylaşmışlardır. Kişisel hikâyelerin ve anıların belleğe dönüşümüne ve sanatın farklı formlarının bu bellekteki dönüşümüne böylelikle tanıklık etmişlerdir.



**Resim 90.** Danimarkalı Sanatçı Grubu “YNKB” Ziyareti, 2015

## Melihat Tüzün Ziyareti

Namık Kemal Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Melihat Tüzün gençlerle buluşarak, özgün baskı sanatının geçmişi ve bugünü hakkında sunum gerçekleştirmiştir. Sunumun ardından düz cam ile şablon baskı uygulaması yapılmıştır.



**Resim 91.** Melihat Tüzün Uygulamalı sunumu, 2017

## Emre Zeytinoğlu Ziyareti

Mimar Sinan Üniversitesi Öğretim Üyesi sanatçı ve yazar Prof. Emre Zeytinoğlu gençlere sanat ve estetik konusunda bir sunum gerçekleştirmiştir. Sanatçı aynı zamanda geçmiş sanatsal deneyimleri hakkında son derece eğlenceli ve yararlı bir sohbet gerçekleştirmiştir.



**Resim 92.** Emre Zeytinoğlu Ziyareti ve Konuşması, 2018

## Dört Farklı Üniversiteden Akademisyen Buluşması

Malatya İnönü Üniversitesi Öğretim üyeleri Dr. Öğretim Üyesi Binnaz Koca ve Doçent Fatih Özdemir, Harran Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğretim Üyesi Yeliz Selvi ve sanat tarihçisi Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden Dr. Öğretim Üyesi Muzaffer Yılmaz ile birlikte sanat ve eğitimsel mesleki gelecek hakkında sohbet gerçekleştirilmiştir. Sunum sonrasında Binnaz Koca kişisel sergisi “İçimden Geçenler” Gültaç Özbay Sergi Salonunda ziyarete açılmıştır.



**Resim 93.** İnönü, Harran, Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğretim Elemanları Sunumu, 2018

## Salt ve Gastronomika Ziyaretleri

Garanti Bankası sanat mekânı Salt Galata ve Beyoğlu'na gidilerek o dönem var olan Suriyeli sanatçı Rabih Mroue'nun savaş konulu sergisi gezilmiştir. Sergide yaşanan iç savaşın çağdaş sanat ile gündemdeki olayların sanattaki ele alınışını deneyimlemişlerdir. Gastronomika ekibi ile birlikte Lüleburgaz ve Trakya bölgesine ait yerel baharat ve tarifler, farklı güncel lezzetlerle yeniden dönüşümüne tanıklık edilmiştir.



**Resim 94.** Gastronomika Ziyareti, 2014



**Resim 95.** Liseli Gençlerin Salt Galata Gezisi, 2014

## **2. İstanbul Tasarım Bienali Ziyareti**

13 Aralık tarihinde 2014 Proje ekibiyle birlikte Galata Rum İlkokulu ve Salt Galata Salt Beyoğlu'na bir ziyaret gerçekleştirilmiştir. 2. İstanbul Tasarım Bienali ve Salt Beyoğlu İyi Ofis'i gezdikten sonra Can Sucuoğlu'nun çalışma arkadaşları ile birlikte mimaride kullanılan teknolojiler hakkındaki sunumu izlemişlerdir. Bu seminerin ardından proje ekibiyle birlikte kartondan bank çalışması gerçekleştirilmiştir.



**Resim 96.** Genç Sanat Hareketi İnisiyatifi Tasarım Bienali Ziyareti, 2014

### **İstanbul Bienali Gezisi**

Gençler ile çağdaş sanatın ülkemiz açısından en önemli etkinliklerinden olan İstanbul Bienali'ne gezi düzenlenmiştir. Farklı mekanlarda yer alan sanatsal işler ile sergileme pratikleri arasındaki işler hakkında deneyim odaklı bir öğrenme süreci yaşanmıştır.



**Resim 97.** İstanbul Bienali Gezisi, 2017

## Huzurevi ve Engelliler Okulu Ziyaretleri

Huzurevi farklı zaman aralıklarında ziyaret edilerek yaşlılarla birlikte resim yapma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Yaşlıların heyecan ve merakla resim yaptığı bu etkinlikte toplumsal sorunların sanatla birlikte düşünülmesine çaba gösterilmiştir. Lüleburgaz'da amatör tiyatro yapan ayrıca proje grubundan da bir öğrencinin yer aldığı Balaban Tiyatro Grubu yaşlılara müzik ve tiyatro deneyimi yaşattır.



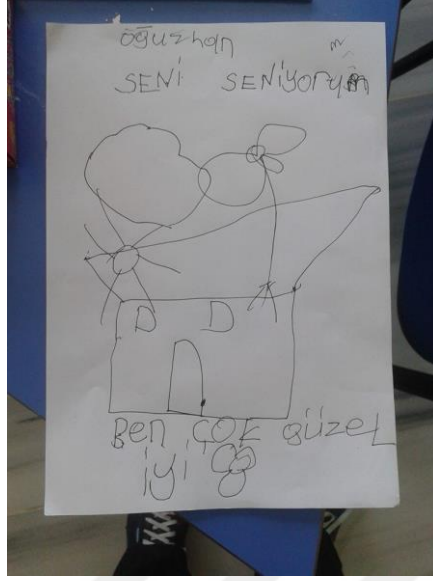
**Resim 98.** Huzurevi ve Engelliler Okulu ziyareti, 2014



**Resim 99.** Huzurevi ziyareti, 2014

Ayrıca İlçemizde yer alan Rehberlik ve Özel Eğitim Merkezinde bulunan engelli öğrenciler ile ortaklaşa sanatsal çalışma yapma projesi gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik sayesinde projede yer alan öğrenciler ile engelli bireylerin iletişim kurlmaları sağlanarak sosyal farkındalık sağlanmıştır.





**Resim 100.** Engelliler okulu ziyareti, 2015

### **Kent Bostanları ve Atalık Tohum Çalışmaları**

Slow Food ekibinin önerisi ile İstanbul'da yaklaşık bin yıldır devam eden kamusal alanda tarım uygulaması deneyimlenmiştir. Çalışma kapsamında tarımdan ve topraktan koparılan kent insanının yeniden toprakla buluşturulması amaçlanmıştır. Yine elde edilen ürünlerin kar amacı gütmeyen ücretsiz olarak paylaşılması önemli bir adım olarak görülmüştür.



**Resim 101.** Okul Bahçesinde Ekolojik Tarım Deneyimi, 2014

## Sözlü Tarih Çalışmaları

Kentsel dönüşüm ile yıkılması planlanan Lüleburgaz'da yer alan eski mekânlarda mahalle ve komşuluk ilişkilerine ait öznel tarihin önemine vurgu yapmak ve kamusal alanın dönüşümüne dikkat çekmek adına tarih çalışmaları yapılmıştır. Okulumuz etrafında ve mahallelerimizdeki yakın esnaf ve komşulara ziyaretler gerçekleştirilerek mahallemizin tarihi üzerine kayıt çalışması yapılmıştır.



**Resim 102.** Sözlü Tarih Çalışmaları, 2014