

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SANAT FELSEFESİ EĞİTİMİNDE BİR MODEL OLARAK
İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU’NUN SANAT GÖRÜŞÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
AYBÜKE ÇELİK

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. FULYA BAYRAKTAR

2014
ANKARA

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

SANAT FELSEFESİ EĞİTİMİNDE BİR MODEL OLARAK
İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU’NUN SANAT GÖRÜŞÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
AYBÜKE ÇELİK

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. FULYA BAYRAKTAR

2014
ANKARA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aybüke Çelik'in Sanat Felsefesi Eğitiminde Bir Model Olarak İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Sanat Görüşü başlıklı tezi 13.02.2014 tarihinde, jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Fulya BAYRAKTAR

.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Fulya BAYRAKTAR

.....

Üye : Doç. Dr. Ayten KOÇ AYDIN

.....

Üye : Doç. Dr. Beyhan ZABUN

.....

ÖNSÖZ

Bu araştırmada İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sanat, eğitim ve sanat eğitimi görüşleri incelenmiştir. Daha önce Baltacıoğlu düşüncesi sanat açısından ve özellikle sanat eğitimi açısından irdelenmemiş olduğundan, böyle bir çalışmanın literatüre küçük bir katkı olması umudunu taşımaktayım.

Beni lisansüstü eğitimim için yüreklendiren, öğrencisi olma şansına sahip olduğum, tez sürecinde de desteğini ve ilgisini esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN'a ve çalışmamda bana her zaman destek olan, yol gösteren ve beni sürekli motive eden danışman hocam Doç. Dr. Fulya BAYRAKTAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca Yüksek Lisans eğitimim süresince benden desteğini esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya ve çalışmamın her aşamasında bana destek olan anneme, babama ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Aybüke ÇELİK

ÖZET

SANAT FELSEFESİ EĞİTİMİNDE BİR MODEL OLARAK İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU' NUN SANAT GÖRÜŞÜ

Çelik, Aybüke

Yüksek Lisans, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fulya Bayraktar

Şubat, 2014

Bu araştırmada İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sanat, sanat eğitimi ve sanat felsefesine bakış açısı incelenmektedir. Sanat eğitimi ve felsefesi konusundaki fikirlerinin düşünce tarihindeki yeri ve orjinalitesi değerlendirilmektedir. Baltacıoğlu'nun sanat felsefesi eğitimindeki yerinin tespit edilebilmesi için felsefe tarihindeki belli başlı sanat felsefesi görüşleri ele alınmıştır. Sanat kuramları, sanat eğitimi kuramları ve sanat eğitiminin sorunları irdelenmiştir. Ayrıca modern ve postmodern sanat anlayışları da incelenmiştir. Bütün bu görüşlerle beraber Baltacıoğlu'nun günümüz sanat eğitimi açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Eğitim sistemi içinde sanatın, felsefenin, sanat eğitimi ve sanat felsefesi eğitiminin yeri, toplumsal değerleri, eğitimle bağlantısı irdelenerek, Baltacıoğlu'nun görüşlerinin bugün adına taşıdığı anlam değerlendirilmiştir.

ABSTRACT**ARTISTIC POINT OF VIEW OF ISMAYIL HAKKI
BALTACIOGLU AS A MODEL IN PHILOSOPHY OF ART EDUCATION**

Celik, Aybuke

Post Graduate, Department of Secondary Social Fields Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fulya Bayraktar

February, 2014

In the present study, the views of Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu on art, art education, and philosophy of art have been analyzed. The originality of his ideas on art education and philosophy of art, as well as their role in history of thought, has been assessed. Some basic philosophical views in history of philosophy have been dealt with in order to determine the value (i.e. place) of Baltacıoğlu in philosophy of art education. Art theories, art education theories, and the problems regarding art education have also been analyzed. Furthermore, modern and postmodern understandings of art have been addressed. Along with all these views, the analysis of Baltacıoğlu in terms of contemporary art education has been carried out. The meaning of Baltacıoğlu's views for today's world has been assessed by dealing with the role of art, philosophy, art education, and philosophy of art education within the education system and their social values, together with their association with education.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
GİRİŞ	

1.BÖLÜM

1.1. Amaç.....	2
1.2. Önem.....	2
1.3. Yöntem	2
1.4. Sınırlılıklar.....	3

2. BÖLÜM

SANAT FELSEFESİNE GENEL BİR BAKIŞ

2.1. Sanat Felsefesi Nedir.....	4
2.2. Felsefenin Sanata Bakışı.....	5
2.2.1. Felsefe ve Estetik	6
2.2.2. Estetik Kuramları	7
2.2.2.1. Platon, Aristoteles.....	7
2.2.2.2. Kant.....	14
2.2.2.3. Croce, Baumgarten, Marx, Ingarden.....	22
2.2.3. Sanat Kuramları.....	33
2.2.3.1. Yansıtmacı Kuram.....	34
2.2.3.2. Anlatımcı Kuram.....	41
2.2.3.3. Biçimci Sanat Kuramı.....	44
2.2.3.4. İşlevsellik Kuramı.....	44
2.2.4. Modern Sanat Anlayışı.....	45
2.2.5. Post Modern Sanat Anlayışı.....	53

3. BÖLÜM

SANAT VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

3.1. Sanat Eğitimi	69
--------------------------	----

3.2. Sanat Eğitimi Kuramları.....	77
3.2.1. Eğitim Ağırlıklı Sanat Eğitimi	77
3.2.2. Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi	80
3.2.3. Yeni Sanat Eğitimi Eğilimleri	84
3.2. Sanat Eğitimi Sorunları ve Sanat Eğitiminden Beklenenler.....	87

4. BÖLÜM

İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU'NDA FELSEFE, SANAT, EĞİTİM

4.1. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Hayatı ve Eserleri.....	95
4.2. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Felsefesi	98
4.3. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Sanat Anlayışı.....	106
4.3.1. Mimari	113
4.3.2. Tiyatro	115
4.3.3. Yazı Sanatı	117
4.3.4. Resim	118
4.4. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Güzellik Anlayışı	120
4.5. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nda Demokrasi ve Sanat	122
4.6. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Anlayışı.....	125
4.6.1.İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Pedagoji Nazariyeleri Hakkındaki Görüşleri....	132

5. BÖLÜM

İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU VE SANAT EĞİTİMİ

5.1.Baltacıoğlu'nun Sanat Eğitimi Anlayışı.....	150
5.2. Baltacıoğlu'nun Sanat Felsefesi Eğitimi Anlayışı.....	157
5.3. Sanat Kuramları Arasında Baltacıoğlu'nun Yeri.....	159
5.4. Sanat Eğitimi Kuramları Arasında Baltacıoğlu'nun Yeri.....	165
5.5. Günümüz Sanat Eğitimi Açısından Baltacıoğlu'nun Değerlendirilmesi.....	168
SONUÇ	171
KAYNAKÇA.....	175

GİRİŞ

Bu araştırmada İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sanat, eğitim ve sanat eğitimi görüşleri incelenmiştir. Düşünürün görüşleri, felsefe ve estetik ilişkisi bağlamında, felsefe tarihindeki yeri de değerlendirilerek ele alınacaktır.

Birinci bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, yöntemi belirtilmiştir.

İkinci bölümde felsefe ve estetik ilişkisi incelenirken, felsefe tarihinde estetiğe dair temel görüşlere de yer verilecektir. Bu görüşlerin incelenmesi devamında sanat kuramları, modernizm ve postmodernizm açısından sanata bakış ele alınacaktır.

Üçüncü bölümde sanat eğitimi ve sanat eğitimi kuramlarına yer verilecektir. Ayrıca bu bölümde sanat eğitiminin sorunları ve sanatın ahlak ile olan bağlantısı incelenecektir.

Dördüncü bölümde İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatı, felsefe görüşleri, sanat anlayışı (mimari, tiyatro, yazı sanatı, resim), güzellik anlayışı, demokrasi ve sanat eseri ışığında görüşleri, İhtimai Mektep Nazariyeleri ve Prensipleri, Pedagojide İhtilal adlı eserler kapsamında eğitim anlayışı ele alınacaktır.

Beşinci bölümde Baltacıoğlu'nun sanat eğitimi, sanat felsefesi eğitimi anlayışı ele alınarak, sanat kuramları, sanat eğitimi kuramları ve günümüz sanat eğitimi açısından Baltacıoğlu'nun değerlendirilmesi yapılacaktır.

Araştırmanın sonunda, eğitimin sanatla ve felsefe ile bağlantısı ele alınıp, Baltacıoğlu'nun eğitime, sanata, sanat eğitimine ve sanat felsefesine bakışının genel bir değerlendirilmesi yapılacaktır.

I.BÖLÜM

Bu bölümde problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sanat felsefesi eğitimi alanında daha önce ele alınmamış olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sanat ile ilgili görüşlerini, sanat felsefesine bakış açısını incelemek ve sanat felsefesi eğitiminde yeni bir ufuk açmaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma; sanat felsefesinin Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde ele alındığı haliyle İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun görüşleri ile de desteklenerek daha temellendirilmiş hale getirilmesi açısından önemlidir. Araştırmanın Baltacıoğlu'nun sanat felsefesine dair görüşlerinin sanat felsefesi eğitimine ışık tutması açısından faydalı olacağına inanılmaktadır. Zira Baltacıoğlu aynı zamanda sanat eğitimi ile ilgili görüşleri de olan bir düşünürdür. Bu bağlamda onu incelemek, hem sanat felsefesine hem de sanat felsefesi eğitimine katkı sağlayacaktır.

1.3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem, evren, örneklem, verilerin toplanması ve analizi alt başlıkları bulunmaktadır.

a. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, alanla ilgili detaylı literatür taraması yapılacak ve kuramsal bir araştırma olacaktır.

b. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini sanat felsefesi, örneklemini ise İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sanat felsefesine bakış açısı ve eserleri oluşturacaktır.

c. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili güvenilir bilgilere ulaşmak için detaylı literatür taraması yapılacaktır. Buna ek olarak, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ile ilgili yapılan çalışmalar, sanat felsefesi alanında yapılan çalışmalardan yararlanılacaktır.

d. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilecek veriler analiz edilip araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sanatla ilgili eserleri ile sınırlıdır

1.5. Tanımlar

Sanat: Birçok bölümleri, akımları, gösteri merkezleri olan resim, tiyatro, müzik, edebiyat v.s. gibi sosyal faaliyet alanlarına verilen ad.

Sanat Felsefesi: Sanat felsefesi, insan yaratımı olan sanat ve sanat eserleri üzerine bir düşünme etkinliğidir. Bir felsefe disiplini olarak sanat felsefesi, diğer felsefe disiplinleri gibi ilgilendiği alanın temel problemlerine çözümler bulmaya, sanatın kaynağı ve doğasının ne olduğunu sorgulamaya, sanat ile bilgi ve değer gibi diğer kavramlar arasındaki ilişkileri saptamaya, bütün bu problemler karşısında alınan tavırları çözümlemeye çaba gösterir (Gündoğan, 2010:157).

2. BÖLÜM

SANAT FELSEFESİNE GENEL BİR BAKIŞ

2.1. Sanat Felsefesi Nedir

Sanat kelimesi, Yunanca *tekhne* ve Latince *ars* kelimelerinden türetilmiştir. Belli bir güzelliğin, bir estetik değerin, bir düşüncenin tasarım ya da ifadesi için kullanılan yöntem ve tekniğe denir (Bağlı, 2010:8).

Sanat temel amacı güzelliği ortaya koymak ve yaratmak olan, öznel temele dayanan bir faaliyettir. Sanat bireyin coşkısına karşılık gelmektedir. Tarih boyunca her kültür dönemi ve alanı kendine özgü, bir daha yinelenmeyen, yinelenemeyen bir sanat yaratmıştır (Artut, 2004:17).

Felsefenin bir disiplini olan estetik Baumgarten (1714-1762) tarafından Aesthetica adlı eser ile şekillendirilmiştir. Duyulur algı anlamına gelen Grekçe *aisthesis* kelimesi, tanımın içeriği gereği duyulur alana ait olanın bilgisine işaret etmektedir. Kelimenin anlamından dolayı estetik, sanat felsefesinden farklı olarak duyulur alanı konu edinirken, sanat felsefesi ürün haline getirilen yani sanat eseri olabilenlerle ilgilenmektedir.

Sanat felsefesi kavramı bütün nesneleri içine almaz ve sadece sanat eserleri, sanatın kendisi, sanat kuramları ile ilgilenir. Bir bakıma sanat felsefesi, insan yaratımı olan sanat ve sanat eserleri üzerine bir düşünme etkinliğidir (Gündoğan, 2010:157).

Sanatın kaynağını, mahiyetini, kavramlarını ve diğer alanlarla ilişkisini ele alan sanat felsefesi aynı zamanda sanat ile toplum arasındaki ilişkiyi de konu edinir. Sanat eleştirisinden farklı olarak sanat felsefesi, sanat ve onun sorunları konusunda tümel önermelere ulaşmaya çalışır. Sanat eserleri dışındaki nesnelerle ve bu nesnelerden kaynaklı estetik deneyimle ilgilenmediği için estetikten daha dar bir alanı olan sanat felsefesi de estetikte olduğu gibi güzel-çirkin, güzellik konusunda öznellik-nesnellik, estetik tavır, estetik duyum gibi kavram ve sorunlarla ilgilenir (Gündoğan, 2010:158).

2.2. FELSEFENİN SANATA BAKIŞI

Felsefe bilgi, varlık, siyaset, din, ahlak gibi alanlarla ilgilendiği gibi sanat ile ilgili de ciddi bir tarihsel birikime sahiptir. Sanatın kaynağı, menşei, kavramları ve sorunları İlkçağdan beri felsefenin önemli problemlerinden olmuştur. Sanat felsefesinin ve estetiğin temel kavramı, güzel kavramıdır. Kant'a kadar olan dönemde güzel kavramı iyi ve doğru olanla birlikte ele alınmıştır. Ahlakın kavramı olan iyi ile güzel arasında bu bakımdan bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda epistemolojinin temel kavramlarından olan doğru ile güzel arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır.

İnsan ürünü olan sanat eserlerinin kaynağı, estetik süje ve obje, estetik tavır, estetik haz ve duyum gibi kavramlar ele alınarak, bu kavramlar ışığında sanatın konumu belirlenmeye çalışılmıştır. Sanatın insanın hayal gücünün ve yaratımının önemli bir yansıması olması, birey olarak kişinin kendi sınırlarını ve sırlarını da keşfetmesi için bir aracı olagelmıştır. Bu bakış açısı sanatın yaratıcısı için bir rahatlama alanı olduğu fikrine dayanmaktadır. Birey kendini ortaya koyarken aynı zamanda kendi iç dünyası ile yüzleşerek bir rahatlama da yaşamaktadır.

Yalnızca yaratıcının kendisini keşfi ve ifadesi olarak değil, sanat eserine yönelen alımlayıcının da onda bulduğu duygu ve coşkulanımlar bir o kadar ele alınmıştır. *“Sanatçı yaratımına yönelecek bireyde neyi algılatmak ve hissettirmek istemiş ve alımlayan birey kendi dünyasına dair neler bulmuştur?”* gibi problemler felsefenin sanata dair yaptığı sorgulamalardandır.

Sanatın sanat için mi, bireyin kendisi için mi yoksa toplum için mi olduğu tartışmaları da sanat felsefesi içinde her zaman yerini korumuştur. Sanatın yaratıcı ve alımlayıcı arasındaki yeri, sosyal bir varlık olarak bireyin toplumsal beklentileri içinde de kendini göstermiştir. Bazı düşünürler sanata toplumsal değerlerin aktarıcısı ve taşıyıcı gözü ile bakmış ve ona bir görev yüklemişlerdir.

İlkçağdan bu yana ele alınan güzel kavramı ve sanatın diğer kavramları hala bütün cazibesi ile tartışılmaya devam edilmektedir.

2.2.1. Felsefe ve Estetik

Başka hiçbir felsefe disiplini, estetikte olduğu kadar, sağlam olmayan ön dayanaklar üzerinde duramaz. O, bir rüzgar gülü gibi ‘‘her felsefi, kültürel, bilim-kuramsal rüzgarın çarpmasıyla yön değiştirir; bir anda metafiziksel, bir anda empirik, bir anda normatif ve bir anda betimleyici oluverir; bir anda sanatçıdan ve bir anda da estetik haz duyandan (*estetik süjeden*) hareket eder. Bugün için estetiğin ana konusu sanattır ve günümüz estetiği için doğal güzellik, sanat güzelliğe göre ancak bir alt basamaktır; ama belki yarın estetik, sanatsal güzellikle, olsa olsa ikinci elden devşirilmiş bir doğal güzellik de bulabilir.’’ Estetiğin Moritz Geiger tarafından böyle betimlenen ikilemi, özellikle 19.yüzyılın ortalarından bu yana bu disiplinin içinde bulunduğu durumu karakterize etmektedir (Özlem, 2001:389).

Estetik sözcüğü, Grekçe ‘‘*aisthesis*’’den (algı,duyum) gelir ve ilk kez Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) tarafından kullanılmıştır. Christian Wollf’un öğrencisi ve izleyicisi olan Baumgarten, ana yapıtına ‘‘*Aesthetica*’’ (1750) adını vermiştir. Estetik klasik ve aynı zamanda en belirgin ifadesini, Alman İdealizminin dört sistemci yapıtında buldu: Kant’ın ‘‘Yargıgücünün Eleştirisi’’, Schelling’in ‘‘Sanat Felsefesi’’, Hegel’in ‘‘Estetik Dersleri’’ ve Schopenhauer’in ‘‘İstenç ve Tasarım Olarak Evren’’ adlı yapıtının üçüncü kitabı. Bu yapıtlarda egemen olan bir kavrayışa göre, sanat felsefesi, aynı zamanda ‘‘güzelin kuramı’’ bir aradaydı. Aslında Platon’dan Hegel’e kadar, güzel kavramının estetik spekülasyonların merkezinde yer aldığı görülüyor ki, bu açıdan haklı olarak felsefi estetiğin felsefe tarihi içinde sürekli bir geleneğe sahip olduğu söylenebilir (Özlem, 2001:390).

Bir bakıma estetik, sanat eserlerinde güzeli gerçekleştirmek için sarf edilen teknik gayretin mahiyet ve kurallarını değil, eserlere güzellik sıfatını aşıl原因an ajanların bilimidir. Bu takdirde o, psikolojinin ve dolayısıyla sosyolojinin bir dalı olmuş olur. Güzeli aramaya ve güzeli bulup onun ne olduğunu bilmeye çalıştığı vakit, adeta metafiziğin bir bahsiymiş gibi görünür (Sena, 1972:10).

Sanatın alanına girmek, duyulurun alanına girmektir. Bu duyulur özel bir duyurulurdur. Yapıt özel olarak oluşturulmuş duyulurdan başka bir şey değildir. Bir

yapıtı algılamak onun anlamlarına girmektir. Yapıt bu anlamları oluşturan ve dışlaştıran özel imlerle örülmüştür (Timuçin, 2003:13).

Estetik; bir bakış biçimidir, bir ön görüdür, bir genel beğeni düzenidir, bu beğeniyi somutlaştıran ya da somutlaştıracak olan kurallar dizgesidir. Estetik, özgün bir tasarlama biçimidir. Öyleyse onu yok sayamadığımız gibi her yapıtın oluşumunda ortaya çıkan ve yapıtın oluşumuyla yitip giden bir geldi geçti formül de sayamayız. O aynı zamanda sanatçının dünyasında yaratma alışkanlıklarını belirleyen koşulların bütünüdür (Timuçin, 2003:17).

Bir tür insan eylemi ve başarısı olan sanat, tarihsel bir varlıktır. Sanat yapıtları da, bilgide olduğu gibi özel bir eylemin ürünüdür. Estetik terimi zamanla değişik anlamlar kazanmış ve çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Fakat estetik, hangi şekilde ele alınırsa alınsın, o etiğin ve özellikle bilgi teorisinin bir paraleli olarak felsefeye girmiştir (Mengüşoğlu, 2005:212).

Estetik görüşler ortaya koymak felsefenin eski bir alışkanlığıdır, estetik felsefenin öteden beri en önemli kollarından biri olmuştur. Filozofun estetiğe bakışı elbette her şeyden önce filozofça olacaktır. Filozofların estetikleri dolarak somut araştırma verilerinden çok, sanat yapıtının niteliklerinden çok felsefi görüşlerle örülmüştür. Filozofların estetik anlayışı gene doğal olarak onların bilgi kuramları üzerine temelleniyor, böylece her şeyden önce kurgusal ya da metafizik özellikleriyle belirgin oluyor (Timuçin, 2003:71).

2.2.2. Estetik Kuramları

2.2.2.1. Platon, Aristoteles

Sanatın ne olduğu konusu üzerine ilk görüş olan taklit kuramına göre sanat, sanatçının gerçekliği, hakikati ve gördüğü bir nesneyi veya durumu taklit etmesiyle ortaya çıkan üründür. Sanat, bir tür var olanı taklit etme, öykünme veya yansımadır (Çüçen, 2003:294).

Doğayı temsil eden ve kopyalayan sanatçı, gerçekliği de kopyaladığını zanneder. Bu kuramın en önemli temsilcisi ise felsefe tarihinin ünlü filozofu Platon'dur. Platon'a göre sanatçı eseri ile ideaları ya da onların kopyası olan *fenomenleri* (görünenleri) taklit

yani *mimesis* yoluyla ortaya koyar. Platon’a göre sanat kopyanın kopyası olduğunda kötü sanattır. Eğer sanatçı doğrudan ideaların kopyasını veya taklidini yaparsa iyi sanat üretir (Çüçen, 2003:294).

Platon’a göre insanın çok özel bir yetisi vardır. İnsan birçok algıları bir kavram halinde toplayabiliyor. Objektif olarak görüldüğünde, bu yeti, insan ruhunun bir zamanlar idealar dünyasında görmüş olduğu ideaları anımsamasından başka bir şey değildir. İnsandaki bu yeti de kendini en kolaylıkla ‘güzel’de gösterir. Güzel zaten idealar dünyasında her şeyin üstünde parlar, yeryüzünde de en ışıltılı olan, en göze çarpan odur; duyuların en açık olarak kavradığı ‘güzel’dir, güzel’i severiz, güzel bizi çeker (Gökberk, 2010:58).

Onun devlet anlayışında gençlerin eğitimi önemlidir. Gençlere verilen eğitimde ruh eğitimi için, şiir ve musikiye yer verilmelidir. Şiir ve musikinin eğitiminin verilmesindeki amaç, yetişen neslin ruhunda güzel sevgisi uyandırmaktır. Güzel sevgisi, Platon için her türlü yüksek çabanın, her yüksek ölçüde bir yetişmenin başlıca koşuludur. Ama bundan sonraki eğitim için Platon, şimdiye kadar ki düşüncelerinden ayrılan bir görüşü ileri sürer: Bir yaştan sonra bir matematik-lojik eğitimi esastır (Gökberk, 2010:61).

O, kötü sanat eserleri ortaya koyan sanatçıyı devletinden kovar. Sanat kötü olduğunda ideaların gerçek bilgisini veremeyeceğinden, bu durumu eleştirir. Bu noktada Platon’un sanat anlayışının bilgi temelli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Aristoteles için ise gerçek varlık fenomenlerin nedeni olan *idealardır*. Ama Platon, idealar ve fenomenleri birbirinden kesin sınırlarla ayırmıştır. Aristoteles için ise gerçek varlık, fenomenlerin içinde gelişen özdür (*ousia, essentia*). Bu anlayışı işe Aristoteles artık fenomenlerden ayrı, ikinci üstün bir doğa kabul etmez. Nesnelerin kavram halinde bilinen varlığı, fenomenlerin dışında ayrı bir gerçek değildir, fenomenlerin içinde kendini gerçekleştiren öz’dür. Öz, hep olmuş olan varlıktır (*to tien einai*) (Gökberk, 2010:74).

Aristoteles, Metafizik’te insanda üç temel faaliyet olduğunu ifade eder. Bunlar: ***bilme, eylem halinde olma ve yaratmadır***. Aristoteles ilk iki faaliyet türü ile ilgili detaylı eserler vermiş olsa da, yaratma faaliyeti ile ilgili detaylı bir eser ortaya

koymamıştır. Aristoteles’in böyle genel bir *Poetika*, modern deyimi ile bir estetik yazmamış olması, diyebiliriz ki, estetik’in 18. yüzyıla kadar gecikmesine sebep olmuştur (Tunalı, 2011:91). Aristoteles estetikle ilgili *Poetika* ve *Retorika* adlı kitaplar yazmış olsa da bu eserler sistemli bir bilgi vermemektedir. Yine de bu yarım kalmışlık arasında tragedya ile ilgili ciddi anlamda önemli düşünceler ortaya koyduğu görülür. Aristoteles’in tragedya ile ilgili düşünceleri 17. yüzyılın tragedya anlayışını ciddi anlamda etkisi altına almıştır. *Poetika*’da ise sadece edebiyat üzerinde durmuştur. Bu kitap Aristoteles’in genel estetik düşüncesine dair az da olsa ipucu vermektedir. Aristoteles’in estetikle ilgili düşüncelerine ulaşmaya çalışırken varlıkla ilgili düşüncelerine bakmak gerekir. Zira bir filozof için en temel problem, daima onun varlıkla olan hesaplaşmasıdır. Bir filozofun düşünce sisteminde yer alan her eleman, her tek tek düşünce dönüp dolaşıp sonunda onun varlık karşısında aldığı duruşa, varlığı kavrayışına, onu yorumuna dayanır, yani varlıkla bir ontolojik bağlılık içindedir (Tunalı, 2011:93). Dolayısıyla Aristoteles’in estetik ile ilgili düşüncelerini ele alırken onun var-olan yani ‘*on he on*’ anlayışına yönelerek, temellendirme yapmak sağlıklı olacaktır. Madde ile form arasında ilinti relatiftir. Daha aşağısına göre form olabilen aynı şey, daha yukarısındakine göre maddedir. Nesnelerin düzeni, maddenin en aşağı biçimlerinden en yüksek formlarına kadar aralıksız yükselen bir dizidir. Nesnelerin dizilişlerinin hem aşağıdan hem yukarıdan bir sınırı vardır. Bunun aşağı sınırı salt madde, yalnız bir olanaktır (*dynamis*), gerçek (*energeia*) değildir; herhangi bir yerde bir form olarak gerçekleşmiş olmadan var değildir. Ancak, bu formsuz madde yalnız yokluk da değildir, reel etkilerle kendini gösteren nedendir de (Gökberk, 2010:75).

Ona göre biz var-olanı birçok yönden kavrayabiliriz. Yani var-olanı kategori yönünden kavrayabiliriz. Kategori, Aristoteles’e göre var-olanı kendisiyle dile getirdiğimiz ifade formudur. Bu kategoriler, ‘hiçbir bağlantı olmayan deyimler olup, substans, kantite, kalite, relation, mekan, zaman, durum, sahip olma, etki ve edilgi bildirirler (Tunalı, 2011:93). Bu kategoriler içinde ‘*Bu nedir?*’ sorusuna net cevap veren tek kategori substans kategorisidir. Dolayısıyla var olan direkt olarak bu kategori ile ilgilidir. Bu noktada substans kategorisinin Aristoteles’teki anlamına bakmak gerekir. Kategoriler adlı eserinde substans deyince, sadece fertleri, insan, at vs tek tek var-olanları anlar. Ve bu anlamıyla substans, “bir konu hakkında tasdik edilmeyen, fakat bir konunun kendisi hakkında tasdik edildiği şeydir” (Tunalı, 2011:94). Substans, bütün

yukarı cinslerin temelinde yer alır. O nesnelerin mahiyetini kavradığımız en temel kategoridir. Mahiyet ise bir nesneyi o nesne yapan şeydir. Ancak Aristoteles'te substans'ın iki anlamı dışında başka bir anlamı daha vardır. Acaba bir var-olan yapan prensip o var-olanın yalnız *eidos*'u, formu mudur? 'İnsan-olma' *eidos*'u Sokrates'te de, Kalliktes'te de aynıdır. Fakat Sokrates ve Kalliktes buna rağmen iki ayrı individum'dur. O halde bir var-olanı var-olan kılan prensip, yalnız morphe, *eidos*, forma olamaz ve onun yanında bir başka prensibin daha olması lazımdır; bu prensip, ancak var-olanların *materia*'sı, *hyle*'si olabilir. Görülüyor ki burada da substans, *ousia materia* anlamına gelmektedir (Tunalı, 2011:95). Ona göre her var olan bir madde ve formdan meydana gelmektedir. Aristoteles var-olanı determine eden dört *kausal* prensipten bahseder: ***maddi illet, form illeti, final-gai illet, hareket ettirici illet***. Bu dört illet madde ve form şeklinde ikiye indirgenebilir. Dolayısıyla var-olan kausal olarak belirlerken onu yine madde ve form boyutunda anlayabiliriz.

Aristoteles'in felsefesinin temeli ontolojiye dayanır. O edebiyat sanatını ele aldığı Poetika adlı eserinde de ontolojiden hareket eder. Platon ile arasında bulunan varlık görüşü farklılığı sanat eseri hakkında görüşlerinde de görülür. Platon estetik'inde bir metafizik güzellik idesinden hareket eder; bu, mutlak bir güzelliştir. Bu güzellik *Symposiom* diyalogunda şöyle anlatılır: ''*Bu mutlak güzellik hep vardı, meydana gelmediği gibi ne eksilir, ne kaybolur; o bir bakıma güzel bir bakıma çirkin. Şuna göre güzel, buna göre çirkin, kiminin gözünde güzel, kiminin gözünde çirkin değildir. O öyle bir güzelliştir ki, kendini bir yüzle, bir el ile, ayakla, bedene bağlı hiçbir şey ile göstermez. O ne bir söz olarak ne bilgi olarak varlıkta bulunduğu gibi, ne yerde ne gökte ne de belli bir yerdedir; o kendi başına ve kendi kendinedir, kendi kendisi ile bir örnektir. Bütün güzellikler ondan pay alır; fakat o bu güzelliklerin parlayıp sönmesi ile ne artar, ne eksilik ve ne de bir değişikliğe uğrar*'' (Tunalı, 2011:98).

Aristoteles'in estetik düşüncelerinde metafizik düşüncesi hakim değildir. Çünkü var-olan (on he on) görüşü şüphesiz bir metafizik ya da bir empirizm olamaz, sadece bir ontolojidir. Ona göre insanın yaratma faaliyeti kendini tek tek sanat eserlerinde gösterir. Bu nedenle sanat eserlerinin tek tek incelenmesi gereğini ortaya çıkarırken, sanatın ontolojisine dayanır. Aristoteles'in sanat ontolojisini meydana getiren tek tek sanat eserleridir. Bu noktada ona göre sanatın ne olduğu sorusuna yanıt vermek gerekir.

Aristoteles'in bu soruya cevabı gayet nettir: “*Epos ve tragedya, komedya, dithrambik şiir, flüt ve kitara sanatının büyük bir kısmı birer taklittirler, mimesistirler. Şair tıpkı bir ressam veya heykeltıraş gibi taklit edici bir sanatçıdır*” (Tunalı, 2011:98). Ona göre tüm sanat çeşitlerinin mahiyeti mimesis'tir. Aristoteles'in felsefesinden oldukça önemli ve temel olan bu kavram her şeyin; sanatın, kültürün, bilginin temelinde yer alır. Doğuştan bulunan ve tüm insanlarda ortak olarak bulunan bir temel içtepidir, mimesis.

Sanat çeşitleri de neyi taklit ettikleri ve ne ile taklit ettikleri bakımından birbirinden ayrılır. Edebiyatın taklit konuları insanlar ile bunların eylemleridir ve taklit araçları da söz, ritim, harmoni'dir (Gökberk, 2010:81). Bütün edebiyat sanatı (biz buna bütün sanatlar da diyebiliriz), kaynağını insan tabiatında temellenmiş olan şu iki sebebe borçludur: *Birincisi, doğuştan olan taklit, yani mimesis içtepidir*; bu taklit içtepisi ile özellikle taklit etmedeki kabiliyeti ile insan, bütün öteki canlılardan ayrılır ve ilk bilgiler de insana taklit yoluyla gelir (Tunalı, 2011:99). Bu noktada sanatın tabiatın sadık bir kopyası olup olmadığı sorusu ortaya çıkar. Ancak bu sorudan önce Platon'un düşünceleri anımsamakta fayda vardır. Sanatı taklit ya da mimesis olarak açıklayan görüş, en eski sanat kuramıdır ve Platon'a aittir. Mimesis, Platon'un yalnızca sanat anlayışında değil, tüm metafiziğinde merkezi bir kavramdır (Gündoğan, 2010:161). Platon'a göre sanat bir öykünme, bir taklittir. Her imitasyon da, hakikat ile hakikat olmayanın, doğru ile yanlışın, varlık ile varlık olmayanın bir bireşimidir. Tüm yaratılmış şeyler, nesneler kendi ezeli asketiplerinin ya da formlarının taklitleridirler (Bozkurt, 2013:105). Platon için de sanat bir taklittir ancak bu tabiatın, genesis dünyasının yani real olmayan bir dünyanın taklitidir. Platon sanatı ciddi olmayan bir faaliyet ve aşağı bir bilgi türü olarak ifade eder. Ancak bu noktada Aristoteles hocası Platon'dan ayrılır. Ona göre mimesis tabiatı sanatta taklit etmek gibi sıradan bir faaliyet değildir. Eğer mimesis doğrudan var-olan bir şeye dayansaydı doğrudan basit bir taklit olabilirdi. Oysa ki Aristoteles'e göre sanat var-olanı taklitin yanında olması gerekeni de ifade eder. Bu görüşünü Poetika adlı eserinde şu şekilde ifade eder: *Sophokles bir defa şöyle demişti: Ben olması gerekeni lazım geleni tasvir ediyorum, Eupisides ise olanı.*” (Tunalı, 2011:100). Böylece mimesis'in bir taklitten ibaret olmadığını anlıyoruz. Taklit bir gerçekliğe dayalıdır, eğer gerçeklik yerini imkana bırakırsa, artık bu taklit aktı olmaktan çıkıp bir tasavvur aktı haline gelir. Aristoteles Poetika adlı eserinde bunu şu

şekilde ifade etmektedir: “Şairin vazifesi, gerçekten olmuş şeyleri anlatmak olmayıp, olabilen şeyleri ifade ve tasvir etmektir ” (Tunalı, 2011:100).

Platon’da sadece gerçeklik kategorisine bağlı olan mimesis, Aristoteles’te zaruretlar ve ihtimalle kanunundan dolayı imkan kategorisine bağlıdır. Nitekim Aristoteles bunu şair tarihçinin çalışmalarını karşılaştırarak daha açık olarak gösteriyor: “Şair ve tarihçi biri nazım öteki nesir yazdıkları için yalnız birbirlerinden ayrılmazlar. Onların ayrılığı daha çok şu temele dayanır: tarihçi gerçekte olmuş bir olayı anlatır, şair ise olabılır olan olayı anlatır. Zira şairin obje’si geneldir, tarihçinin obje’si ise tek tek olaylardır. Genel deyince biz, şu özellikte olan bir insanın ihtimaliyet ve zaruret kanunlarına göre bu veya şu hareketi yapabilmesini anlıyoruz; tek bir olay deyince de Alkibiades şunu yaptı ve şuna maruz kaldı gibi.” (Tunalı, 2011:101).

İhtimaliyet ve zaruret kanununa göre belirlenen ve kaba realiteyi aşan bir imkan ve imkansıza kadar uzanan mimesis, sanatçının bu en temel faaliyeti, öyle sanıyoruz ki sadece bir fantezi faaliyeti olarak anlaşılabilir. Nitekim bunu Poetika’sının bir yerinde şöyle işaret eder: “Hikayenin gerçek düzenlenmesinde gerekse dil yönünden işlenmesinde şair her şeyi kontret olarak göz önüne koymalıdır. Eğer olayları sanki gerçekten meydana gelirken onlarla berabermiş gibi mümkün olduğu kadar açık bir şekilde gözünün önüne getirirse (tasavvur ederse), o zaman en uygun şekli kolayca bulur.” (Tunalı, 2011:102). Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi kişinin objeleri tasavvur etmeleri hayal gücünü gerektirdiğinden mimesis bir fantezi olarak karşımıza çıkar. Mimesis gerçeğe yönelen bir yaratma faaliyetidir. Aristoteles mimesis’in amacının ne olduğu sorusuna şu şekilde cevap veriyor: “Realitede hoşumuza gitmeyen bir şey, bir tablo haline gelince hoşumuza gider; örneğin çok aşağı sınıflardaki hayvanlar, ölü bir insan cesedi realitede bizde hiç de bir hoşlanma duygusu meydana getirmez, ama onlar bir resim, tablo haline gelince hoşumuza gider.” (Tunalı, 2011:103). Bu noktada gerçekte hoşumuza gitmeyen bir objenin, mimesis objesi olunca neden hoşumuza gittiği sorusu ortaya çıkar. Aristoteles bu soruyu şu şekilde cevaplar: “Bunun sebebi, insanın öğrenmekte duyduğu sevinçtir; bu sevince yalnız filozof sahip olmayıp, o bütün insanlarda ortaklaşadır. Bu sebepten dolayı bir tabloya bakan, onu seyreden bir insan ondan sevinç duyar; çünkü o bu tabloyu seyredirken resmin tasvir ettiği şeyin ne olduğunu öğrenir, bulur.” (Tunalı, 2011:103).

Genellikle tabiatla gördüğümüz objeler her zaman hoşumuza gitmez; çünkü tabii nesnelerde form-madde kompositum'u her zaman tam ve mükemmel olarak meydana gelmez, yani form maddeyi en iyi bir şekilde forme etmiş olmaz; bunu daha idealist bir deyim ile söylersek: eidos materia'da bütün mükemmelliği ile ortaya çıkmaz. Ve böyle eidos'un materia'da tam ve mükemmel olarak ortaya çıkmadığı kompositum bir düzen'e sahiptir, onun belli bir büyüklüğü vardır. Böyle bir objeye, böyle bir kompositum'a güzel deriz. Zira güzel, büyüklük ve düzendir, güzellik düzen, sınırlılık ve proportion'dur (Tunalı,2011:105).

Aristoteles sanatçının yöneldiği obje ne çeşit olursa olsun onu idealize etmesi gerektiği ifade eder. Bu bakış açısı bize mimetik faaliyetin idealize edici olduğunu gösterir. Objenin idealize edilmesi onda harmoninin yaratılması demektir. Doğal halinde form materia'dan yoksun olan obje mimetik faaliyetle sanat eseri haline dönüştürülürken form-materia'nın uygun bir bileşimi haline getirilerek harmoni duygusu oluşturuluyor. Tüm bunlardan anlaşıldığı gibi Aristoteles'te mimesis'in taklitten çok daha fazla ve derin bir anlamı vardır. O, fantezi ile buluşan objenin idealize edilmesidir. Ancak Aristoteles'in estetik anlayışı sadece sanatçının içinde bulunduğu durumu ifade eden ve tanımlayan mimesis'ten ibaret değildir. Çünkü her sanat eserinin zorunlu olarak iki tarafı vardır. Sanatçının mimetik faaliyeti dışında, sanat eserini seyreden süje faaliyeti de önemlidir. Aristoteles bu faaliyete *katharsis* adını verir. Katharsis, arınmadır yani tutkulardan arınmadır. Sanatın taklit edici tasvirinin ereği de ahlakidir: Sanatla insanın duygulanımları (pathos)- tragediada özellikle korku ve acıma duyguları- öylesine uyarılacaktır ki, bu uyarılma ile ruhun bunlardan temizlenmesine, arınmasına (katharsis) varılacaktır. Bu ereğe de, sanat yapıtında insanın genel özü bakımından canlandırılmasıyla erişebilir. Bilim gibi sanatın da konusu, "özel" halinde gerçekleşmiş olan "genel"i göstermektir. Sanat da bir çeşit bilgidir, her bilgi gibi ondan da haz duyulur (Gökberk, 2010:81).

Estetik objenin bütünlüğü, sanatçının mimetik faaliyetinin, ona yönelen sujenin katharsis faaliyeti ile birleşmesinden doğar. Ancak o, katharsis terimini sadece tragedya için kullanmıştır. Tragedyanın vazifesi, bizde uyandırdığı korku ve acıma duyguları ile bizi tutkulardan temizlemesidir (Tunalı, 2011:106).

2.2.2.2. Kant

Her beğenin, her zevkin geçer olduğunu söylemek, her beğenin haklı ve meşru olduğunu söylemek aslında septisizme, bir değer septisizmine, bir beğeni anarşisine götürmez mi? Şüphesiz ki her beğenin geçer ve meşru olduğunu söylemek, her beğeni yargısının doğruluğunu söylemek, estetik yargılar üzerinde tartışılmayacağını ifade eder ki, bu bir septisizmden, bir estetik değer septisizminden, hatta bir değer anarşisinden başka bir şey değildir (Tunalı, 2011:28). Eğer bir görecelik varsa sanat tarihindeki büyük isimlerin kabulünün kaynağı nedir?

Kant estetik beğenileri tartışmaya kapatmıştır. Ona göre beğeni yargısının bir genelliği vardır. Beğeni yargısı, herkesin tasvibini bekler ve bir şeyi güzel bulduğunu söyleyen kimse, güzel dediği şeyi, herkesin beğenmesini ve onu güzel bulması lazım geldiğini söyler. Kant'ın verdiği bu örnekse, "Bu güzel güzeldir" yargısı yalnız benim için değil, bütün insanlar için genel geçer, zorunlu bir yargıdır (Tunalı, 2011:32). Bu noktada ortaya çıkan soru, ortak estetik yargıların nasıl mümkün olacağıdır? Kant'ta bunun cevabı nettir: Ortak- estetik- duygu sırf ideal bir normdur, bu ideal kurala uyarak, ona dayanarak ancak estetik bir yargı, bir beğeni yargısı verebilirim. Verilen her beğeni yargısının geçerliği, bir örnek, bir misal geçerliğidir. Şu halde, verdiğim bir beğeni yargısında dile gelen objektifleşen şey, ideal bir kural, bir norm olan ortak- estetik- duygudur (Tunalı, 2011:33). O halde bu noktada genelleşen ortak estetik duygunun edimselleşmesidir. Ortak estetik duygu ortak bir norm olduğundan, bu norm ile örtüşen her yargı, genel geçer hale getirilebilir. Ortaya çıkan her bireysel beğenin dayanağı bu ideal normdur. Çünkü ortaya koyulan her estetik beğeni bu ideal formun bir kopyasıdır. Kant'ta tüm insanlar için geçerli olabilecek estetik bir beğenin olduğu böylece ifade edilmiştir. Ona göre her beğeni bir zorunluluğu, apriori'liği ifade eder. Hoş dediğimiz alanda, kişisel eğilimlerin alanında, bir anarşi, bir düzensizlik olduğu halde, yani orada da *gustibur non est disputandum* hüküm sürdüğü halde, beğeni ülkesinde bir ideal kanun var olduğu için, burada bir düzen, bir uzlaşım ve bir beğeni birliği kendini gösterir (Tunalı, 2011:33).

Ancak Kant'ın genel geçer güzel yargısı bilimsel yargıların genel geçerliliği gibi değildir. Bilimsel yargılar mutlak bir zorunluluğun yargılarıdır. Ancak estetik yargılarda örnek bir zorunluluk söz konusudur. Kant'ın bireyüstü bir beğeni normunun varlığına dair görüş katı bir taraf taşımaktadır. Bu görüş bizi dogmatik- spekulativ bir beğen görüşüne ulaştırır (Tunalı, 2011:34). Bu duruma alternatif bir yol oluşturulacak olursa karşımıza rölativizm çıkar. Rölatif anlayışa göre ne dogmatizmin beğeni anlayışı ne de septsizmin ifadeleri estetik beğeniye dair istendik cevaplar vermemektedir. Rölativizm insanı kültürle beraber ele alırken tarihselliği de ihmal etmez. İnsanlık tarihsel süreçte statik değil aksine dinamiktir. Dolayısıyla kültür farklılaşarak varlığını sürdürmüştür. Farklı kültürel yapıların varlığı hem birbirini beslemiş hem de birbirlerinden ayrılan yönleri olmuştur. Bu farklılıklar kendini estetik beğeni noktasında da gösterir. Sanat eserlerini ortaya koyarken sanatçı kendi kültürel yapısının, hayal gücünün etkisi altındadır. Başka bir kültürden bireyin, söz konusu sanat eserini algılayabilmesi için o kültüre dair fikir sahibi olması gerekir. Ki bu her zaman mümkün olan bir şey değildir.

Kant Estetiğinin Problemleri

Kant ve Alman romantiklerinin savunduğu görüşe göre, sanat insan aklının ve hayal gücünün nesneleşmiş veya dışlaşmış halidir. Kant'ın insan anlığında a priori olarak var olan zaman ve mekan formlarıyla fenomenlerin görüsüne sahip olduğumuz düşüncesi ve Hegel'in Tin'in insan aklında kendi bilincine varması düşüncesini temele alan yaratma olarak sanat kuramı, sanat eserini sanatçının bir zihinsel yaratısı olarak kabul eder (Çüçen, 2003:297).

Kant estetiği köke inmeye çalışan bakış açısıyla belki de estetiklerin en önemlisidir. Kant **“Yargı Gücünün Eleştirisi”** eserinde bir güzel araştırması olarak estetik'i ereklilikten daha önemli, daha belirleyici buluyor. Estetik yargı yetisinin özü oluşturduğunu, ereksel yargı üzerine düşüncenin özü oluşturmadığını bildiriyor (Timuçin, 2003:72).

Kant'ın bir açıdan estetik'in kurucusu olarak görülebileceği düşünülebilir. Bunun nedeni ise Kant'ın estetik'in bağımsız alan olması yönündeki katkılarıdır. İlkçağdan beri “güzel” kavramı iyi ve doğru kavramları ile aynılaştırılmıştır. İlk kez Kant, estetik değeri, sıkıca bağlanmış olduğu iyi ve doğru kavramlarından ayırmıştır.

''Güzel''i salt estetik bir kavram olarak belirlemiştir. Ona göre ''güzel''in ne olduğunu araştırmak, estetik yargının çözümlemesiyle olasıdır; çünkü estetik yargı ''güzel''den duyulan hazdan önce gelir ve estetik sürecin taşıyıcısıdır (Bozkurt, 2013:144).

Kant felsefesinde estetiğin alanı belirlenmişliğin alanıyla, özgürlüğün alanı arasında yer alır. O ne salt bilimsellik ile ilgili olabilir, diye düşünür Kant, ne de salt özgürlükle belirgin olabilir. Bilimde özgürlük yoktur, ahlak alanı özgürlüğün alanıdır, estetik ikisi arasında bir yer tutar (Timuçin, 2003:72).

Kant, kendine özgü estetik anlayışı ile gerçek sanatın sadece Güzellikten güç aldığı ilkesini savunmuştur ve gene Kant'a göre, Güzele ve Güzelliklere yönelik etkinliklerin, kişisel yararlarla hiçbir ilişkisi yoktur (Altar, 2009:111).

Estetik Kant'ın çalışmaları ile felsefe içinde ayrı bir yer edinmiştir. Bu durumda Baumgarten ile Kant'ın estetik anlayışlarını karşılaştırmak faydalı olacaktır. Baumgarten, estetiği felsefenin bağımsız bir dalı haline getirmek için güzel sanatlarla ilgili ciddi çalışmalara yapmıştır. Aesthetica'nın daha ilk sözlerinde Baumgarten, estetik'i şöyle tanımlar: ''*Aesthetica inferior, ars pulcre cogitandi, ars analogi rationis est scientia cognitionis sensitivae* (özgür sanatlar teorisi, aşağı bilgi teorisi, güzel üzerine düşünme ve akla benzer bir yeti bilimi) (Tunalı, 2011:110). Acroamatica sözcüğü hitabete uygun olarak, şiirsel bir okuyuşla açıklama anlamına gelmektedir (Altar, 2009:106). Eserinin adını hitabet dilini kullandığını ifade edebilmek için bu şekilde koymuştur. Bu tanım estetik'i bir bilim olarak ifade eden ilk söylemdir.

Baumgarten, estetik'i belirleyen temel kavram olarak *sensitif* kavramını ortaya koyar. Kendisi bu kavramın içeriğini şu şekilde ifade eder: ''*Aşağı bilgi yetisinin ortaya koyduğu tasavvurlarına sensitif adını veriyorum.*'' (Tunalı, 2011:110). Estetik açık ve seçik olmayan, duysal bilginin bilimi olarak tanımlanmıştır. Bu tanım bize estetik bilginin açık seçikliğin aksine bulanıklık olduğunu gösteriyor. Açık ve seçik olma hali zihin bilgisinin ölçütüdür. Baumgarten estetik'i mantık bilimin kardeşi olarak tasarılar. Mantık üst bir bilgi alanı ile ilgili iken estetik aşağı bir bilgi alanı ile ilgilidir. Estetik'in konusu *cognitio sensitiva* (duyulur bilgi) olduğuna göre, buradan zorunlulukla şu sonuç çıkar ki, estetik, sensitif (duysal) bilginin mantığıdır, bunun yanı sıra bir bilgi teorisi, yani gnoseologia'dır. Ama ne var ki, bu bilgi teorisi ve mantık,

aşağı bilginin bir mantığıdır. Bunun için estetik, bir gnoseologia inferior'dur. Buna karşılık mantık bir gnoseologia superior (yukarı bilgi teorisi)'dur. Bunu başka türlü söylersek estetik'in ödevi, duyarlığı, yani facultas cognoscitiva inferior (aşağı bilgi yetisi)'u incelemektir; tıpkı mantığın ödevinin zihin etkinliğini, yani facultas cognoscitiva superior'u araştırmak ve onun kurallarını belirlemek olması gibi (Tunalı, 2011:111). Buradan da anlaşılacağı gibi mantık ile estetik arasında tam bir karşı olma durumu vardır. Hedef açısından ikisinin de aynı noktada durduğu görülmektedir yine de. İkisi de hakikate ulaşmayı amaçlarken, estetik duyulur olanı konu edinir. Ancak bu iki alanın farklılığı biçim bakımındandır. Estetik'in aradığı yetkinlik kendisini güzellik ile ifade eder. Estetik, güzellik üzerine düşünme sanatıdır. Baumgarten'e eleştirel bir gözle baktığımızda, onun estetik'i mantığın bir alanı olarak belirlediğini görürüz. Estetik, Baumgarten'de henüz autonomie'sini elde etmiş değildir. Bir bilimin kurulması için ilk zorunlu koşul, onun bağımsız ve autonom (özerk) bir bilgi alanı olarak belirlenmesidir. Bu noktadan Baumgarten'in estetiğine bakarsak, onun estetik'i mantığa indirgediğini açık olarak görüyoruz. Mantıklaşmış bir estetik, autonom, bağımsız bir disiplin olamaz. Bunun sonucu olarak, estetik ile mantığın bu ilgisi yanı sıra, mantıkî değer ile estetik değer arasında da bir aynılaştırma ortaya çıkıyor. Mantığın temel değeri olan hakikat ile estetik'in temel değeri olan güzellik, aynı kavramla açıklanıyor; bu kavram yetkinliktir (perfectio) (Tunalı, 2011:112).

İnsanın, estetik isteğini ve beğenisini açıklama yolunda ansızın oluşturduğu yorum ve yargılar, Kant'a göre a priori, yani bir an içinde ansızın etkilenişin ürünü olan yargılardır (Altar, 2009:111). Ona göre estetik yargılar, insanın iç yaşantısının ansızın oluşan duyarlılığı dile getirir. Sanata dair bir anda oluşan bu yargılar a posteriori yargılardan farklıdır. A posteriori yargılar deneyimseldir. A posteriori yargılar bilimsel uğraşlar sonunda oluşan kanı, ilke, yorum ve yargıların ürünü olmanın önemini taşırlar. Bu tür etkilenişler sadece aklın, evrim çabası içinde elde ettiği ileriye dönük 'transzendental' atılımlardan güç almaktadırlar (Altar,2009:111).

Estetik yargıda kişisel hazdan yola çıkarız ve evrensele ulaşırız. Öznelin evrenselleştirilmesidir bu, duygu düzeyinde "ben"'in "başkası"'na kavuşmasıdır. Hazzın evrenselde anlaşılır kılınması ben'den başkasına giden yolun açılmasıyla

olasıdır. Öyleyse yargıgücü baştan sona bireylerarası iletişimle ilgilidir diyebiliriz. “*Kendini tüm insanların yerine koyarak düşünmek*” der buna Kant (Timuçin, 2003:73).

Kant’a göre güzel olarak karşımıza “*bireşimsel a priori yargılar*” nedenselliğin, dolayısıyla da zorunluluğun sonucu olup kuramsal us ile belirlenirler. Doğa dünyasının karşısında yer alan ahlak dünyası ise özgür bir dünyadır ve pratik us’a dayanır. Birbirleri ile ilkece karşı olan bu iki alandan oluşan düalizmi aşmak için Kant, bir yandan zorunluluğu öte yandan da özgürlüğü içeren bir varlık alanı düşünmüştür. İşte bu üçüncü alanda doğal-duyusal olan ile ussal olan, zorunlu olanla özgür olan birleşir, başka deyişle zorunluluk alanından özgürlük alanına uzanan varlık düzeni duyguda ortaya çıkar. Kant’da duygu öznel bir duygudur (Bozkurt, 2013:142).

Kant, tabiat dünyası karşısına ahlak dünyasını koyarak, tabiat dünyasına hakim olan zorunluluğun karşısına ahlak düzeninde hürlüğü yerleştirir. Ancak bu ikisini üçüncü bir varlık alanı ile tamamlamak ister. Bu varlık alanı onu söz konusu düalizminden kurtaracaktır. Kant bu varlık alanının bizi hürlük ve zorunluluk arasında dengeye ulaştıracak olan duyguda bulur. Duygunun temeline ereklilik kavramını yerleştirir. Ona göre bir kavramın nesnesi karşısında sahip olduğu nedensellik erekliliktir. Beğeni yargısındaki ereklilik, erek tasarımından yoksun, öznel ya da biçimsel erekliliktir. Hakkında yargıda bulunulması salt biçimsel erekliliğe dayanan güzel, iyi tasarımıdan tümüyle bağımsızdır; çünkü iyi, nesnel bir erekliliği, yani nesnenin belli erekle ilgisini şart koşar (Bozkurt, 2013:147). Ereklilik, duygunun a priori elemanıdır. Duygunun a priori elemanı olan ereklilik de zorunluluk (kanunluluk) ile son erek (hürlük) arasındadır. Bunun böyle olması Kant sistemine özgüdür. Çünkü yargı gücü (yani duygu) bilgi ile iştihâ yetileri, zihin ile akıl ve ereklilik de kanunluluk ile son erek, tabiat ile hürlük arasında bir köprü olmak gereğindedir (Tunalı, 2011:114). Ereklilik, görünüşler alemi ile ilgili bir kavramdır. Ereklilik objeleri görünüşler, zorunluluklar alanından kurtarmaya çalışmakla yani hürlük ile de ilgilidir. Yani ereklilik zorunluluktan hürlüğe geçiş için gereklidir, bu kavramların ikisine de bağlıdır. Tabiatla bir ereklilik vardır ve bu bizi estetik haz anlamında etkiler. Çünkü bu ereklilik, bu düzen ve düzen formlarıyla onları seyreden süjenin bilme yetisi arasında bir harmoni meydana getirmeye yönelmiştir. Bu harmoni ise, estetik hoşlanmanın dayandığı temeldir. Bu anlamdaki yargı gücüne Kant, sübjektif ya da estetik yargı gücü der (Tunalı, 2011:115).

Ereklilik, nesnenin kendisinde değil, onu alımlayan özneye, bu alımlama süreci içinde, öznenin anlığı ve duyarlığı arasında meydana gelen özgür oyununda kaynağını bulur. Böyle özgür bir oyun, anlık ve duyarlık arasında meydana gelen bu süreç, bireyüstü olmak, genel bir akla ve bilince ait olmak ve insan türü için tümel olmak zorundadır. Bu uyumun beraberinde getirdiği estetik haz da yine zorunlu ve genel geçer bir duygu olmalıdır. Böyle bir duygu ise a priori olacaktır; estetik yargının genel geçerliği, bu duygunun, aslında bilgi yetilerinin ve hayal gücünün bu a priori oyununda temellenir (Bozkurt, 2013:148).

Kant'ın estetik görüşü, Baumgarten'da olduğu gibi başka bir alana indirgenmiyor. Estetik'in kanunu onu autonom bir bilgi haline getiriyor böylece. Bu kanun erekliliğin kendisidir. Bu noktada Kant ile Baumgarten'ın estetik'e bakış açısındaki fark net şekilde görülüyor. Kant estetik'i bağımsız bir alan haline getirmeye çalışırken, Baumgarten mantığa indirgiyor. Kant aynı zamanda güzel kavramının iyi ve doğru kavramlarına indirgenmesi konusunda da aynı bakış açısı ile bir bağımsızlaştırma tavrı takınmıştır. Onu salt estetik bir kavram olarak ele almıştır.

Kant yargı gücünü ikiye ayırır: *Estetik yargı ve Ereksel yargı*. Yalnız beğenin egemen olduğu, yarar ve amaca uygunluk düşüncesinin yer almadığı estetik ya da beğeni yargısı "yalnız özel olan verildiğinde yargıgücü özeli genelin altına koymak amacıyla ise, o zaman yargıgücü refleksiyondur ve estetik bir yargıgücdür (Bozkurt, 2013:143). Kant'a göre estetik yargı güzele duyulan hazdan önce gelir. Estetik yargı veya beğeni yargısı, estetik sürecin taşıyıcısıdır (Tunalı, 2011:116).

Kant'ta, Baumgarten'da olduğunun aksine estetik yargılar veren yeti yalnızca teorik akla karşı değil, pratik aklın da dışındadır. Kant bu yetiyi beğeni olarak tanımlar. Estetik yargı güzel üzerine verilmiş bir yargıdır. Beğeni yargısı bir bilgi yargısı değildir, tersine bir estetik yargıdır; estetik deyince de anlaşılan şey, beğeni yargısını belirleyen sebebin yalnız sübjektif olabileceğidir (Tunalı,2011:117). Estetik yargı sübjektif olması ile mantık yargılarından ayrılır. Estetik yargının hoşlanma durumu üzerine kurulu olması, onu faydadan uzaklaştırır. Estetik hoşlanma güzel dediğimiz bir objenin karşısında çıkarsız olarak duyduğumuz hazdır. Ayrıca estetik hoşlanma iyi olandan duyulan hoşlanmadan farklıdır. İyi ister gündelik, kaba anlamında faydalı olan şey diye anlaşılsın, isterse yüksek bir ahlaki değer olarak anlaşılsın, daima bir kavram ile

ilgilidir. Genel olarak iyiden duyulan hoşlanma ilgilere bağlıdır. O halde güzel, iyiden de, doğrudan da hoştan da farklı olduğu gibi farklıdır. İyiden olan farkı Kant şöyle belirtiyor: *“Bir şeye iyi demek için, her zaman o şeyin ne olduğunu bilmemiz, yani o şey hakkında bir kavrama sahip olmamız gerekir. Ama bir şeye güzel demek için, böyle bir gerekseme yoktur. Çiçekler, gelişigüzel çizilmiş çizgiler...bize hiçbir şey ifade etmezler, hiçbirini belli kavrama bağlı değildirler, ama yine de hoş giderler* (Tunalı,2011:118).

Kant’ın güzeli doğrudan, iyiden ve hoş olandan ayırması onu salt estetik bir kavram olarak belirlediğini gösteriyor. Böylece güzel, kendi başına autonom bir değer olarak belirlenmiş olur. Beğeni bir obje veya bir tasavvur üzerine, ondan hiçbir karşılık beklemeden hoşlanma veya hoşlanmama ile yargı verme yetisidir; böyle bir hoşlanmanın obje’sine güzel denir (Tunalı, 2011:118). Beğeni bir nesne ya da bir tasarım üzerine ondan hiçbir karşılık beklemeden hoşlanma ya da hoşlanmama ile yargı verme yetisidir; böyle bir hoşlanmanın nesnesine de güzel denir (Bozkurt, 2013:145). Buradan da anlaşılacağı gibi Kant için güzel olan, kişiye haz sağlama kaygısı ile yaklaşılmayandır. Ona göre güzellik, bir erek tasarımı olmaksızın, nesnede algılanması bakımından bir nesnenin ereğe uygun olmasının biçimidir (Bozkurt, 2013:147).

Ancak Kant estetik yargının sübjektif olduğu belirtirken, onun genel bir yargı olması gerektiğini de belirtir. Bu durum Kant’ta şu şekilde ifade bulur: *“Güzelden duyduğu hoşlanma hakkında bir kimse şöyle bir yargı verebilir: bu hoşlanmanın nedeni, herkeste bulunmalıdır. Çünkü bu hoşlanma, süjenin herhangi bir eğilimine (hatta düşünülen başka bir ilgiye) dayanmayıp yargı veren, objeden duyduğu bu hoşlanma karşısında tamamen hür olduğundan, kendi süjesinin bağlı olduğu özel koşulları, bu hoşlanmanın nedenleri olarak kabul edemeyecektir. Bunun için aynı hoşlanmayı başkalarında da şart koşmakla temellendirmesi gerekir. Bundan ötürü, güzelden, sanki güzellik objenin bir özelliğiymiş ve estetik yargıdan da bir lojik yargı imiş gibi söz açacaktır; her ne kadar bu yargı, yalnız bir estetik yargı ise de ve yalnız objenin tasavvuru ile süje arasında bir ilgiyi içine alıyorsa da”*(Tunalı, 2011:119). Kant beğeni yargısının öznel bir temele, yani hoşlanma ya da hoşlanmama duygusuna dayanmasına karşı, bu yargıya bir genellik yüklemiştir. Başka bir deyişle, beğeni yargısını genel bir yargı olarak temellendirmek istemiştir (Bozkurt, 2003:146).

Ahlak alanında a priori olanı arayan Kant estetik'te de a priori olanı aramaktadır. Sübjektif olan duygunun genellenmek istenmesi bir paradokstur. Güzellikte de bir genelliğin olması gerekir ama bu genellik, kavrama dayanan, kavramdan ötürü olan bir objektif genellik olmayıp, sübjektif bir genelliktir. Bunun için, nicelik yönünde Kant'ın beğeni yargısında bulmuş olduğu temel özellik şu oluyor: *“Güzel, kavrama dayanmadan genel olarak hoşça giden şeydir”* (Tunalı, 2011:120). Beğeni yargısında ortaya çıkan ereklilik beğeniye dayandığından sübjektif veya formel bir erekliliktir. Burada ki ereklilik ereksiz bir erekliliktir. Bilgi yetimiz ile ifade edilemez formel bir etkinliktir. Güzellik bir erek tasavvuru olmaksızın objeden algılanması bakımından bir objenin ereğe uygun olmasının formudur (Tunalı, 2011:121). Yöneldiğimiz estetik objeye hangi ereğe hizmet etmek için yapıldığını anlamak amacıyla değil, ondan haz almak için yaklaşıyoruz. İşte güzellik, bir objenin ereklilik formudur.

Kant'ın estetik beğeni yargısını zorunluluk ile bağlantılı görmesi zorunluluk kavramını incelemeyi beraberinde getirir. Burada kastedilen zorunluluk, özel türden bir zorunluluktur. Bu zorunluluk pratik bir zorunluluk değildir. Bir estetik yargıda düşünülen zorunluluk olarak yalnız bir örnek diye adlandırılabilir. Yani ifade edilemeyen bir genel kuralın örneği olarak görülen bir yargıyı herkesin kabul etmesinin zorunluluğudur. Kant'ın bu ifadesinde iki belirleme ile karşılaşırız: Birincisi, estetik yargının sahip olduğu zorunluluğun teorik ve pratik yargıların zorunluluğundan farklı oluşu; ikincisi, onun örnek bir zorunluluk oluşu. Beğeni yargısının zorunluluğunun, bir lojik yargı zorunluluğundan farklı olması gerekir, çünkü beğeni yargısı, estetik bir yargı olup, bundan ötürü de sübjektiftir. Buna karşılık bilgi yargısı, zihin kategorileri a priori bir prensip olarak belirleyici bir rol oynar. Bundan ötürü bilgi yargısının gösterdiği zorunluluk, objektif bir zorunluluktur (Tunalı, 2011:123). Pratik yargıların ise dayandığı kavram ahlaksaldır. Bu nedenle onların taşıdığı zorunluluk da objektiftir. Ancak estetik yargıların zorunluluğu bunların dışındadır çünkü estetik yargılar sübjektiftir. Bu bakımdan estetik yargılar salt duyulur bir hoşlanma ile ilgili değildir. Kant bunu şöyle belirtiyor: *“Beğeni yargılarının (bilgi yargıları gibi) belli objektif bir prensibi olsaydı, o zaman bu belli objektif prensibe dayanarak yargı veren bir kimse, verdiği yargının mutlak bir zorunluluğa sahip olmasını isteyecekti. Eğer salt duyu hoşlanmasının yargıları gibi herhangi bir prensipten yoksun olsalardı, o zaman onlarla ilgili hiçbir*

zorunluluk düşünülemezdi'' (Tunalı, 2011:124). Beğeni yargıların bir prensibi vardır. Beğeni yargılarının taşıdığı zorunluluğun kaynağı bu prensiptir. Kant bu prensibi şu şekilde açıklar: *''Şu halde onların (beğeni yargılarının) sübjektif bir prensibi olmalıdır; bu prensip, hoşça giden veya gitmeyen bir şeyi duyguya dayanarak, kavramlara dayanmadığı halde yine de genel-geçer olarak belirler. Böyle bir prensip ise yalnız bir ortak- duygu olarak kabul edilebilir; bu her zaman kavramlara dayanarak yargı veren ortak-zihinden farklıdır''* (Tunalı, 2011:124). Kant böylece estetik yargıları relativizmden kurtararak, sübjektif temelde olan ama bütün insanlar için ortak olan bir hale getirir. Bir şeyin güzel olduğunu bildirdiğimiz bütün yargılarda, biz hiç kimseye o şey hakkında bizden başka türlü bir kanıda olmasına izin vermeyiz, her ne kadar verdiğimiz yargı kavramlara değil de, duygumuza dayanıyorsa da. Ama bu duygu, benim özel duygum olmayıp, bütün insanlar için ortak bir duygudur. İmdi, bu ortak duygu, herkesin bizim yargılarımızla uyuşacağını değil de, uyuşması lazım geldiğini söyler (Tunalı, 2011:125). Beğeni yargısı diğer kişilerin de onayını bekler. Bu bekleme durumunda herkes açısından geçerli olan ortak bir sebep vardır. Bu ortak sebep ise ortak-duygudur ve sübjektif temelli bir prensiptir. Ortak-duygu sırf, ideal bir normdur. Bu ortak-duygunun verdiği yargı için, ben, beğeni yargımı bir örnek olarak veririm ve bundan ötürü de, ona bir örnek geçerlik katarım. Ortak duygunun sırf ideal bir norm olması şartı ile bu norm ile uyuşan bir yargı ve objeden duyulan ve bu yargı içinde ifade bulan hoşlanma, haklı olarak herkes için geçerli bir kural yapılabilir (Tunalı, 2011:126).

2.2.2.3. Croce, Baumgarten, Marx, Ingarden

Croce (1866-1952), özellikle estetik konusundaki görüşleriyle sanat ve felsefe çevrelerinde büyük yankılar yaratan bir İtalyan filozoftur. Yaşamı boyunca faşizme cephe alan Croce, ayrıca dinin baskıcılığına karşı daha insancıl bir felsefe oluşturmaya çalışmıştır. Erken yıllarından itibaren Hegel'e ilgi duymuş, estetik hakkındaki görüşlerini de felsefe çalışması ve edebiyat eleştirisi arasında gidip gelirken oluşturmuştur (Yılmaz, 2009:37). Croce, yapıtları ve adıyla felsefi bir idealizm olarak bilinen İtalya estetik döneminin de son temsilcisidir (Yılmaz, 2009:36).

Kant, Hegel ve Delacroix'un idealist ve romantik görüşlerini 20.yüzyılda Croce daha da geliştirerek, sanatı bir yaratma olarak tanımlayıp, kuramsallaştırdı. Önce sanatçı

doğadan izlenimleri alır. Bu temel izlenimleri sanatçı bir senteze tabi tutar ve onları hayal gücünde ve zihninde belli bir anlamla yorumlar (Çüçen, 2003:296).

1900'lerin başlarında erken dönem yazılarında, bir yandan sanat etkinliğini en genel anlamda sezgi (intuition) ile özdeşleştirmiş, diğer yandan da olgucu ve deneyci sanat görüşlerinin yetersizliklerine dikkat çekmiştir (Yılmaz, 2009:37).

Croce estetiği genel bir dilbilim olarak kavrar; çünkü böyle bir dilbilim içine, ona göre her türlü ifade gücü olan media, insanın kurduğu sembollerin tüm formları ve genellikle dil dediğimiz “*paradigma*” girer. Sanat ona göre, insan tininin belli başlı formlarından biridir; başka bir deyişle sanat, tinin çabasının, çalışma ve işleyişinin, ürünlerinin estetik bir görünümde ortaya çıkmasıdır. Ona göre her türlü bilginin temelinde sanat bulunur, sanatın içini dolduran ana maddeler olarak sezgiler de kavramlardan önce gelirler (Bozkurt, 2013:234).

Sezgi imgeleri ile mantıksal düşünme aynı şey değildir. Klasik kuramcılarının aksine sanat mantıkla değil, sezgiyle ortaya çıkar. Estetiğin başlıca görevi, hem sanatın hem de felsefenin günlük yaşamdan hangi yönden ayrıldığını ve hangi yönlerden örtüğünü belirlemektir (Yılmaz, 2009:38). Ona göre sanat sezgiye tutarlılık ve birlik kazandıran duygudur. Sezgi gerçekten öyle bir şeydir ki bir duyguyu temsil eder ve ancak o duygudan çıkararak ya da onun üstünden görünüşe ulaşılabilir (Bozkurt, 2013:236).

Croce'ye göre, form sanat yapıtının temel ögesidir; ancak tinsel olarak kalan ve maddeselleşmeyen, somutluk kazanmayan bir formu kavramak da gerçekten olanaksızdır. Croce'nin bu sanatsal sezgi kuramı oldukça saltık bir öznelciliği serimlemektedir. Ona göre sanat, lirik bir sezgi olup kişiliğinin ifadesidir. Sezgi aynı zamanda bir duygu olduğundan sanat da gerçeklikten çok ve önce hayal gücünü, düşlemi dile getirir (Bozkurt, 2013:237).

Croce estetiğinin temelini kuran tasarımlama ile ifade ayrımı da “kavram” ile “sezgi” arasındaki ayrımla çakışır. Croce'ye göre, kavramsal olan tasarımlama, bu nedenle tanımlayıcıdır ve nesneleri ortak özelliklerine göre sınıflandırma işlevini görür. Dolayısıyla da estetiğin ve sezginin dışındadır. Buna karşın “ifade” sezgiseldir; amacı da belirli bir konuyu, yani bir “sezgiyi” somut gerçekliği içinde sunmaktır. İfadenin

içerdiği “*ayrımında olma*” durumu, özneyi estetik deneyimin çekirdeğini oluşturan somut bilime götürür (Bozkurt, 2013:238).

Croce “*Sanatsal Anlatımın Bütünlüğü*” adlı makalesinde, her gerçek sanatsal temsilin, bizatihi kendisinin başlı başına bir evren olduğunu ya da bireysel (tekil) bir biçime bürünmüş evren olarak anlaşılması gerektiğini söylemiştir (Yılmaz, 2009:38).

Sanat, bireyseli tanımlar, sanatçı yapıtını oluşturmada önce, kendisini yönlendiren duygunun ne olduğunu bilemez, duyguyu anlamlandıramaz. Yalnızca yaratma etkinliği sırasında, daha önce onca belirsiz olarak bulunan duygusal izler, bütünleşmiş, belirlenmiş duygular biçiminde ortaya çıkar. Böylece sanatçı bireyselliği yakalar, genellik ve evrensellikten sıyrılır (Bozkurt, 2013:239).

Croce 1913’te yayınlanan “*Breviario di estetica*” adlı eserin giriş bölümünde şöyle demektedir: Sanat söz konusu olduğunda, en yalın biçimde şöyle yanıtlayabilirim hemen: Sanat bir görüş ya da sezidir. Sanatçı bir imge ya da resim üretir. Sanattan tad alan biriye yüzünü sanatçının ona gösterdiği yöne çevirir ve kendisi için açılmış olan delikten bakarak, kendinde sanatçının imgesini oluşturur. Sezgi, ufukluluk, yoğunlaşma, düşleme, buluş, betimleme, ifade etme v.b. sanat üstüne tartışmalarda neredeyse eş anlamlı olarak sık sık kullanılan sözcüklerdir. Hepsi de zihnimizde aynı kavramın ya da kavramlar takımının (evrensel fikir birliğinin bir işareti) ortaya çıkmasına yol açar. Benim sanatı sezgi olarak tanımlamam, üstü kapalı olarak yadsıdığı her şeyden ve de sanatın ayırt edildiği şeyden, önemin yanı sıra güç kazanır (Yılmaz, 2009:39).

Ona göre onurlu insanın özünü oluşturan iyi niyet, sanatı da oluşturmaz. Üstelik sanat, istençten, iyi niyetten doğmadığına göre aynı şekilde, herhangi bir ahlaksal değerlendirmeye tabi tutulamaz. Sanatsal bir görüntü ahlak bağlamında övülesi ya da yerilesi bir eylemi betimleyebilirse de, böylesine sanatsal bir görüntünün kendisi aynı bağlamda övülesi ya da yerilesi değildir (Yılmaz, 2009:42).

Croce estetik beğeni ya da sanat fenomenini bir bilgi problemi olarak temellendirirken, bunu tamamen kendine özgü bir yolla yapar ve daha önce sanat fenomenini bir bilgi problemi olarak ele alan düşünürlerden ayrılır (Tunalı, 2011:40). Bu noktada Platon’un estetik görüşüne değinmekte fayda olacaktır. Platon için bütün sanat eserleri, ideaların bir yansıması yani kopyası olan fenomenler aleminin

kopyasıdır. Sanat eserlerinin hepsi içinde yaşanan evreni aynen taklit sanat gerçeklikle değil, kopya ile ilgilidir (Tunalı, 2011:41). Görünenlerin bilgisi bir doxa olduğundan, görünenlere dayanan bir sanat da doxa olacaktır.

Baumgarten ise duyulara vurgu yaparak ve estetiğin tanımını duyulur bilginin bilimi şeklinde yaparak öncesinde bırakılan bir boşluğu doldurmuştur. Estetik açık ve seçik olmayan bir bilginin, sensitif (duyusal) bilginin bilimi olarak tanımlandığına göre, açıklık ve seçiklik estetik bilginin ölçütü değildir. Açık ve seçiklik, zihni bilginin ölçüsüdür. Sensitif yani estetik bilginin özelliği, açık ve seçik olmak değil, tersine açık ve seçik olmama yani bulanık olmadır (Tunalı, 2011:41). Baumgarten'ın estetik görüşünü duyusal alanın mantığı olarak düşünmek mümkündür. Mantığın ödevi zihin etkinliği, yukarı bilgi yetisini, yani facultas superiores'u incelemektir. Estetiğin ödevi ise, duyarlılığı, yani aşağı bilgi yetisini, fakultas cognoscitiva inferior'u incelemektir (Tunalı, 2011:43).

Bir idealist çizgi yönünde gelişen Benedetto Croce felsefesinin çıkış noktası tin kavramıdır. Tin bir temel varlıktır, bir hakiki gerçekliktir. Tinin özü varlıktır, realitedir. Fakat tin, olmuş bitmiş bir gerçekliği göstermez, tersine tin, hayat gibi canlı bir süreçtir, bir gelişmedir. Tin bir yandan teorik etkinliktir, öbür yandan pratik etkinliktir. Teorik bilme etkinliği olarak ortaya çıkar, pratik etkinlik ise isteme etkinliği olarak. Bu iki tin etkinliği de, kendi içlerinde bazı alt basamaklara ayrılırlar; şöyle ki: Teorik etkinlik, bilme etkinliği, bir yandan sezgi bilmesini, ifadeyi gösterir, öbür yandan da zihinsel, kavramsal bilmeyi gösterir. Pratik etkinlik de, aynı şekilde bir yanıla ekonomik etkinliği, bir yanıla da moral etkinliği gösterir. Dört eleman, somut olarak birbirleriyle, her birisi kendinden önce gelene dayanmak suretiyle bağlıdır.

Croce'ye göre tin etkinliğinin bir beşinci biçimi yoktur. Bütün diğer (tin) biçimlerinin ya hiçbir etkinlik karakterine sahip olmadıkları veya daha önce gözden geçirmiş olduğumuz etkinliklerin sözcül (verbal) değişimleri veya karmaşık ve türetilmiş ve kendilerine çeşitli etkinliklerin birbirine karıştığı ve daha özel ve tesadüfi içeriklerle dolu olgular olduğu kolayca kanıtlanabilirdi. O halde hakiki varlık ve gerçeklik olan tin, bu dört etkinlik biçimi içinde oluşur (Tunalı, 2011:44).

Buradan da anlaşılacağı gibi sezgi bilgisi günlük hayatta oluşan bir bilgidir. Bu bilgi kavramsal olan bilgi ile farklıdır. Bu farklılığın nedeni ise sezgi bilgisinin bireysel olana dair olmasıdır. Nesneler sezgilerdir. Sezgiler olmadan hiçbir kavram mümkün değildir. Sezgi bilgisi kavramsal bilgiden bağımsız olduğu halde, kavram bilgisi sezgi bilgisine bağlıdır (Tunalı, 2011:46). Ancak bu önemine rağmen sezgisel bilginin gerektiği kadar ön plana alınmadığı belirtir Croce. Bu noktada sezgi ile algıyı birbirine karıştırmamak gerekir. Çünkü Croce sezginin duyum ve algıdan oldukça farklı ve kendine has bir bilme yetisi olduğunu ifade eder. Bu noktada duyumlar sezgilerin ötesinde kalmaktadır. Croce'ye göre algı şüphesiz sezgidir; içinde yazı yazdığım odanın, mürekkep hokkasının, önümde duran kağıdın ve yazı yazdığım kalemin, elimle kendilerine dokunduğum ve yazı yazan ve bunun için de var olan şahsımın aletleri olarak kullandığım objelerin algıları, bütün bunlar sezgidir. Bütün bu objeler bana real olarak verilmiş objelerdir. Ama öte yandan bunları bireysel fizyonomileri içinde kavrar ve ifade ederim. Bu yönden de onlar sezgilerdir. O halde belli bir açıdan sezgi ile algı birbiri ile örtüşüyor. Ama tümüyle örtüşmüyor. Çünkü Croce'ye göre *“bir başka odada, bir başka şehirde, bir başka kalemle, bir başka mürekkep hokkası ile yazı yazıyormuşum gibi kendi hakkımda bir başka ben'in imgesi aklımdan geçerse, bu da aynı şekilde bir sezgidir”* (Tunalı, 2011:47).

Croce'de duyum, tinsel faaliyete karşıt olana yani madde alanındaadır. Bu sezgi bilgisinin alt sınırının bu yanında duyum, yani madde bulunur ve salt madde olması bakımından tin onu kavrayamaz (Tunalı, 2011:47). O halde sezgi ile duyum, biri etkinliğe öteki eylemsizliğe dayanmaları ile kesin olarak birbirinden ayrılır. Tasavvur duyum olmaktan, madde olmaktan kurtulur ve tinsel bir nitelik elde ederse, o zaman sezgi ile aynı şey olabilir. Eğer madde, duyum karakteri ağır basarsa, o zaman sezgi ile hiçbir yönden örtüşemez (Tunalı, 2011:48). Her hakiki sezgi veya tasavvur aynı zamanda ifadedir. Sezgide biz, kendimizi empirik bir varlık olarak dış gerçeklik karşısına koymayız, daha çok, hangi çeşitten olursa olsunlar, izlenimlerimizi şartsız olarak objektifleştiririz. Croce'ye göre izlenimlerimizi dışlaştırmakla onlara biçim vermiş oluruz, onları ifade etmiş oluruz (Tunalı, 2011:49). Ona göre kişi sahip olduğu izlenimlere bir şekil verebilirse bu noktada içindeki cevheri ifade etme yeteneğine sahip olur. Kelimeler, duyguların ve izlenimlerin ortaya çıkışı için gereklidir. Sezgide tin, izlenimlere duyum ve duygulara biçim verir, böylece de onları maddeden,

eylemsizlikten kurtarır. Tin, bu anlamda, bir biçim verme varlığı ve prensibidir (Tunalı, 2011:49).

Croce'ye göre sanat eserlerini sezgi bilgisi için örnek olarak göstermek ve sanat eserlerine sezgi bilgisi yormakla, sezgi veya ifade bilgisini estetik veya sanat olgusu ile candan aynılaştırdık (Tunalı, 2011:51).

Croce'nin sanatı genel sezgi bilgisine bağlaması, onun estetiğine en orijinal ve en temel niteliğini verir. Sanat ve sezgi bilgisini aynılaştırmamıza sıkıca sarılmak gereğindeyiz, zira sanatı günlük tinsel hayattan ayırma, onu kim bilir hangi aristokratik circulus ve bir tekil etkinlik ile sınırlama estetik'in sanat- bilimi olarak ruh halinin hakiki özüne, hakiki köklerine nüfuz etmesine engel olan en önemli sebeplerdendir (Tunalı, 2011:51). Croce'nin sanatı genel sezgiden ayrı tutmaması sanatı gündelik hayatın gerçekliği içine yerleştiriyor. Hiç kimse, fizyolojiden öğrendiği her hücrenin bir organizma olduğu ve her organizmanın bir hücre veya hücrelerin bir sentezi olduğu bilgisi karşısında şaşmaz; hiç kimse dağ doruklarında, küçük bir kayayı veya bir taş parçasını meydana getiren şeylerin aynı kimyasal elemanlar olduğunu öğrenince şaşmaz; büyük hayvan fizyolojisinden ayrı küçük hayvanlar fizyolojisi yoktur; dağların kimyasından başka olan bir kayalar kimyası yoktur (Tunalı, 2011:52).

Ona göre estetikten bağımsız bir gündelik sezgi bilimi yoktur. Dolayısıyla gündelik bilgidan itibaren tüm sezgilerin incelendiği ve dahil olduğu bilim estetik'tir.

Croce çağdaş estetik adına son derece önemli bir düşündürdür. O, estetiği bir lüks olmaktan kurtarıp günlük hayatın ulaşılabilirliğine bırakmıştır. Kavramların varlık nedenlerinin sezgiler olduğunu ifade eder. Dolayısıyla bu ifadesi tüm bilgilerin temelini sezgi olduğu sonucunu doğurmaktadır. Croce'nin estetik görüşü Platon ve Baumgarten'dan ayrılır. Gerçi onlar için de sanat etkinliği ya da estetik etkinlik bir bilgidir ama bu bilgi Platon'da doğruluktan yoksun, aldatıcı bir duyusal bilgidir (doxa). Baumgarten'da aşağı bilgidir (cognitio sensitiva). Buna göre de estetik, mantığın bir yukarı bilgi teorisi olmasına karşılık, bir aşağı bilgi teorisi olacaktır. Çünkü mantığın konusu açık ve seçik bilgiler olduğu halde, estetiğin konusu karmaşık ve bulanık bilgilerdir, duyu bilgisidir. Croce'nin düşünceleri estetiği mantığın karşısındaki aşağı konumundan kurtarmaya ve hayatın içine almaya yöneliktir. Bu noktada ortaya çıkan

sanatçının nasıl olacağı sorusudur. Croce'ye göre sanatçı dehasının tanrısal bir öзде kabul edilmesinin ve bir deha kültüne varmanın nedeni, gündelik sezgilere sahip olan insan ile sanatçı sezgileri arasında bir öz ve bir nitelik ayrılığı görmede bulunur. Sanatın ve sanatçının insanileştirilmesi bir hümanizmi gösterir. Sanatı ve sanat dehasını hayatın içine sokması ve onlara sağlam bir insani temel sağlaması, ancak Croce'nin genel hümanist tavrı ile açıklanabilir (Tunalı, 2011:54).

Marx

Sanatçı süjesi ile bir obje arasındaki ilgi temel estetik bir sorun olagelmıştır eskiden beri. Platon ve Aristoteles'e göre, böyle bir süje- obje ilgisi bir yansıma (mimesis-taklit) ilgisidir. Hegel'de mutlak tin'in görünüşe çıkmasıdır. Schopenhauer'de istemin (irade) objektifleşmesidir. Marksist estetik için de bu süje- obje ilgisi sorusu, çözümlenmesi gereken bir temel sorundur. Ünlü Marksist estetikçi Hans Koch problemi şöyle ortaya koyuyor: "Marksist- Leninist estetik" te biz daima şöyle bir belirleme ile karşılıyoruz: Sanat, gerçekliğin özel bir yansıma biçimidir" (Tunalı, 2011:57). Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi Marksist estetik anlayışı yansıma yani taklitle dayanan bir sanat görüşüdür. Değerli metaller, doğal nesneler olma özelliği ile değil de, tersine olağanüstü karmaşık toplumsal ilgilerin doğal taşıyıcısı olarak estetik duyumların obje'si olma özelliği ile değer elde eder (Tunalı, 2011:58). Toplumların maddelere yüklediği değerler onları estetik obje haline getiren. Doğal varlıklar için de durum aynıdır yani toplumun doğaya yüklediği anlamlardır onu estetik hale getiren. Varlıklara kattığımız anlam ve bakış açısı, onları bizim için estetik nesne haline getirir. Dolayısıyla estetik gerçeklik, insanın toplumun katılımı ile toplumsallaştırılmıştır. Sanat doğal görünüşlerin doğa olaylarını ve '*doğalinsanın yaşam görevlerini*' içine aldığı yerde bile, toplumsal bir niteliğe sahiptir. Estetik duyumlar ve sanat, o halde, yalnız toplumsal ilgileri değil, aynı zamanda insan için toplumsal, tarihsel olarak meydana gelen doğa varlığını da yansıtır (Tunalı, 2011:59). Marksist estetik açısından sanat objesi olan gerçeklik, insanın dışında değildir. Aksine insansal ve toplumsal bir gerçekliktir. Marksist estetik'e göre estetik gerçeklik, ancak sübjektif niteliği göz önünde bulundurulursa doğru olarak kavranabilir. Bu nokta Marksist estetik karakteristiktir. Marksist estetik'in, materyalist bir varlık anlayışa dayandığı halde, sübjektivist bir estetik anlayışa varması, bir çelişme olarak görülmeli midir? Marksizmin düşünme

tarihinde şimdiye kadar rastladığımız türden bir materyalizm olmadığı, tersine onun insan etkinliğine ve eylemine dayanan, varlığı insan ve toplum eylemlerinin dialektik bir süreci ile açıklamak isteyen tarihe dayalı bir materyalizm olduğu düşünülürse, böyle bir çelişkinin anlamını kaybettiği görülür (Tunalı, 2011:60). Marx için var olanın önemi insanın ona katılımından yani toplumsallaştırılmasından kaynaklanır. Yani obje hem üretim hem de tüketim nesnesidir. İnsan etkinliğinin bir getirisi yani ürünü olmak objeye bir tarihsellik kazandırır. Ona göre obje herhangi elle kavranabilir, maddesel bir nesne olmayıp, toplumsal bir ilgidir (Tunalı, 2011:62). Estetik obje yalnız meydana getirilen bir şey, bir ürün olması yönünden tarihsel- toplumsal bir obje değildir, aynı zamanda, onu kavrayacak, estetik niteliğini algılayabilecek bir süje için de böyle bir objedir, bir sanat yapısıdır. Böyle bir kavramanın obje'si olmayan bir estetik obje, sanat yapısı, bu niteliklere sahip olamaz, çünkü bunlar ancak onları kavrayacak bir süje için var olabilirler (Tunalı, 2011:62). Süjenin objeye yönelmesi sübjektifliğe dayanır. Ona göre sanatçının anlatımının zenginliğini sağlayan duyusal- somut bir çokluğun eseridir. Estetik obje'nin bu duyusal-somutluktan başka bir niteliğe de sahip olması gerekir. Bu nitelik, bizim estetik obje'den haz duymamız, estetik obje'nin bize estetik haz sağlaması niteliğidir. Herhangi bir bitki ya da çiçek, tarihsel olarak uzun süre insan bütünlüğünün pratik ifadesi olmuş olabilir. O bir çiçeği estetik hazzın obje'si yapabilen her şeye sahip olabilir: Renk ve biçimce güzel olabilir, kokuca hoş olabilir. Ama ancak o bir estetik hazzın gerçekten obje'si olursa ancak o zaman bir gerçek estetik obje olabilir (Tunalı, 2011:64).

Roman Ingarden

Ingarden, estetikle varlıkbilim arasındaki bağıntıyı kuran öğeleri ele almış, belli sanat kategorilerindeki varlık katlarının yapısını, yazın ve müzikle ilgili yapıtların niteliksel düzenini, birleştirici bir bütünlük içinde açıklamaya çalışmıştır (Bozkurt, 2013:269).

Roman Ingarden sanat eserinin modal analize tabi tutar. **Das Literarische Kunstwerk** adlı eserinde edebiyat yapısının varlığı sorusuyla problemi ortaya atar. Önce bir edebiyat eserinin, örneğin Goethe'nin Faust'unun bir real obje mi, yoksa ideal bir obje mi olduğu sorusunu sorar. Goethe'nin Faust'u bir edebiyat eseridir. Ve bu yapıtta geçen olayla, Faust adlı bir figürün etrafında gelişir. Yalnız burada iki

şeyi birbirinden ayırmak gerekir: Birincisi maddi ve real bir şey olan kağıt ve harfler olan Faust adlı kitap. Bunlar real objelerdir. Zamanla yıpranabilir, değişebilir. Kuşkusuz ki Faust yalnız böyle bir maddi ve bir real varlıktan ibaret değildir. Faust bir edebiyat eseri olarak bunların üzerindedir, ama bunlardan kurtulmuş değildir. Indargen’a göre birbirini karşılıklı dışarıda bırakan iki imkandan her biri önemli kanıtlara sahip görünüyor. Goethe’nin Faust’u belli bir zaman içinde meydana gelmiştir. Belli bir zaman dilimi içinde meydana gelen bir şeyin, Roman Indargen’a göre zaman kategorisi içine girmesi gerekir. Zaman içinde meydana gelen, zamani bir şey olur. Indargen bu durumu şu şekilde ifade eder: Goethe’nin bu şaheseri meydana geldiğinden beri bu veya şu değişikliklere uğramıştır ve bir gün gelecek belki de var olmakta devam edemeyecektir. Bir edebiyat eserinde ister yazarın kendisinin, isterse yeni bir baskıda yayıncı tarafından bazı kısımları atmak ya da değiştirmek şeklinde yapılmış olsun, değişiklik yapmanın mümkün olduğunu kimse inkar edemez (Tunalı, 2011:73).

Roman Ingarden’e göre sanat eseri, zamani bir varlıktır, çünkü belli bir zaman bölümü içinde yaratılır. Ancak onun göz ardı ettiği nokta sanat eserinin bu noktadan çıkıldığında real bir varlık olarak görmesi sonucuna ulaşması, sanat eserinin tinsel hayatın bir parçası olduğu kısmıdır. Yani zaman real bir varlık alanını belirleyebilir ancak tinsel varlık alanının belirleyicisi değildir. Verdiği örnek yani Faust real alanın değil, irreal alanın yaratımıdır. Real alan ile irreal alanı zaman kategorisi içine yerleştirmek bir eksikliktir.

Ingarden’e göre sanat yapıtları Husserl’in kullandığı anlamda, yönelinmiş nesnelerdir; sanatçının kullandığı ham malzemeye verdiği biçim, onun saf bir bilinç ediminden çıkar. Bu nesneler başka türden gerçek şeylerden farklı olarak yalnızca izleyicinin estetik yaşantısında somutlanır (Bozkurt, 2013:270).

Roman Indargen, sanat eserinde dualiteye ulaşmış oluyor. Sanat eseri bir yandan ideal bir varlık oluyor, öbür yandan da real bir varlık. O problemin varlığını görüyor, ona dokunuyor ama onu kategorial olarak gün ışığına çıkaramıyor (Tunalı, 2011:75).

Indargen’e göre ideal ve real kavramları ile estetik obje’ye sanat eserine yaklaşılamaz. İdealite ve realite, şüphesiz burada iki ana kategori olarak düşünülüyor. Ama ne var ki, bu iki ana kategori ‘ya – ya da ‘ alternatifi içinde ele alınıyor. Bunun

dışından Indargen, tabakalar teorisini sanat eserine uygulamakla, estetik için, özellikle de sanat ontolojisi için bir öncü olmuştur (Tunalı, 2011:76).

Roman Indargen sanat ontolojisinin ağırlık merkezini sanat eserinin varlık tarzı meselesinde değil, varlık tabakaları meselesinde bulur. Genel felsefe görüşü içinde Husserl'in Transsandantal İdealizm'iyle hesaplaşan Ingarden, hem gerçek nesnelerin, hem de yönelinmişliğin konusu olan nesnelerin bağımsız varlıklar olarak eşit konumda olduklarının savunmuştur (Bozkurt, 2013:270).

Ingarden sanat eserinde varlık tabakaları analizini başarıyla yapan ilk düşünürdür. Ingarden'a göre, sanat yapısındaki polifonik uyum, yazınsal yapının da temel bir ögesidir ve bir yapının sanat yapısı olması için bu polifonik uyumun sanat yapısı içinde onun metafizik niteliklerini açıklaması gerekir (Bozkurt, 2013:271). Eserleri, özellikle edebiyat eserlerini birçok tabakadan meydana gelmiş heterojen bir yapı olarak tanımlar. Edebiyat eserinin taşıdığı anlamın önemli olduğunu vurgulayan Ingarden, söz konusu eserin varlığı için taşıdığı bu anlama dikkat çeker. Varlık tarzı yönünden sanat eseri iki sfere ayrılır: bunlardan birincisi, duyulur algıda bize verilen real sfer; ikincisi, kavrama ile bize verilen arka-yapı, yani irreal sferdir. Sanat eserinin ontik yapıları bir bütündür, bu anlamda 'polyphonik' (çok sesli) bir yapıdır. Bütün estetik objeler gerçi tabakalara sahiptir ama bütün estetik objeler objektivation değillerdir. Yalnız insan tarafından yaratılmış olan sanat eseri objektivation'dur (Tunalı, 2011:77).

Objektivation tinsel bir varlığa ihtiyaç duyar. Ancak tabiatın kendisinde bu durum, tinsellik söz konusu değildir. Bu noktada sanat eserinde polyphonik bir yapı ortaya çıkar. Bu noktada polyphonik yapıyı tanımlamak gerekir. Varlık tarzı bakımından karşılaştığımız ilk sfer, real varlık idi. Real varlık, heterojen değil homojen yapıdır. Homojen bir yapıda ise, artık bir tabakalar düzeni söz konusu olamaz. Real varlık sferi, bize yalnız duyulur algıyla verilmiştir. Bunun için, tabakalar düzenin arka-yapıda, irrealite alanında aramak gerekir. Görünen arka-yapı, idelerin karanlık, yarı karanlık tabakalarına varıncaya kadar tabakalara bölünür, doğrudan doğruya değil de, başka tabakaların aracılığıyla; bu aracılık eden tabakalar da aynı şekilde irrealdir ve estetik bakımdan temellidir. İrrealite sferi heterojen bir sfer olup, tabakalara ayrılmıştır (Tunalı, 2011:78). Sanat eserinde ne kadar çok tabaka varsa eser o kadar derin ve

zengindir. Buradan da anlaşılacağı gibi dışsal olan şey, içsel olan şey tarafından belirlenir.

Tabakalar düşüncesini ilk uygulayan Roman Ingarden olmuştur. Sanat eseri real ve irreal bir yapıya sahiptir. Edebiyat eserinin tabakaları onun heterojen olduğunu gösterir. Ona göre edebiyat eserinin tabakaları şu şekildedir: 1. Kelime sesleri ve onlara dayanarak meydana gelen ve daha yüksek bir basamağı gösteren ses yapıları; 2. Farklı derecelerindeki anlam birlikleri tabakası; 3. Farklı şematik görüşler tabakası; 4. Tasvir edilen şeylerin (obje, insan ve olaylar) ve onların alinyazılarını tabakası. Ingarden'in bahsettiği bu dört yapı edebiyat eserinin tabakalarını meydana getirir ve böylece eseri polyphonik bir karaktere büründürür. Tabakaların hepsi bütünün içinde kendini görürken, bütünü de meydana getirir.

Sanat yapıtı ve estetik nesne ayrımını R. Ingarden, sanatsal ve estetik değerler ayrımına dayandırır. Ona göre, sanatçının yaratıcı etkinliğinin özü, bir sanatçı bilincinin özgün edimlerinden oluşur. Ancak bu edimler belirli fizik malzemeyi dönüştüren ya da varlığa getiren sanatçının yaratıcı istenci ile yönlendirilerek bazı fiziksel işlemlerle kendilerini kalıcı bir biçimde gösterirler. Böylece üzerinde formun yer aldığı fiziksel obje, sanat yapıtının varoluşsal temelini oluşturur. Ancak yapısı ve özellikleri açısından bir sanat yapıtı daima maddi temelden kendisini ontolojik olarak taşıyan "real şey" den öteye uzanır (Bozkurt, 2013:272).

Alımlayıcı sanat yapıtını yeniden yorumlamak, başka deyişle onu etkin nitelikleri içinde yeniden kurmak durumundadır. Bunu yaparken de alımlayıcı, sanat yapıtındaki belirsizlik alanlarının bir kısmını tamamlayarak henüz gücül (potansiyel) durumda bulunan değişik öğeleri edimsel (aktüel) hale getirir ve yapıtın şematik kurgusunu doldurur. Böylece sanat yapıtının somutlaşması denen şey ortaya çıkar (Bozkurt, 2013:272).

Estetik bakımdan değerli niteliklerin büyük bir çoğunluğu, kurulan estetik objelerde serimlenir. Onların hepsi algıya doğrudan verilen bir şey olarak nitelendirilirler ya da bu nitelikler doğrudan doğruya fenomenler olarak sunulurlar. Estetik değer taşıyan niteliklerin oluşturulabilmesi için, estetik bir deneyimin başarılmış

olması gerekir. Çünkü bu nitelikler ancak bu tür bir deneyim içinde gerçekleşeceklerdir (Bozkurt, 2013:276).

R. Ingarden'e göre, sanat yapıtı bir "objektivasyon" olarak, idealitenin (tinselliğin) ya da irrealitenin (gerçek olmayanın) gerçeklikteki görünüşüdür. Sanat başka bir deyişle, gerçeklikte görünüşe çıkan gerçeklik olmayandır, yani "ideallite" dir (Bozkurt, 2013:277).

2.2.3. SANAT KURAMLARI

2.2.3.1. Yansıtmacı Kuram

Bu anlayışın temelinde doğanın sanat eserinde olduğu haliyle ifade edilmesi anlayışı vardır. Sanat eseri insanı, yaşamı, toplumu, gerçekliği ve yaratıcılığı yansıtan bir obje olarak ele almaktadır. Bu nedenle sanatçının gördüğünü tam yalınlığıyla, gerçekliğiyle yansıtması bu kuram içinde yer alır (Yılmaz,2011:99). Konunun içeriği, ızdırap çeken bir figür ya da ideal güzellikte olmasına bakılmaksızın sanatçının gördüğünü tüm yalınlığıyla aktarımı taklitçi bir yaklaşımdır (Alakuş,2011:80).

Doğaya uygun sanat, doğayı yeni baştan yaratma girişimi değildir. Tam tersine doğayı betimleme çabasıdır. Betimleme, asıl nesnenin işaret ettiği biçimsel şablonun başka bir malzemeyle yaratılmasıdır. Biçimsel sanat, malzemenin olanakları ve aynı gelenekte diğer şablonlar tarafından ortaya atılan şablonların yaratılmasıdır. Doğaya uygun sanat başka bir öneri kaynağı ortaya koyar, yani doğal nesneyi (Collingwood, 2011:79).

Doğadaki varlıkların, nesnelerin olduğu gibi yani figüratif bir anlayışla görüldüğü gibi yansıtılmasıdır. Genellikle manzara, natürmort, portre gibi klasik konular işlenir. Kurama göre, en inandırıcı (betimleme) en iyi sanat yapıtıdır (Artut, 2004:94).

a) İlk Dönem (18.yüzyıl ortasına dek):

Yüzeysel Gerçeklik (Sanat Görünenin Yansımasıdır): Platon ve İdealar Dünyası:

Bu kurama göre sanatçı, görünür dünyayı, görülen dünyanın nesnelerini ve insanlarını elverdiğince görünümlerine sadık kalarak yansıtır ya da yansıtmalıdır. Platon birçok yönden bu kuramın temsilcisi sayılır (San,2008:39). O, bütün güzel sanatları kapsayan düşünce ve yorumlarıyla, dünyada Estetik Araştırmaları başlatan ilk filozof olarak da tanınmaktadır (Altar,2009:102).

Sofistlerce insan yalnızca değişken doğrular bilebilir. Sokrates ve Platon, kavram aracılığıyla doğrunun kesinliğini ve tümelliğini vurguladılar. Platon’a (İ.Ö. 427-348) göre, bilgi kavramlarla elde edilebilir, ancak kavramları duyuusal deneyimlerden çıkaramayız. Deneyimin bize sunduğu nesnenin bilgisine sahip olabilmemiz için bu nesnelerin kavramına önceden sahip olmamız gerekir. Kavramlar içimizde olduklarından, içinde yaşadığımız görünümleer dünyasından başka, sonrasız ve değişmez bir dünya vardır, bu da idealar dünyasıdır (San,2008:39).

Kavramlar ve idealar, bizim içimizde bu ideal dünyanın bir yansıması olarak bulunurlar. Duyular dünyası sürekli bir değişim ve oluş halindedir. Duyulardan iletilenler birer yansımadır, bir “mimesis”. Duyular dünyasının bir bölümü Tanrılarca, bir bölümü ise insanlar tarafından meydana getirilmiştir. Tanrının eserleri arasında, doğal nesnelerden başka, bir de onların parlak yüzeylere yansıması vardır ki bunlara Platon “eidola (görüntü, imge)” diyor. İşte sanat ta, duyular dünyasındaki nesnelerin ve insanların yansıması olup bir mimesis’den başka bir şey değildir (San,2008:40).

Sanat eserleri ideaların öykünmesi olan şeylerin taklididir, ikinci elden bir mimesis’dir. Sanatın hele edebiyatın bize gerçek bilgi sağlayamayacağı gibi, ahlak bakımından da zararlı olabileceğini savunan Platon, sanatın özellikle edebiyatın etkileri üzerinde durur. Öykünmenin (mimesis) bolca işin içine karıştığı edebiyat türleri olarak tragedya, komedy ve destanlar, kötü kişilerin de taklidi işin içine girdiği için zararlıdır. Çünkü öykülenmeye yönelen gençler, sonunda taklit ettikleri şeylere alışırlar. Alışkanlık da insan için ikinci bir “tabiat” olur, kişilik zarar görür (San,2008:41).

Platon'un Devlet diyalogunda Sokrates ressamın yaptığı işi anlatmaya çalışırken; "İstersen bir ayna al eline dört bir yana tut. Bir anda yaptın gitti güneşi, yıldızları, dünyayı, kendini, evin bütün eşyasını, bitkileri, bütün canlı varlıklar" diyerek ressamın yaptığı işin dünyaya ayna tutmak olduğunu belirtir (Yılmaz,2011:99).

Müzik sanatına güzel sanatlar arasında daha üstün bir anlayışla önem vermiş olan Platon, Timaios adlı eserinde müzikteki hareket gücünü, insandaki ruhsal etkilenişin oluşturduğu hareketle kıyaslamıştır ve müzik sanatının, düşünsel yorumla hiçbir ilişkisi olmayan alelade bir eğlence olmayıp, aksine ruhsal yaşantılarla uyum sağlayan, şiddetli heyecanları sükunete çevirerek yumuşatan bir sanat olduğuna özellikle işaret etmiştir (Altar,2009:101). Platon güzel sanatları aşağılayan bir bakışa sahipti. Ancak bu sanatlar içinden müziğe olan bakışı diğerlerinden, ruhu dinlendirme ve arındırma özelliği taşıması bakımından ayrılır.

Platon'un sanat konusunda öne sürdüğü ve geliştirdiği düşünceler, sosyal-politik bir düşüncenin izinden gelir. Yani Platon, sanat konusunu "ideal devlet" in içinde sanatın görevini, alacağı yerin ne olacağını, devletin sanat karşısındaki tavrını araştırırken ele alıp inceler. Böylece dolaylı da olsa sanat ve sanatın toplumsal işlevi üzerinde ilk düşünen filozof Platon olmuştur (San,2008:42).

Platon'un idealar aleminde güzellik ideası önemli yer tuttuğu, orantı, ölçülülük, denge ve düzen gibi özelliklerin güzeli sağladığı belirttiği halde, güzellik nedir sorusu tam yanıtlanamaz. Platon'un çağında aslında sanat eserinin bir estetik zevk uyandırması düşüncesi henüz gelişmemişti. O zamanlar sanatın temelinde fayda ve iş yatıyordu denebilir (San,2008:43).

Platon müziğin gencin yetişmesindeki yeri üzerinde durmuş, müzik eğitimin yaşlara ayırarak incelemiştir. 20 yaşına kadar gördüğü müzik eğitiminin beden eğitimi, aritmetik, geometri, astronomi gibi dallarla organik bir bağ içinde olmasını gerekli görmektedir. 20-30 yaş arasında ise bu bağ ve birliğin zorunluluğuna inanmakta, böylece eğitilmiş 30-35 yaşlarındaki kişinin ise artık müzik ve öteki aşağı öğrenim kollarına gereksinimi kalmayacağını söylemektedir. 30-35 yaşlarındaki ergin kişi artık devlet işleri ile uğraşacaktır (San,2008:44).

Genelin ya da Özün Yansıması: Aristoteles:

Platon'un öğrencisi olan Aristoteles'in (İ.Ö. 384-322) özellikle Poetika adlı eserinden bir estetik sistemin bazı önemli sorunlarını ortaya çıkarmak mümkündür. Platon'un idealar dünyasında aradığı kavramları, Aristo içinde bulunduğumuz dünyada aramaktadır. Ona göre somut gerçeklik tek tek varlıklardır (San,2008:44).

Aristoteles'in anlayışının özü, filozofun madde ötesi (metafizik) araştırmalarından güç almaktadır ve bu araştırmalar, düşün yolunda başvurulmuş "İlk Felsefe" olarak nitelendirilmiştir (Altar,2009:103).

Platon'un felsefesini idealist bir sanat felsefesi olarak kabul edersek, Aristoteles'inki de rasyonalist bir sanat felsefesi olarak benimsenebilir. Bir başka deyişle Aristotelesçi estetik, Platoncu estetiğin sistemli bir hale getirilmesinden başka bir şey değildir (Bozkurt,2013:117).

Platon'u sanat felsefesinin pek çok noktasında izleyen Aristoteles ondan şu temel konularda ayrılır. Aristoteles'e göre de sanat bir tür "tekhne", bir tür "zanaat"tir. Bu tekhnenin yerine getirilmesi, işlenmesi, yapılması için uygun bir ölçü ve araç söz konusudur. Müzik, resim, heykel, yazın gibi en önemli sanatlar insanların ruhlarının, bedenlerinin ve eylemlerinin taklididirler (Bozkurt,2013:119).

Aristo sanatı bir öykünme sayar, ancak bu mimesis daha yetkin görünmektedir. Ona göre destan, tragedya, komedyası hepsi mimesistir. Taklit ve yansıma çocukluktan beri tüm insanlarda ortak olan bir içgüdüdür (San,2008:45). Mimesis, gerçeklik ve tinsellik alanında söz konusudur; realite alanında, tekil olan ve duyuşsal olarak kavranabilen varken, idealite alanında olması beklenebilen, mümkün olan söz konusudur. Hayal gücüyle kavranabilen bu alan olarak kategorisiyle ilgilidir (Bozkurt,2013:120).

Şair ya da yazar gerçekte olmuş olayları da yansıtabilir ancak olayları olabildikleri ve gerçeğe uygunlukları açısından alıp işleyen kişi, olayların tarihçisi değil, şairidir. Tarihçi olan şeyi olduğu gibi verir, tek olanı 'tikel'i anlatır. Şair ise, olayları hayalinde tekrar yaşar, o olay da bir olabilirlik kazanır. Aristo'ya göre şair gerçekliği hayatın kendisini yansıtırken, eğer gerçekten bir şair ise yaptığı şey bir taklit değil, bir

yaratıştır. Tragedya şairi de, konularını düzenlerken ve özellikle her kahramana uygun dilsel anlatımı kullanırken, olayı da gözlerinin önünde canlandırır ve yaşar (San,2008:45).

Ona göre bir nesnenin iyi yansıtılabilmesi için iyi tanınması gerekir. Bu da ancak nesneyi mümkün olduğunca gerçekçi şekilde betimlemekle mümkün olur. Demek ki Aristo'da sanat hem taklit hem de yaratmadır. Platon'un sanatçının tek olanı yansıttığı ve dolayısıyla okura gerçeklik hakkında bilgi veremeyeceği inancına karşılık Aristo, sanatçının insan yaşamının anlamını bildiğini ileri sürer. Tragedyalar, acıma, korku ve dehşet uyandıran bir dizi olaylar aracılığıyla içimizi yansıtır, bizi tutkularımızdan arıtır, duygulardan arınmayı "katharsis" sağlar (San,2008:46). Tragedya, "ethos"a dayanan bir sanattır; insanda ahlaksal bir etki bırakır. Tragedya'nın özü de ahlaksal bir sanat oluşundadır ve bu bakımdan yüce ile ilgilidir. Güzellik kategorisi bu bağlamda yetersiz kalmaktadır, oysa yüce değerinde, estetik- psikolojik değerın ötesinde etik bir değer de söz konusudur (Bozkurt,2013:121).

Aristoteles için sanat taklit (mimesis) ile başlar, arınma (katharsis) ile son bulur; mimesis'de sanatçı ve nesne "katharsis"de ise alımlayıcı ve sanat yapıtı arasında bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Bu bağlamda da form güzelliği, nesne güzelliğinden başka bir şey değildir. Diğer bir deyişle doğa ve sanat yasaları farklılık gösterirler; nesnedeki ve sanattaki güzel farklıdır (Bozkurt,2013:120).

Ona göre, tragedya moral bir yarar sağlamasından dolayı önem taşır (Bozkurt,2013:119). Aristo tragedyanın ahlak yönünden yararlı olduğuna inanır. Onun sanatla ilgili belirttiği yönlerden biri de doğadaki halleriyle tiksinden bakamayacağımız şeyleri, sanatsal kopyalarında gördüğümüzde, onlardan zevk aldığımızdır. En kapsamlı anlamı ile Aristo sanatı eğitime ve ahlaka bağlı görür. Sanatın amacı kendi değildir, eğitimde ya da siyasettedir (San,2008:47).

Aristoteles'te sanat varlığı sınırlıdır ama bir düzene sahiptir; o bir bütündür. Parçalarının uyumlu kompositumudur. Sanat yapıtında zorunlu bir birlik vardır. Birlik, uyum, parçaların zorunlu bağlantısı ve düzen güzeli oluşturur. Sanatçı ve yapıtı arasında mimetik bir ilişki, yapıt ile alımlayıcı arasında da katartik bir ilişki bulunmaktadır (Bozkurt,2013:120).

Rönesans ve Klasizm:

Sanatın yansıtma olduğu görüşü, Batı’da, Rönesans ile gene canlanmış ve bu dönemde Aristo başlıca iki biçimde yorumlanmıştır:

- 1) **Sanat genel doğanın yansımasıdır:** Bu kuramda doğa ile yalnız fiziksel doğa değil, insanın doğası, davranışları, uygarlığı, gelenekleri de anlatılmak istenir. Sanatta yansıtılan da genel tabiat, görünenin altında yatan gerçekliktir. Bu gerçeklik de ancak öze, yani insan doğasındaki ortak özelliklere inmekle ve onları yansıtmakla dile getirilebilir (San, 2008:48).
- 2) **Sanat ideal doğayı yansıtır:** Doğa kavramı bu görüşe göre idealleştirilmiştir. Sanat ürününün zevk verebilmesi için dünyadaki çirkin, kaba, hoş gitmeyen şeyleri atıp, yalnız güzeli, hoş olanı seçmesi ya da gerçekte bulunmayan güzeli, yani yetkinliği belirtmesi gerekir. Bu kuramın hareket noktası da gerçekliği yansıtma olmakla birlikte, hayal edilen ‘mükemmel’ bir dünyanın yansıtılmasına varılıyor (San, 2008:49).

Savunucuları bu çelişkiyi Neo-Platoncu bir felsefeye ve Plotinos’a dayanarak açıklıyor. Plotinos (İ.Ö. 204-270), Platon’un gerçekliği bilmeyen, görünüşe kapılmış olarak tanımladığı şairine karşılık sanatçıyı bir yaratıcı saymış, ideaların kopyalarını değil, doğrudan doğruya ideaları yansıtan kişi olarak tanımlamıştır. *“Doğadaki nesnelerin taklitlerini veriyor diye sanatları hor görmemeliyiz. Unutmamalıyız ki görünen nesneleri kopya etmez sanat, doğanın kendisinin kopya ettiği formlara (idealara) uzanır doğrudan doğruya.”* (San, 2008:50).

b. İkinci Dönem (19.yüzyıl):

Gerçekçilik Akımı ve Yansıtmacı Kuram:

19. ve 20. yüzyıllarda sanatı açıklamak için, gene ‘‘yansıtma’’ kavramını kullanan toplumcu sanat görüşlerinin ve bu estetiğin temeli ise gerçekçilik akımı üzerinde durulmadan anlaşılamaz (San, 2008:51).

Batıda Klasizmin son dönemlerinde, 19.yüzyılın başlarından başlayarak bir süre (1810-1850) Romantizm akımı egemen olmuş, ona belki de bir tepki olarak

gerçekçilik (Realizm) akımı da 1830'larda kendini göstermeye başlamıştır (San, 2008:51).

Bilindiği gibi 19. yüzyıl toplumsal ve ekonomik yaşamda köklü değişikliklerin başladığı bir yüzyıldır. Özellikle 20. yüzyıl başlarında daha da hızlı değişimler yer almış, endüstrileşme süreci içerisinde, toplumsal açıdan işçi sınıfı giderek ağırlığını duyuran bir güç olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Felsefede, sanatta da oluşumlara koşut olarak ve bir anlamda bunların koşullandırdığı değişiklikler ve yönelmeler görülür (San, 2008:51).

Giderek güçlenen gerçekçilik görüşü, kimi yerlerde, toplumsal ve ekonomik olayların öneminin vurgulanmasıyla, sanat olayının kendine özgü yapısı ve niteliğini, sanatçının öznel yaratıcı gücünü gereğince küçümseyebilmiştir. Kuşkusuz bu akımın gelişmesinde, zamanın "pozitivist" düşünüşü temelleri büyük rol oynamıştır (San, 2008:52).

Marksist Estetik ve Marx ve Engels:

Estetik gerek Marx ve Engels gerekse onlardan sonra gelen Marksist filozof ve düşünürlerce en az işlenmiş alandır. Marx'ın en çok ilgilendiği görüş, Hegelci estetik olmuştur. Hegel estetiği yer yer maddeciliğe yakındır ama sorunlara devrimci görüş açısından bakmadığından burjuva düzenin insanlığın gelişiminin tek ve son aşaması sayar (San, 2008:56). Hegel, hakikatin canlı ve kendini geliştiren özünde olduğunu ve bu hakikatin bir bütünlük olup özünün de gelişmesi sırasında kendisini tamamladığını ifade eder (Bozkurt, 2013:162).

Çağdaş estetik araştırmaları da dönüp dolaşıp Hegel'e dayanır, ondan izler taşır. Sanatın tek tek formlarından her biri anlamını güzellik olgusundan devşirir; çünkü her bir sanat dalı, Saltık İde'nin duyular dünyasındaki görünüşüdür. Dolayısıyla da bütün sanatlar ideal içerik ile duyusal ya da imgesel biçimleniş arasında bir uygunluk sağlamak zorundadırlar. Bu yüzden sanatın değeri ve anlamı, her birini ideyi eksiksiz, tam bir biçimde kendinin bilincine doğru götürmesini sağlamasına ilişkin görevini anlamasına bağlıdır (Bozkurt, 2013:163).

Hegel'in estetiği özellikle filozofun 1832'de yani ölümünden bir yıl sonra yayımlanmış olan *Aesthetika* adlı yapıtında açıklanır. Hegel'e göre sanat güzelin açınıldığı yerdir, estetik de güzelin bilimidir. Güzeli, doğada ve sanatta bulunur, ancak doğadaki güzel sanattaki güzelden çok aşağıdadır, bu yüzden gerçek güzeli her zaman doğanın dışında sanatta aramak gerekir (Timuçin, 2003:79).

“*Sanattaki güzel ruhtan doğmuş güzeldir.*” der Hegel. Gerçek güzel özgürlüğü gerektirir, özgürlükte gerçekleşir. İnsan doğaya güzeli getiren varlıktır. “Güzeli İdea”nın görünümü ya da duyulur yansıması olarak belirlenir (Timuçin, 2003:79).

Marksist Öğretiye Dayalı Sanat Kuramı:

Bütünsel olarak Marksist estetik diye tanımlanan estetik anlayışı, sanat eseri ile ekonomik yapı arasındaki ilişkiyi araştırarak ortaya koyulur. Sanat, toplumun ekonomik yapısını yansıtır. Bu görüşe göre sanat tarihi de, tarihsel maddecilikle açıklanır. Her çağın toplumsal ekonomik koşulları kendilerine göre bir düşünüş dizgesi yaratır (San, 2008:56).

Sanatın alt-yapı ile ilişkisi daha karmaşıktır. Sözgelimi Yunan sanatı Marx'ı uzun uzun düşündürmüştür. Ekonomik gelişimin ileri olmadığı Yunan'da sanatın bu ölçüde ileri gitmiş olması gerçeği karşısında Marx, toplumsal yapı ile sanatın ilişkisini araştırırken bu gerçeğin kendi kuramı açısından en azından düşündürücü olduğunu kabul etmiş görünmektedir (San, 2008:57).

Marksist Estetikte Yansıtma Nasıl Anlaşılmıştır:

1934'e kadar olan dönemde, sanat eseri ile ekonomik yapı arasındaki ilişki araştırılmış, sanatın sanat akımlarının, türlerinin ve üslubun ekonomik yapı tarafından belirlendiği kabul edilerek, yansıtma, üst-yapıya ait sanatın, bu yapıyı yansıtmaları biçiminde anlaşılmıştır. İkinci dönemde yansıtma, yazarın toplumsal gerçekliği kavrayarak belirtmesi anlamındadır ve toplum koşullarının yazara yaptığı etki kadar, yazarın belli bir davaya yardımcı olacak şekilde toplumu etkilemesi gereği üzerinde durulmuştur (San, 2008:65).

Toplumcu gerçekçiliğe göre yansıtılan gerçeklik devrimci gelişme içinde olmalı, işçi sınıfının eğitimi gözetilmeli, bunlar içinde ayrıntılar seçilip ayıklanmalı, gerçekliğin özü yansıtılmalıdır. Bu arada çöken kapitalim ve onun çürüten kültürünü yansıtmakla kalmayıp, yerlerine yenilerinin geleceği var olan durum ve tipler çizilirken, bazı değer ve kurumların göçüp gideceği yeni bir toplum ve yeni bir kültürün doğacağı yansıtılmalıdır (San, 2008:66).

2.2.3.2. Anlatımcı Kuram

(Expressionist-Dışavurumcu Kuram)

Rönesans'ta bireycilik hareketinin hazırladığı ortama rağmen, ancak 19. yüzyılda Romantizm akımıyla ilgi çekmeye başlamıştır sanatçının iç dünyası. Bu akımla birlikte ağırlık sanatçıya kaymış, sanat eserinin anlamı olarak *“sanatçının zihninde tasarladığı anlam”* önemsenmeye, sanat eserinin asıl özelliğinin sanatçının duygularının ifadesi olduğu düşünölmeye başlanmıştı (San, 2008:79).

Merkezinde sanatçının yer aldığı anlatımcı görüşe göre. Sanat eserinin en önemli özelliği duyguları yansıtmasıdır. Sanat eseri yansıtma kuramında olduğu gibi bir ayna olmaktan çıkmış sanatçının iç dünyasını simgelerle, sembollerle, renkle, biçimle vb. anlattığı bir konuma gelmiştir. Yine bu görüşe göre sanatçının sadece duygularını dile getirmesi yeterli değildir, sanatçı ile izleyici arasında da ilişki kurulmalıdır. Bu ilişki sanatçının duyduğu aynı heyecanların, yaşantıların izleyicide de uyandırılması şeklindedir (Moran'dan aktaran Yılmaz, 2011:100).

Bu anlayıştaki yapıtlarda psikolojik etki ve izlenimler ön plandadır. Sanatçının düşleri, özlemleri ve kaygıları gibi duyuşsal tasarımların bir yansımasıdır, anlatımıdır. Neşe, hüzn, aşk, ızdırıp, mutluluk gibi konuların işlenmesi bu kuramın içeriğini oluşturur (Artut, 2004:94).

Dışavurumcu kuramda; ruh durumları ile duyuların sembolik ve simgesel anlatımı vardır. Taklit veya mimesis teorisine alternatif bir görüştür. Bu kuramda ana öge duygu geçirgenliğidir (Alakuş, 2011:80).

Yaratıcı sanat, imgelemin özerkliği ve kendi kendine yeterliliğinin haklı çıkarıldığı ve doğaya uygun unsurun yeni baştan özömsendiğı bir sanattır. Yaratıcı sanat

eserinde sanatçı, malzemesinin yapamayacağı şeyleri yapmasını sağlamaya çalışmak yerine malzemesinin neyi yapabileceğini ortaya çıkarmakla malzemesine hükmettiği için her daim başka yapmacılıklar ortaya koyacağından değil, onları birer meziyete dönüştürmek ve bu yapmacılıkların güzelliklere dönüştüğü hayali şekiller ortaya atmakla onlara hükmedebilir (Collingwood, 2011:83).

Romantizm, ‘anlam’ ve ‘anlatım’ ilk olarak 17. yüzyılda İngiltere’de başlayan literer (edebi, yazınsal) bir akım olmanın önemini taşımaktadır. Romantik anlayışın en doğru en anlaşılır biçimde yorumlayan, yazar Rudolf Haym (1821-1901) olmuştur. Romantizmi ‘heyecanlanma’, ‘coşkulu davranma’, ‘gönül verme’, ‘gerçek ile bağdaşamama’ türünden ruhsal yaşantılardan oluşan izlenimlerin karşılığı olarak nitelemiştir (Altar, 2009:80).

Anlatımcı kuramdan yana olanlar başlıca iki grupta incelenebilir:

1) Sanat Duyguların Anlatımıdır: Daha önceki sanat anlayışlarında eğiten, eğitme işlevi olan sanat anlayışı, dolayısıyla sanatçı ile tüketici ve alımlayıcı arasında olması gerekli görülen bağ, Romantizm ve anlatımcı kuramın bir bölüm temsilcisine göre kopmaktadır. Sanatçı duygularını dile getirirken kimseyi düşünmez, iç dünyası ile baş başadır. Sanatçı içindeki coşku ve itiyile yaratır eserini ancak eser verdikten sonra rahatlar (San, 2008:80).

Bu anlayışın sistemli biçimde estetik kuramını oluşturan Eugene Veron’a göre, sanat eseri karşısındaki coşkumuz esere değil, sanatçıya olan hayranlığımızdan ileri gelir. Ancak bugün anlatımcılık denince kuramcı olarak Croce (1866-1952), Collingwood (1889-1943) gibi adlar bizi ilgilendirmektedir (San, 2008:80).

Sanatçının alımlayıcıda birtakım duygular uyandırması önemli değildir, hatta sanatçının amacı asla bu olmamalıdır. Bir portre ressamı karşısındaki adama tıpatıp benzeyen bir resim yapmak amacıyla tekniğini kullanarak bunu başarırsa, bu bir sanat eseri değildir. Fakat bu ressam karşısındaki adamın resmini yaparken onun kendisinde uyandırdığı duyguları tablosunda dile getirmeye çalışırsa ortaya çıkan bir sanat eseridir (San, 2008:81).

Yine bu kurama göre cinsel duyguları sömürme üzerine kurulan çeşitli aşk romanları, günlük yaşamın yavanlığından kurtulma olanağı veren serüven ve polis romanları, korku duygusuna dayanan eserler ve bu türden filmler de zanaat ürünüdür. Ortaçağ kiliselerini süsleyen heykel, kabartma, resim, duvar resmi ve nakışlı pencereler, dinsel konuları anlatır ve okuma yazma bilmeyenleri din ve dinsel öyküler hakkında aydınlatmak ve etkilemek amacı güderler. Croce de, Collingwood da bunları tam ve gerçek sanat eseri saymazlar ama değerlerini kabul ederler (San, 2008:81).

Anlatımcı kuramı başka yolda geliştirmiş olanlar, sanatçının eserlerinde dile getirdiği duyguların tümünü, kesinlikle kendi yaşamında yaşamış ve duymuş olabilmesine olanak bulunmayacağını söyleyerek kuramın buna dair savını çürütürler. Sanatçı, eserinde yansıttığı duyguları yaşamasa bile hayal etme gücüne sahiptir (San,2008:82).

2) Aktarım Olarak Anlatımcılık: Bu görüş de sanatın duygu işi olduğu ilkesine dayanır. Sanatçının duygularını dile getirmesini yeterli bulmayarak, tüketici ve alımlayıcı ile sanatçı arasında ilişki kurar. Sanat, sanatçının dile getirdiği duygularını, tüketiciye de duyurulması, aynı coşku ve yaşantıların onda uyandırılması ile bütünleşir (San, 2008:83).

Ancak sanatçının yaşantısı ile tüketicinininki aynı olamaz. Sanatçı, eseri meydana getirirken yaşantısı, yalnızca keder, sevinç gibi salt duyguları yaşamak değildir. Bunun yanında sıkıntıları, zaman zaman yaptığı yetersiz bulma ve ümitsizlik bazen de teknik bir güçlüğü yenmenin verdiği keyif gibi, tüketicinin paylaşamayacağı duyguları vardır. Demek ki tüketici ayırdında bile olmadığı bu duygular yönünden, hiçbir zaman “sanatçının yaşantısını aynıyla duyamaz.” (San, 2008:83).

Sanatçının rolü yaşamımızı zenginleştirmektir. Aktarımcılar başarılı sanatçılarca aktarılan yaşantıların kesinlikle yüce ve değerli olacağına inanmaktadır. Oysa bu bir romantizmdir. Anlatımcılığa göre sanatçı kendini dürten, neredeyse rahatsız eden duygularını dile getirmek gereksinimi içinde, bunlara bir biçim verip sanat ürünü halinde ifade edince rahatlar. Bu duygulardan arınmanın yalnız sanatçıda meydana

gelmeyip tüketicinin de bu duyguları yaşayıp bunlardan kurtulduğunu ileri süren aktarımcılar, Aristo'daki gibi katharsis düşüncesinden başka bir şey söylememektedir (San, 2008:84).

2) Psikanaliz ve Sanat Eleştirisi: Sanatçının yaşamına ve kişiliğine gösterilen ilgi 20.yüzyılda Freud (1856-1939)'un etkisiyle yeni ve daha teknik bir niteliğe bürünmüş, ruhsal çözümlemeye (psikanaliz) dayanan yeni bir eleştiri yöntemi, sanat eleştirisinde büyük yer tutar olmuştur (San, 2008:88).

Freud'un yönteminin amacı sanatçının bilinçaltı dünyasındaki dürtüleri ortaya çıkarmak, bilinçaltı verileri ile sanatçının eserlerini yorumlamak, eserlerinde yer alan öge ve varsa kişileri bu bakımdan yorumlamak, eserin yaratma anlamında bilinçaltından aldığı etkiyi tanımlamak ve sanatın nedenlerine ulaşmaktır. Bu bakımdan Freud'un sanatçıyı ruhsal çözümleme yapmak amacıyla anlamaya çalıştığı görülmektedir. Toplum içinde yer alan bireyin karşılaştığı birtakım baskı ve kurallar karşısında baskıladığı duygu ve düşünceleri, onun bilinçaltı yapısını şekillendirmektedir. Bilinçaltına bastırılan bu duygu ve düşünceler dinamik bir güç olarak varlıklarını sürdürürler. Dolayısıyla doğal hal, istek ve arzular yapay yaşantıların, kural ve baskıların çatışması kendini dolaylı yoldan sanat eserinde ortaya çıkarır.

Sanatçı gerçeklik dünyasında doyuramadığı istek ve içtepillerle doludur, oda bütün insanlar gibi çocukluk çağından başlayarak dile gelmek ve doyurulmak isteyen bilinç dışı özlemlerini, tüm cinsel kökenli enerjisini hayal dünyasına aktarır. Kolayca sinirceye yol açacak böyle bir durumda sanatçı, Freud'a göre yaratma yoluyla bu içtepillerini, yasak kaynaklardan geldiği ayırt edilemeyecek kadar değiştirerek, onları yücelterek kurtulur (San, 2008:90).

2.2.3.3. Biçimci Sanat Kuramı: Sanatın temelinin sanat eserinin kendinde aranması gerektiğini dile getiren bu görüşte sanat yapıtını diğer yapıtlardan ayıran özellik, sanatın kendine özgü yapısıdır. Bir sanat eserinin değeri, onun gerçek yaşamda bir manzara veya portrede olduğu gibi bir konu ile ilişkisinde değil, ondaki rengin,

uzamın, ritmin, armoninin vb. (tasarım eleman ve ilkelerinin) ne ölçüde kullanıldığını (Yılmaz, 2011:100).

Kuram estetiksel anlamda sanat ürünlerinin yapısal düzenlemesini vurgulayan bir açıklama getirir. Daha çok alışılmışın (görünen ve bilinen) dışında sanat ürününün yapısıyla ilgilidir. Renk, doku, form ve çizgi gibi sanatsal elemanlar ön planda olup, onların ilişki ve değişkenlikleri ile oluşan kurgu ve soyut biçimsel kaygılar görülür. Bu kuram'a göre bir yapının kompozisyonu yapının ana konusundan temasından daha önemlidir (Artut, 2004:94).

Bu kuramın anlatmak istediği görüş; "önemli olan söylenen değil, nasıl söylendiğidir" cümlesi ile özetlenebilir (Yılmaz, 2011:100).

2.2.3.4. İşlevsellik Kuramı: Sanatçı yapıtında dinsel, eğitsel veya bir ilkeyi yayma açısından yararlı bulduğu durumları açıklamayı amaçlar. İşlevsel kuram ile sanat eseri, ahlaki bir görüş veya mesaj aktarımında ne kadar başarılı olduğuna göre yargılanır (Yılmaz, 2011:100).

Bu kuram eğitimsel veya diğer sosyolojik olayları içeren amaçlı etkinlikleri kapsar. Aynı zamanda bu tür yapıtlarda "zanaat" etkisi de hissedilir. Bir diğer anlamda tanıtım ve propaganda içeren resimler veya afişler, ya da slogan türü yapıtlar bu kurama uygun örnekler olarak düşünülebilir. "Sanat toplum içindir" söylemi bu kuram çerçevesinde tartışılabilir (Artut, 2004:94).

2.2.4. MODERN SANAT ANLAYIŞI

Modernizm, Avrupa'da 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan ve giderek egemen bir konuma gelen belli türden sanatsal estetik anlayışını ifade eden bir kavramdır. Belki, belli bir toplumsal düzenin ya da sanayileşen toplumun sanatsal estetik anlayışı olarak yorumlanabilecektir (Şaylan, 2009:80).

Bilindiği gibi Rönesans çağından beri sanat ve estetik anlayışı gerçekçilik (realizm) ilkesi üzerine oturmuş bulunmaktadır. Gerçekçilik anlayışının estetik değerlendirmede temel alınışı, Rönesans ile ortaya çıkan klasik ve onu bir türü ya da

devamı sayılan romantik okul için de geçerlidir. Rönesans öncesi sanat, dinin yüceliğini ve ulviliğini yansıtmaktadır ve estetik anlayışı da bu misyonun yerine getirilişi ile ilintili olarak biçimlenmektedir. Burada sanatçının, dünyada yaşanan gerçeği aramak ve ifade etmek gibi bir misyonu yoktur, ondan beklenen öğretiyeye uygun bir dinsel mesaj vermesidir. Antik ve Yunan sanatında da insanın konu alındığı görülmektedir. Ancak temel özelliklerinden biri durağanlık olan feodal toplum için yaratıcı estetik açısından fazla bir şey söylenememektedir. Bu toplum düzeninde din total ideoloji olduğundan Tanrıyı yüceltmek hemen hemen bütün sanat dallarının ana çerçevesini oluşturmuştur (Şaylan, 2009:81).

Rönesans sözcük olarak “*yeniden doğuş*” anlamına gelmektedir ve bu yeniden doğuş esas olarak sanat alanı için geçerlidir. Dönüşüm ya da bir başka deyişle modernite, bir yönüyle aklın ve bilimin egemenliği diğer yönüyle de insanın yüceltilmesidir. Sanatçı, ancak akıl ve bilim ile kavranabilecek gerçekliği başarı ile yansıttığı ölçüde estetik gereğini yerine getirmiş olacaktır. Rönesans çağında sanat insanın kendini ve evreni nasıl gördüğünü yansıtmaya başlamıştır. Burada sanat yapısının bire bir gerçeği yansıtmayı ve estetik anlayışının bu ölçüde dayanması söz konusudur (Şaylan, 2009:82).

Klasik sanat estetiği açısından sanatçının önce beş duyusu aracılığıyla herhangi bir gerçekliği duyumsayacağı öngörülmektedir. Ancak bu duyular söz konusu gerçekliğin algılanması için yeterli değildir, çünkü algılama gerçeklikle ilgili bir yorum olma özelliği taşımaktadır. Klasik ve onu izleyen romantik ve rokoko sanat anlayışlarına göre sanat bir insan gerçekliğini algısal imgelerle bire bir kurmak durumundadır ve estetik ölçüt buna göre belirlenmiş olacaktır (Şaylan, 2009:83).

Modern sanat ve modern sanata özgü estetik anlayışı, klasik estetik anlayıştan kökten bir kopuş olarak kendini göstermiştir. 19. yüzyılın son çeyreğinde sanat anlayışı, o zamana kadar geçerli olan sanat anlayışını ya da başka bir deyişle ayna metaforunu yadsımıştır. Modernist sanat estetiğini savunan sanatçı ve kritiklere göre *yansımacı estetik pasiftir*, sanatçıya sübjektif yorum yapma olanağı vermemektedir. Bu durumda da sanatçının yaratıcılığı ciddi ölçüde kısıtlanmış olacaktır (Şaylan, 2009:87). Modern sanat anlayışında da, bir bakıma klasik sanat anlayışında olduğu gibi sanatçının gözlemlediği insan ya da toplum sorunlarına tepki göstermesi söz konusudur. Bu

tepkinin kaynağı sanatçının bilinci olması gerekmektedir; örneğin Kafka, yapıtlarında yaşadığı çağın insanı için ciddi bir sorun olduğunu düşündüğü, yalnızlığa, yabancılaşmaya ve çaresizliğe karşı tepki göstermiştir (Şaylan, 2009:87).

Sanayi devrimi sonrası toplum için temel özelliklerden biri gerçekçiliğin parçalanmış olmasıdır. Bu nedenle modern sanat estetiği açısından “*içinde yaşanan zaman kipinin*” önemli olduğu açıktır. Modern sanat seçkincidir; çünkü sürekli bir soyutlama çabası içinde gerçekleşmektedir. Sanatçı, kendi tanımladığı gerçekliğe yönelik bir tepki göstermektedir ama aynı zamanda kentte yaşayan büyük yığınlar da algılanan ya da tanımlanan gerçekliğin asli öğelerinden biri haline gelmiştir (Şaylan, 2009:88).

Modern sanat ve estetik anlayışı, yukarıda da belirtildiği gibi 19. yüzyılın ikinci yarısında konuşulmaya başlanmıştır, 1870’li yıllardan itibaren, postmodern estetik tartışmalarının ortaya çıktığı 1960’lı yıllara kadar egemen olagelmıştır (Şaylan, 2009:88).

Komünist Manifesto’nun yayımlandığı 1848 yılını yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul etmek mümkündür. 1850-1970 yılları arasındaki dönem, büyük devrimler, savaşlar, hareketler çağı olarak nitelenebilmektedir. Başka bir deyişle, belirlenen dönemin toplumsal ve politik çerçevesi olağanüstü bir hareketliliği yansıtmaktadır. Sanayi devrimi, ortaya yepyeni ve son derece dinamik bir toplum çıkarmış bulunmaktadır. Sanayi toplumu, kendinden önceki toplumlardan çok farklıdır ve içinde derin çatışmaları, karşıtlıkları barındırmaktadır. İşte Komünist Manifesto’nun yayımlanışı, 20. yüzyılın sonuna kadar uzanan dönem içinde dünyanın gündemine egemen olan sorun ve tartışmanın ortaya çıkışını simgelemektedir. 1917 Ekim Devrimi ve sosyalizmin bir dünya sistemi haline gelmesi, dünya savaşları, üçüncü dünyanın ortaya çıkışı, arka arkaya patlayan teknolojik devrimler ve son derece parlak bir bilim çağının başlaması, kadın hareketi, çevrecilik, sözü edilen dönemde ortaya çıkan, büyük ve iz bırakıcı oluşumlara örnek olarak verilebilmektedir. Bütün bu oluşumların sanat ve estetik anlayışını köklü bir biçimde etkilememesi düşünülemez (Şaylan, 2009:89).

Modern sanat daima bir problem olarak insan zihnini uğraştırmış ve daima bir problem olma aktüalitesini muhafaza etmiştir. Günümüzün her ileri toplumunda modern sanat bir uğraşı konusu olduğu gibi, onun karşısında fertlerin pozitif veya negatif bir tavır aldığını görüyoruz. Öyle ki aydınlar arasında Batı'nın tanınmış bazı sanat tarihçilerini de sayabiliriz. Örneğin Hans Sedlmayr, bunlardan bir tanesidir. Sedlmayr için modern sanat ateisttir ve aslında da geometrik figürler gibi sanat-dışı elemanlara dayanır. Modern sanata karşı bu tepkiyi ve negatif tavrı yalnız fertlerde bulmuyoruz. Onun karşısında toplumların ve rejimlerin de yine böyle tavır aldıklarını görüyoruz. Nasyonel Sosyalizm vaktiyle onu nasıl saf olmayan ırkların produksion'u olarak reddetmişse, günümüzün Marksist rejimleri de modern sanatı Batı'nın soysuzlaşmış burjuva sanatı olarak görüyor ve aynı şekilde reddediyor. Yine öte yandan bazı bilginlerin modern sanat üstüne ortaya attıkları iddia ve görüşler, modern sanatı büsbütün problematik kılıyor. Bazı psikolojist estetikçiler onu zevk dekadance'ı ile, bazı sosyolojist estetikçiler ise sosyal yönelişlerdeki gevşekliğe bağlayarak açıklamak istedikleri gibi, bazı psikiyatri uzmanları da modern resim ile akıl hastalarının yaptıkları resimler arasında bir mahiyet yakınlığı bulduklarını sanarak, modern sanatı psikiyatrik bir fenomen olarak açıklamak istiyorlar (Tunalı, 2011:168).

Modern sanatın doğurduğu bu problemi aşmak için ona bir mahiyet problemi olarak bakmak gerekir. Modern sanatın mahiyeti ve varlığı sorunları bir temel felsefe problemini ortaya koyduğu gibi, modern sanat üzerine yapılacak derinlemesine bir araştırma da yine zaruri olarak felsefi bir araştırma olacaktır. Modern sanatı sanat tarihçileri söz birliği etmişçesine impressionizm ile başlatırlar. Bunu yaparlarken de haklıdırlar. Çünkü ilk defa konversonel sanattan radikal bir ayrılma impressionizm ile başlar. Bu ayrılma sanat faaliyetinin yöneldiği objede, obje dünyasında ortaya çıkar. İmpressionizmin arka planında bulunan felsefi düşünüş sistemi Ernst Mach pozitivistizmidir. Mach pozitivistizmine göre varlık, duyum denen elemanlardan meydana gelmiştir. Duyumlar, hem fizik ve hem de psişik gerçekliğin en temel ve en son elemanlarıdır. Bu pozitivist sisteme göre bütün gerçeklikler, yani hem fiziki hem de psişik gerçeklik aynı duyum elemanına geri götürülünce, buradan sübjektivist ve monist bir varlık tablosu meydana gelir. Bu varlık tablosunun belirleyicisi de duyum veya impression'dur. Bu impressionist gerçeklik, özellikle renk ve ışık impressionlarının meydana getirdiği bir dünyadır. Renk, ışık duyumlarının teşkil ettiği bu dünya bir

fenomenler, bir görünüşler dünyasıdır (Tunalı, 2011:170). Fenomenler dünyası değişime açık, dinamik bir alandır. Dolayısıyla bu dünyadan hareket eden sanatçılar, renk ve ışık değişimine tabi olan objelerin anlık görüntülerine vakıf olabilirler. İmpressionist sanatçılar, nesnenin kendisini değil, onların renkleri tayftan ibaret olan örtüsünü, anlık impressionların belirlediği salt görünüşleri keşfettiler. Konventionel sanat, nesnelerin kendisini sanatın obje'si yapıyordu. Ve konventionel sanata kaba bir mimetizm (taklitçilik) hakimdi. Oysa impressionizmin ilgisi nesneye değil, nesnelerden gelen ışık ve renk impressionlarına, ışık ve renk duyumlarına dayanıyordu (Tunalı, 2011:171). İmpressionist resim ışık ve renk üzerine yoğunlaşır. Doğrudan duyumlara dayalı olarak resmeder nesneleri. Konventionel resme hakim olan öğeler, düzen ve denge yerini görme duyumuna bırakır. Resim optik bir sanat haline gelir böylece. Bu durum resimdeki tüm formel öğelerin atılmasına neden olur. Böylece resimde bir saflaşma başlatılır. Optik kanunlar ilk defa olarak impressionizmle sanata giriyor. Optik alanın resme hakim olmasıyla, resim sanatından optik olmayan bütün elemanlar atılıyor. Resim sanatında bir pürizm, bir saflaşma hareketi başlıyor. Bu pürizm, bu saflaşma, genel olarak üç reduktion halinde gerçekleşir:

Birinci reduktion: üçboyutlu dünyanın iki boyuta indirgenmesidir. Konventionel resmin perspektif anlayışı, objektif mekan anlayışı parçalanır, yerini ikiboyutlu, geometrik perspektiften mahrum sübjektif bir mekana terk eder. İkinci reduktion: Fenomenleri alışılagelmiş tüm elemanlarından soyar. Üçüncü reduktion: renkleri nesnelerden soyar ve nesneleri parantez içine alarak, onları tayf ışığı rengi olarak resmeder. Görüldüğü gibi, impressionizmle birlikte yeni bir resim alanı, resmin kendisine obje yapmış olduğu yeni bir obje dünyası bulunmuş oluyor (Tunalı, 2011:171).

Modern sanatın ikinci büyük devri expressionizm ile başlar. Expressionizm kavramını, impressionizmden sonra gelen bütün okulları içine alacak bir genişlikte kullanıyoruz. Sanatı mimetik (taklitçi) olarak ele alırsak sanat bir problematik taraf taşımaz. Çünkü sanatçı dünyayı, nesneleri taklit eder. İmpressionizm ile bu durum değişir. Mimetizm sarsılır ve sanat için yeni bir gerçeklik alanı ortaya çıkar. Sadece duyumlar tarafından belirlenen bir obje dünyası söz konusudur artık. Expressionizm için artık sanatçıyı yöneten düşünce, varlığın impressionlardan, duyumlardan ibaret

olduğu düşüncesi olmayıp, varlığın exspressionlardan meydana gelmiş olduğu düşüncesidir (Tunalı, 2011:172).

Exspressionizm, devrinin felsefesi ile el ele “*Varlığın mahiyeti nedir?*” sorusundan hareket eder. Ve mahiyeti kavramak için realiteyi, varlığı paranteze almak gerekir. Şu an ve şurada bulunan bir nesnenin, bir var olanın varlığı paranteze alınınca, geriye kalan şey onun mahiyetidir, özüdür. Gerek exspressionizm gerekse onu kucağında taşıyan aynı devrin felsefi hareketi olan fenomenoloji felsefesinin çıkış noktası budur. Mahiyetlere gitmek, duyu organlarımızın bize bildirdiği görünüşleri, fenomenleri aşip onların arkasında gizledikleri “*kendi- başına- olan- şey*”i, eidos’u, substansı kavramak, noumenon’a inmek demektir (Tunalı, 2011:173). Bu noktada karşımıza metafizik çıkar. Görünüşlerin arkasında ulaşmak ancak metafizik ile mümkündür. Exspressionizme kadar olan sanat anlayışı var olana yöneldiğinden metafizik ilk defa sanatta yerini alır. Modern sanatta kendini gösteren bir diğer problem, exspressionist sanatın bu metafizik tavrından ve karakterinden doğar. Yeni bir perspektife, empirik değil, metafizik bir perspektife ihtiyaç vardır (Tunalı, 2011:173). Expressionizm, ilk mahiyete inme, var-olandan, fenomenden kurtulma hareketine Van Gogh’da girer ve ilk objektivation’una da Kübizm’de ulaşır. Varlığı resmetmek isteyen sanatçı, varlığı varlık olan paranteze alacaktır ve geriye kalan şeyi resmedecektir ki, bu kubustan başka bir şey değildir. Bunun için kübizmde reel formlar, reel muhtevalar ile birlikte yavaş yavaş erir, kaybolur, yerlerini tamamen geometrik formlara, kubuslara bırakır. Buradan kendiliğinden şu sonuç çıkar: Varlığın özü, eidos’u geometridir. İşte kübizm, metafizik sanatın, ortaya çıktığı ilk temel okuldur diyebiliriz. Kübizmin gösterdiği yönü, non- figüratif veya soyut (abstrakt) sanat geliştirmiş ve sonunda da o, konstrüktivizm veya süprematizm okullarında hedefe ulaşmıştır. Non-figüratif resim Kandinsky tarafından kurulmuştur. Non-figüratif sanat veya soyut (abstrakt) sanat nedir? Reel formlardan ve reel objelerden, yani dış dünyaya ait nesnelerden tamamen kurtulmuş olmak. Bu yolu ilk açan kübizm olmuştur; fakat kübizmi nesnelere ait en son elemanlardan soyan, felsefi deyişi ile onu tamamen ‘eidetik’ kılan Kandinsky olmuştur. Çünkü non-figüratif sanatta artık hiçbir muhteva, objeler dünyasına ait herhangi bir form yer alamaz. Sanat realiteden tamamen soyutlanmıştır (Tunalı, 2011:174). Bunu Kandinsky’nin dili ile ifade edersek: “Form soyut olarak kalınca hiçbir objeyi ifade etmez, tersine tamamen o soyut bir mahiyettir. Böylece salt, soyut bir

mahiyet, bir karedir, bir yamuktur ve daha matematik isimleri bulunmayan başka formlardır. Bütün bu formlar, soyut (abstrakt) ülkesinin aynı hakka sahip vatandaşlarıdır.” Geometri dünyası realite alanı ile bağlarını tamamen koparmıştır. Kendi-başına var olan ideal bir dünyadır. Kandinsky’e göre sanat bir formlar konstruktion’udur. Böyle bir konstruktion için, reel dünya ile bağa lüzum yoktur. Bir konstruktion olarak sanat, tamamen abstraktır; böyle bir sanat, non-figüratiftir. Bu sanat ve bu sanatın beraberinde getirdiği estetik, meşruluğunu daha Platon’un Philebos diyalogunda söylediği şu sözlerde bulur: “Formların güzelliği deyince ben, burada büyük yığının bununla düşündüğü şeyi anlamak istemiyorum, örneğin canlı varlıkların veya resimlerin formlarının güzelliğini; tersine, formların güzelliği deyince ben, düz veya daire şeklinde olan ve buna göre de pergel, cetvel ve iletke ile çizildiği şekilde olan düzeyleri ve küpleri kastediyorum. Bunlar, başka şeyler gibi, bir şeye göre güzel değildir; onlar ebedidir, kendi başına vardır ve mahiyeti gereğince güzeldir.” (Tunalı, 2011:176).

Non-figüratif sanat ile sürrealist sanatların dayandığı prensipler birbirinden ayırırlar. Sürrealizm, yalnız bir sanat görüşünü dile getirmiyor, aynı zamanda yeni bir varlık yorumuna da dayanan bir felsefeyi, bir hayat stilini ve bir ahlakı da. Varlığı taşıyan substans, absürddür; zira varlığın mahiyeti absürddür. Camus şöyle diyor: Bu dünyada bizi çeviren, zihnimi zorlayan veya beni hayran bırakan her şeyi reddedebilirim, yalnız bu kaos’u, bu tesadüf denen kralı ve bu anarşiden doğan tanrısal hiçbir şeye önem vermemeyi reddedemem. Varlığın mahiyeti absürdite olarak anlaşılınca, dünya ve bu dünya üzerinde yaşayan insanın hayatı ve düşünce hayatı da absürddür. İnsan için hiçbir ümit yoktur; çünkü insan varlığı, ölüm için belirlenmiş olan bir varlıktır (Tunalı, 2011:177).

Camus yine şöyle diyor: Ölüm ve absürdite (akli) hürlüğüümüzün biricik prensipleridir, gerçekliğini bir insan kalbinin yaşayabileceği hürlüğü... Böylece lojik’in varlık dünyasını örttüğü lojik örtü atılır, fantezi, irrationalite, olağanüstü dünyayı içten ve dıştan doldurur. Varlığın mahiyeti absürdite olarak kavranınca, lojik tahtından indirilip yerini keyfilik ve irrationalite alınca, artık bir hakikatten söz açmak da imkansızlaşır. Bir Giorgio de Chirico’nun, Max Ernst’in ve bir Salvador Dali’nin eserlerinde böyle bir absürd dünyanın, lojikten soyulmuş bir dünyanın salt karakteri dile

gelir. Sürrealist estetik irrationaliteye, olağanüstüye ve absürde dayanır (Tunalı, 2011:178).

Modern sanat devrimini, exspressionizm, rationalizm ve irrationalizm hareketleri ile varlığı aşır mahiyetlere derinlemesine inmekle geliştirir. Mahiyete giden, varlığı paranteze alan bir faaliyet, felsefi, hatta metafizik bir faaliyettir. Bunun içindir ki, expressionizmle birlikte sanat, impressionizmin dayandığı pozitivist dimension'ı bırakıp, yeni bir dimension'a bağlanır, bir metafizik dimension'a. Görülüyor ki modern sanat konversonel sanattan kesin ve kökten ayrılır (Tunalı, 2011:179).

Kapitalizmin gelişmesi ve kapitalizme alternatif bir dünya sisteminin siyasal gerçekliği ya da bir başka deyişle değişen dünya, sanatçının üzerinde ağır baskılara yol açan bir değişme sürecini ortaya koymuştur. Böylece, misyonu dünyayı değiştirme olarak sanatçı kendini bir açmazla karşı karşıya bulmuş ve kendi dünyasına dönüş biçiminde bir kaçışa yönelmiştir. Modernizmin en büyük paradoksu, sanatçının misyonu ile ilgili olarak kendini göstermiştir. Modernizmin iki temel ahlaksal değerinden söz edilebilmektedir. Bunlar, hümanizm ve özgürlüktür. Doğal olarak, modern sanat anlayışı içinde sanatçının misyonunun bu iki temel ahlaksal değere bağlı olarak tanımlanması söz konusudur.

Modern sanat anlayışında gelenek ya da geçmişe yüceltici bir biçimde bakış yadsınmaktadır. Bilindiği gibi, modern sanat ve ona özgü estetik anlayışı esas olarak, Aydınlanma felsefesine dayanmakta, bir başka deyişle akıl ve bilim belirleyici kabul edilmektedir. Akıl ve bilim temeli üzerinde, insanoğlunu özgürleştirecek bir biçimde bugünü ve geleceği kurmak söz konusu olmaktadır. Bunun sonucu olarak modern sanat anlayışında değil gelenek, yakın geçmiş bile kritik edilerek yadsınmaktadır (Şaylan, 2009:132).

Aydınlanma 17. ve ağırlıklı olarak 18. yüzyıllarda Batı Avrupa'da egemen hale gelen düşünsel bir hareketin ifadesidir. Temelinde insan düşüncesini ön plana çıkaran ve dinin dogmalarını bilimin ve aklın ışığında aşan bir kabule dayanır. Bilimsel zemine dayanan Aydınlanma düşüncesinin temel öğelerinden biri de doğrusal ilerlemedir. Bilimin dinamik bir süreç olarak sürekli bir gelişim ve değişim içinde olması, bu doğrusallık fikrini desteklemektedir.

Aydınlanma çağının ve bu çağa özgü düşünce sürecinin belirgin bir sosyoekonomik ve sosyopolitik temeli olduğu söylenebilmektedir. Gerek düşün alanında gerek toplumsal gerçeklik çerçevesinde ortaya çıkan bütün bu yenilikler ya da oluşumlar, genel olarak, modernleşme kavramı ile ifade edilmektedir (Şaylan, 2009:137).

2.2.5. POSTMODERN SANAT

Postmodernizm terimi ilk olarak İspanyol yazar Federico de Onis'in 1934'te basılan *Antologia de la Poesia Espanole e Hispanoamericana* adlı modernizme karşı bir reaksiyonu anlatan yapıtında, daha sonra Dudley Fitts'in 1942'de basılan *Anthology of Conremporary Latin- Amerikan Poetry* (Çağdaş Latin- Amerika Şiiri Antolojisi) adlı kitabında kullanılmıştır. Terim daha sonra Arnold Tonybee'nin 1938'de yazılan fakat 1947'de basılan *A Study of History* (Bir Tarih Çalışması) adlı kitabında görülmektedir. Tonybee için bu terim, 1875'lerde başlayan Batı uygarlığının baskınlığının sonunda bireyselliğin, kapitalizmin, Hıristiyanlığın gücünü yitirmesi ve batı dışındaki kültürlerin yükselişini tanımlayan yeni bir tarihsel döngüyü kapsamına alan bir kategoridir (Yamaner, 2007:14).

1980'lerin başlarından itibaren tüm sanat dallarında modernizm/ postmodernizm ve toplumsal teoride modernite/ postmodernite tartışması batılı toplumların entelektüel yaşamlarındaki en ikilemli alanlardan biri haline gelmiştir. Bu ikilemin nedeni, tartışılmakta olanın aslında yeni bir sanatsal stilin varlığı ya da yokluğundan, doğru bir teorik çizgi sorunundan ve daha başka noktaları içermesinden kaynaklanmaktadır (Yamaner, 2007:15).

Bazı düşünürler tarafından hala anlaşılmamış olarak görülen postmodernizm, tüm sanat dallarında kendisini göstermektedir.

Modernizm gelenek ve şimdi arasında bir karşıtlık kurmuş, geleneğe sırtını dönmüştür. Çünkü gelenek gerici olarak nitelendirilebilecekken, buna karşılık modernizm tek başına devrimci ve gelişmecidir. Modernist hareket, diğer sanat hareketleri gibi geçmiş yüzyılların egemen kriterlerine öykünmemiş, bunlardan herhangi birinin –Antik Çağ, Orta Çağ ya da Romantizm- etkisi altına girmemiştir (Yamaner, 2007:16). Modernizmin temelinde olan soyutlama, onu diğer süreçlerden

farklı kılmaya yetmiştir. 20. yy'ın başlarına gelindiğinde ise modernizm etkisini yitirmeye başlamıştır. Geçmişin birikiminden yararlanmak isteyen sanatçılar, bu birikimden yararlanırken bir taraftan da geçmişin paradisini yapmıştır. Bu durum geçmişin daha da güçlenmesine neden olmuştur. Dolayısıyla bu noktada taklitin mantığında da değişim yaşanmıştır.

Postmodernizm aslında bir geçiş sürecidir. Tüm dünya 1960'larda birçok alanda geçişlere sahne olmuştur. Bu geçişlerle yaşanan değişimler kısa zamanda yerine oturmuş oldukları için de kendi içlerinde iç ve dış çelişkileriyle zaman zaman sorgulanmaktadır. Postmodernizm'de Adair'in de belirttiği gibi, neredeyse tanımlı gereği, modernizmin toplumsal, kültürel, ekonomik ve ideolojik alanlarda dürüst ilkelerinin ve uğraş alanlarının ortak işleyemediği, ama yerlerine tam anlamıyla yeni bir değerler sisteminin de konmadığı bir geçiş döneminin zirvesidir (Yamaner, 2007:17).

Postmodernizm sanayi sonrası toplumsal yapıyı ifade eder. Sanayi sonrası toplum kavramı D.Bell tarafından siyaset bilimine eklenmiş bir kavramdır. Ancak Bell bu kavramı rahatsız edici bulur. Bilgi, bilişim, sibernetik ve göstergenin (sign) modern toplumda emeğe bağlı üretimin yerini aldığını savunan bu düşünürlere göre "postmodernizm, üretim ilişkilerinden tüketim ilişkilerine, üretim tarzlarından bilişim tarzına (Poster), emekten bilgiye (Lyotard) ve bilimsellikten simülasyona (simulation) (Baudrillard) geçişle ortaya çıkan yeni bir "durumu" adlandırır (Yamaner, 2007:18).

Üretim ve ekonomiye bağlı şekillenen bir toplum kavramının varlığından dolayı, günümüzde postmodernist yaklaşım üretim biçimlerindeki değişimlerle ilişkili olarak tanımlanmaktadır. Jameson'a göre; postmodernizm geç kapitalizmin "kültürel mantığı"dır. Bu tanıma göre Jameson tarafından postmodernizm II. Dünya Savaşı sonrası özellikle 1960'lardan sonra uluslararası boyut kazanan ve global niteliğe bürünen kapitalist üretim sürecini adlandıran geç kapitalizm dönemine karşılık gelen kültürel bir biçim olarak görülür (Yamaner, 2007:18).

Geç kapitalizmin ekonomik yönden hızlanması, 1950'li yıllara rastlamaktadır. Çünkü artık bu yıllarda savaş sonrası tüketim malları ve yedek parça bulmadaki sıkıntı ortadan kalkmıştır. 1960'lı yıllarda araya giren politik dalgalanmalar, bu ekonomik gelişime engel olmamıştır, aksine gelişim alttan alta var olmuştur (Yamaner, 2007:19).

Kapitalizmin 1970’li yıllara damgasını vuran bunalımı ve bu bunalımı aşmak için öngörülen yeniden yapılanma, çok yönlü, olağanüstü hızlı, kapsamlı ve etkileri çok derinlere ulaşan, dünya ölçeğinde bir değişim sürecini ortaya çıkarmış bulunmaktadır. İnsan ve toplum yaşamının her alanında kendini gösteren değişim içine ilgi çeken, üzerinde çok durulan ve tartışılan süreçlerden biri düşün ve sanat alanında kendini gösteren yeni yaklaşımlar ya da söylemlerdir. Bu yaklaşımlar ya da söylemler genel olarak İngilizce, Fransızca gibi batı dillerinde sonrası anlamına gelen ‘post’ sözcüğü ile yapılan tamlamalardır. Bir başka deyişle, son 15-20 yıl içinde postmodernizm, postyapısalcılık, postMarksizm gibi açıklayıcı kavramlar, sanattan felsefeye bilime kadar uzanan alanlarda etkin ve yeni söylemlere kaynaklık etmişlerdir (Şaylan, 2009:31).

Postmodernizm sanatın politik içeriği, modernizmin formel içeriğinden çok farklıdır ve bu hemen hemen tüm postmodern tanımlarda bir biçimde vurgulanmaktadır. Andy Warhol’un meta ya da tüketici fetişizminin açıkça temsilcileri olan Coca Cola şişeleri ve Campbell’s çorba kutuları eleştirel ya da politik bildirim işlevine sahip değillerdir. Bununla birlikte postmodernin bütünleyiciliği nedeniyle, marjinal gruplara, yeni yeni oluşan kültürel dillere postmodern içinde yer vardır (Yamaner, 2007:19).

Bugünün toplumu D. Bell’in üzerinde durduğu gibi bilgi toplumu olarak nitelenmektedir. Gerek sanat kuramcılarına gerekse sosyologlara göre, bugünün toplumu artık post-endüstriyel toplum olarak; geçen yüzyılın endüstri ve sanayi devrimleri ile şekillenen toplum yapısından büyük farklılıklar göstermektedir (Yamaner, 2007:20).

Sanayi sonrası toplumsal yapıda sınıfsal farklılıklar da yaşanmıştır. Ayrıca üretim anlayışındaki değişimler bilgi toplumu düzeyinde de hızlı değişimler yaşanmasını beraberinde getirdi. Bilgi hızındaki değişim işçi-işveren ilişkilerini değiştirdi. Bu değişim beraberinde sanatta da görülmektedir. Bir yeni akımın yüzyıllarla kıyaslandığında, birkaç yıl etkili olması ve sonra da bitmesi bu değişimin en büyük göstergesidir. Örneğin Barok ve Klasik çağın sanatları yüzyıllarında hükmederken ve Racine, Cornell Fransa’da altmış yıl yaşarken; bu yüzyılın sanat akımları sadece birkaç yıl içine sığabilmektedirler. Geçmişin yüzyıllarla etkili olan sanat akımlarına oranla, Dadacılar kaç yaşamışlardır. Elbette ki bu yüzyılın sanat akımlarının, tüm modern sanat

akımlarının, bugünün sanatı olan Postmodernizme oluşturdıkları temel inkar edilemez bir gerçektir ve Dadacılık hala yaşamaktadır (Yamaner, 2007:22).

Dünyada yaşanan değişimler sadece ekonomik boyutta değil, bireysel tercihler ve zevklerde de yaşanmaya başlandı. Bu bir parçalanmışlıktı ve tüm dünyayı etkisi altına almıştı. Özellikle tüketim toplumu haline getirilen dünyada, reklamlar bireyleri çok ve hızlı tüketime sevk etmeye başladı. Reklam tüm duyulara hitap etmesi bakımından tüketime yönelik beğenileri yönlendirmek için daha yoğun olarak kullanılmaya başlandı.

Sosyo-ekonomik tartışmalarda postmodernizm “*bir şeyin sonu*” şeklinde ifade edilmektedir. 1980’li yıllarda yapılan sosyo-kültürel tartışmalar, genelde “*bir şeyin*” sonu ya da “*kriz*”ine ilişkin önermeler üzerinde odaklanmıştır. İdeolojinin sonu, tarihin sonu, işçi sınıfının sonu, Marksist söylemin krizi, sosyal demokratik söylemin krizi, refah devletinin sonu ya da krizi gibi (Yamaner, 2007:22).

Postmodernizm bir şeyin sonu ve krizin toplumsal ve kültürel dönüşümler ile tarihsel bağlantısını çözümlemede anahtar ifade olmuştur. Gelecek için bugünü feda ederek savaşmanın terk edilişi, geçmiş yüzyılın büyük ideallerinin ve proletarya ile var olan Marksizm’in çöküşü ile ilişkilendirilmektedir. Çünkü artık toplumsal anlamda büyük idealleri gerçekleştirebilmek için, bir anlamda da ilgilendirmektedir. Çünkü inanç sistemleriyle birlikte Marksizm’in çöküşü, sanatın varlığında da soyutlanamayacak bir toplumsal, sınıfsal ve düşünsel değişimdir (Yamaner, 2007:24).

Bir kısım düşünür ve akademisyen postmodernizmi geçici bir moda olarak değerlendirirken bir kısmı da tutuculuğun yeni yorumu olarak nitelendirmişlerdir. Örneğin Jürgen Habermas gibi yaşanan dönemin etkin ve saygın bir düşünürü, postmodern kritiklerin birçoğuna katılmakla beraber genel olarak postmodernizmi insanı özgürleştirici değer ve kuramları geçersiz kılmaya çalışan tutucu ideolojinin yeni bir yorumu olarak değerlendirmiştir (Şaylan, 2009:33).

En genel anlamda postmodern söylemin genel özelliklerinden biri yeni bir dönemi ifade etmiş olmasıdır. Bu, modernite olarak tanımlanan dönemin sona erdiği ve onu izleyen yeni bir dönemin ortaya çıktığı anlamını taşımaktadır (Şaylan, 2009:35).

Postmodernizmin ilk kullanımının 1930'lara dayanmasına rağmen, 60'lardan itibaren Leslie Fiedler ve Ihab Hassan gibi edebiyat eleştirmenlerinin postmodern edebiyat hakkında görüşlerini belirtmelerinden sonra terim yaygınlık kazanmaya başlamıştır. 1970'lerin ilk yıllarından itibaren de postmodernizm önce mimarlık, sonra da dans, tiyatro, resim, film ve müziği de kapsayarak, tüm sanat dallarında geçerlilik kazanmaya başlamıştır. Elbette ki postmodernizmin tüm sanat dallarındaki etkisi ve yayılışı aynı hızla olmamıştır. Yine de postmodern sanat 1970'lerin başından itibaren, modern sanatın yerini almaya başlamış ve tüm sanat dallarında postmodernizmin örnekleri hızla verilmeye başlanmıştır (Yamaner, 2007:27).

1960'lı yıllarda öncelikle New York sanat çevrelerinde ortaya çıkan tartışmalarda postmodern ya da postmodernizm kavramı, modern sanat ya da modernist estetik karşıtlığını ifade edecek biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Buna göre, bugünün önde gelen tartışma konularından biri olarak postmodernizm, modernizmin değillemesi olarak ilk kez sözü edilen dönemde ortaya atılmış gözükmektedir (Şaylan, 2009:77).

1960'lı yıllarda doğan ve hızla büyük bir popülerite kazanan *pop-art*, modernizme ya da modernist estetik anlayışına karşı postmodern tepki olarak tanımlanabilmektedir. Modernist estetik ölçütlerinin önde gelenlerinden biri de seçkinciliktir, modern sanat seçkinci (elitist) bir anlayışa dayanmaktadır. Bunun yanında, sanatçının yaratıcı kapasitesinin yansıtıldığı özgün ya da farklı yapıtların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Modern sanat ve estetik anlayışı, 1890'lı yıllardan sonra, 1960'lı yıllara kadar görsel sanatlardan, müziğe ve edebiyata kadar sanatın bütün dallarında egemen gözükmektedir. İşte pop-art anlayışı ile sanatın seçkinciliğine ve yaratıcılığın özgün olması gerekliliğine kesin olarak karşı çıkılmış; bu ölçütler yadsınmıştır. Pop-art'ın çıkış noktası "sanatın yaşama yön verme ya da yaşamı kritik etme gibi bir işlevi olmadığıdır" (Şaylan, 2009:115).

Pop-art'ın en tanınmış ve büyük ustalarından biri Amerikalı sanatçı Andy Warhol'dur. Andy Warhol, aynı zamanda postmodernist sanat anlayışının öncülerinden biridir. Warhol'e göre sanatın misyonu olması anlamsız bir tezdur, sanatın temel işlevi yaşamın yansıtılması olmalıdır. Çağdaş toplum kitle toplumdur ve kitle toplumu içinde bütün insan ilişkileri anonimleşmiştir. O halde bu tür bir toplumda yaşamı yansıtacak

sanat, anonim ilişkiler içinde kaybolan, kitlenin mekanik bir parçası haline gelen ama *kitle içinde farklı olma gereksinmesi* duyan bireye yönelik olmalıdır (Şaylan, 2009:116).

İnsanların öykündüğü bir yıldızın, milyonlarca kişinin satın alabileceği posterini yapıp, çoğaltıp, dağıtmak o zaman kadar gelen, yerleşik, seçkin modernist sanat anlayışına karşı postmodern sanat ve estetik anlayışını simgelemektedir. Warhol, Marilyn'in posterini yaparken görüntü ile istediği gibi oynayabileceğini ve böylece posterini satın alan kişinin kendin özel hissedeceğini öne sürmüştür (Şaylan, 2009:117).

Aynı şekilde Samuel Beckett'in ünlü *Godot'yu Beklerken* adlı yapıtı da modern romandan postmodern romana geçiş örnekleri arasında sayılmaktadır. Beckett için kaleme aldığı anlatıda, mantıksal tutarlılık, kahramanlar, kahramanların psikolojisi, zaman boyutu gibi özellikler göze çarpmaz. Bir bakıma çağdaş edebiyata göz atıldığında, modern/postmodern ayrımı yapmanın hiç kolay olmadığı söylenebilmektedir. Örneğin Latin Amerika'nın büyük yazarlarının, yapıtlarında sihire, doğaüstü olaylara yer verdikleri görülmektedir. Gabriel Garcia Marquez belki de bunların başında gelmektedir. Marquez'in romanlarında sihir ve doğa dışılık yer almaktadır ama bu romanlara Latin Amerika'nın acılı gerçekleri de çok görkemli bir biçimde işlenmektedir. Romanlarında Latin Amerika gerçekleri ile ilgili misyon ve mesaj olmasına karşın, sihire yer verdiği için bu ünlü romancı bir çok edebiyat eleştirmeni tarafından postmodern olarak tanımlanmaktadır. Aynı tartışma Umberto Eco için de yapılabilir. Büyük bir ün kazanan *Gülün Adı* adlı romanın modern mi ya da postmodern mi olduğu kolaylıkla gösterilecek bir şey değildir (Şaylan, 2009:121).

Postmodernizmin, modern sanatın büyük iddialarından, “yeni bir toplum”, “gelenekten kopuş”, “tarihsicilik”, “devrimcilik”, “yaratıcılık”, “orijinalite” vb. fikirlerinden geri çekilmesi, onun kendisini yerleştirdiği mütevazı konuma ilişkin önemli bir göstergedir. Öte yandansa postmodernizm, modern estetiğin dayandığı “meta-narrativler”in, büyük anlatıların büyük evrenselci iddialarından arındırılmış bir avant-gardizm türü olarak da yorumlanır. Bu ikinci anlamda postmodern, belli değişikliklerle, avan-garde'ların modernizmi olarak anlaşılan moderne katılır (Hünler, 1998:336).

Postmodern kritikler, modern sanatın mutlaka ileriye, yani geleceğe dönük olmasının bir zorlamayı gündeme getirdiğinden söz etmektedirler. Halbuki, onlara göre böyle bir zorunluluk anlamsızdır ve sanat geçmişe dönerek, geçmişini yaşayarak toplumsal belleğe çağrıda bulunabilmelidir (Şaylan, 2009:122).

İzleyiciler ya da sanat nesnesinin tüketicileri için duygu ve duyular, düşünüp yorumlamaya öncelik almalıdır. Sanat yapıtı ya da nesnesinin duyum ve duygulara hitap etmesi demek, bunların izleyiciler tarafından acı ve haz ikilemine göre değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Buna göre, postmodern bakış açısı için sanattan beklenen işlev, izleyiciye duyumsal ya da duygusal haz maksimizasyonu sağlamasıdır. Postmodern sanat anlayışı açısından gövdenin estetiği, hem sanatçıyı hem de izleyiciyi özgürleştirmektedir; çünkü artık sanatçı için bir misyon ya da mesaj vermeye bağlı olmak, izleyici için de anlamak, kavramak baskısı söz konusu olmamaktadır (Şaylan, 2009:119).

Postmodernizm, modernist büyük harfli “Özne”den ve bu “Özne”nin kendisine kesin ve sağlam bir nesnellik arayışından, büyük harfli “Tarih”ten, büyük harfli “Sanat”tan, büyük harfli “Bilim”den mutlak bir geri çekilişi ve kopuşu temsil eder görünür. Modern filozofların büyük harfli “Özne”si postmodern filozof tarafından tahtından indirilir, fakat bu, özne metafiziğinden tam bir vazgeçiş değildir; tersine “Özne”nin iktidarı tek tek bireysel öznelere dağıtılır ve böylece daha da sağlamlaştırılır. Bu, postmodern filozoflar tarafından kıyasıya eleştirilen özne felsefesinin, onun kendisine özgü problemlerinin, açmazlarının, paradokslarının her bir bireyin hayatında mikro ölçekte çoğaltılması ve pekiştirilmesi olarak devam ettirilmesi demektir (Hünler, 1998:337).

Postmodern estetik ve postmodern sanat, her şeyden önce modern sanatın ve estetik anlayışının öncüllerinin radikal bir biçimde yadsınması anlamına gelmiştir. Postmodernizm, bu çerçeve içinde yerleşik ve kabul görenden farklı bir sanatsal estetik anlayışını ifade etmektedir. Başka bir deyişle postmodern estetik anlayışı, o döneme kadar sanatsal çevrelerde etkinliğini sürdüren modernizmden ya da modern sanatsal estetik anlayışından tam bir kopuşu gündeme getirmiş gözükmektedir (Şaylan, 2009:77).

Kitleselleşen yaşamın yansıtılması, postmodernlere göre, kaçınılmaz olarak taklidi içerecektir. Buna göre, modern sanatçılar gibi taklidi sanatın dışına atmak hem doğru hem de anlamlı bir iş olmayacaktır. Sanat, yaşamı yansıtacağı için *taklidi* içerecek ve aynı zamanda dinamik olduğundan sanatsal estetik için bir *gerçekçilik* (*ephemerality*) söz konusu olacaktır (Şaylan, 2009:122).

Postmodern sanat anlayışı, sanatçının yaratıcılığının özgürlüğü ile besleneceğini savunur. Bu nedenle sanatçının her hangi bir mesaj ya da ileti kaygısı taşımadan eserini ortaya koyabilmesi gerekliliğine dikkat çeker. Bir şeyi anlatma ya da bir mesaj iletme kaygısı sanatçının yaratıcılığını engelleyici bir unsur olacaktır.

Postmodern, modernin içerisinde sunulamayanı, sunumlamayanın kendisinde ileri götüren olacaktır: güzel biçimlerin tesellisini ve elde edilemez olanın kolektif nostaljisini paylaşmayı mümkün kılan bir zevk uzlaşımını inkar edecektir. Postmodern sanatçı veya yazar, felsefecinin konumundadır. Yazdığı metin, ürettiği çalışma ilke olarak daha önceden yerleşmiş kurallar tarafından yönetilemez. Benzer kategorilerin metne ya da çalışmaya uygulanmasıyla belirleyici bir yargıya göre yargılanamazlar. Bu kurallar ve kategoriler sanat yapısının kendisi için aradığı kural ve kategorilerdir. O zaman yazar ve sanatçı, yapılacak olmakta olanın kurallarını formüle etmek için kuralsız çalışmaktadır. Böylece çalışma ve metnin bir olayın karakterlerine sahip olması olgusu doğar. Böylece onlar daima yazarları için geç gelecekler veya aynı ölçüde olmak üzere, gerçekleştirmeleri daima hemen başlayacaktır. Postmodern, geleceğin (post) evvelliğini (modo) paradoksuna göre anlaşılacak zorunda kalacaktır (Lyotard, 1994:158).

Modern sanatın zamanı öne çıkarması yani eskiyi yıkıp yeniyi kurma için en azından ipuçları vermesi bir *tarihsellik* boyutunu kapsadığını göstermektedir. Halbuki postmodern sanat anlayışında tarihsellik söz konusu olamaz; eskinin yıkılıp gideceği ve onun yerine bir yeninin geleceği, bu gelişin düzeni ya da içeriği vb. düşünceler postmodern sanat anlayışında, anlamsız oldukları gerekçesiyle yer almamaktadır (Şaylan, 2009:124).

Postmodern sanatın tarihselliğe bakış açısı, onun mekansallığı öne çıkardığını göstermektedir. Dolayısıyla evrensellik iddiası taşımadan *şimdi ve burada* olana

yöneliktir. Evrensellik iddiasının yadsınması aynı zamanda Batı benmerkezciliğinin de reddi anlamına gelmektedir.

Postmodern sanat estetiğinin özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir:

- a. Estetik ölçütünde artık toplum değil sanatçının kendi için bilinci belirleyicidir, ön plandadır;
- b. Misyon ve anlatı yadsınıırken onların yerine montaj konmaktadır;
- c. Gerçek açık uçlu olarak kavranmakta ve gerçekliği yansıtmaya yerine belirsizlik ve kararsızlık esas alınmaktadır;
- d. Bireyin bütünleşmiş kişiliği, tutarlılığı bir tarafa atılmakta, hümanist değerlerden ve yapısallıktan arındırılmış kişilik (*dehumanized, destructured*) belirleyici olmaktadır;
- e. Yüksek sanat ile kitle sanatı ayrımı ortadan kalkarken taklit ve yapıştırma sanatsal yapının üretilmesinde ön plana geçmektedir (Şaylan, 2009:132).

Postmodern söylem içinde önemli bir yere sahip olan Hans-George Gadamer sanatsal inşada geleneğe sahip çıkmakta, estetiğin ölçütünün geçmişte ya da gelenekte aramanın gerektiğine işaret etmektedir. Ona göre güzelliğin ölçüleri en kolay olarak geçmiş tarih içinde bulunabilmektedir. Çünkü tarih şimdiki zaman içinde yazılmakta ve bu yazımda geçmişin başarılarının, yüceliğinin ve heyecanının yorumlanması ön plana çıkmakta; böylece “güzel” kavramı ile özdeşleşen bir gelenek oluşmaktadır (Şaylan, 2009:132).

Gadamer şimdinin ve geçmişin bir arada yorumlanmasının, sanatçıya ciddi anlamda zengin imkanlar sunduğunu ifade eder. Sanatçı bu noktada içinde bulunulan koşulları kullanarak geçmişi yeniden kurma imkanına sahip olacaktır.

Postmodern Sanatta Kavramlar:

Hermeneutik (Yorum Bilgisi): Hans-George Gadamer’e göre hermeneutik, hermeneuiken sanatı, bildirme, haber verme, çeviri yapma, açıklama ve açıklama sanatıdır. Kavram olarak hermeutik tanrıların mesajlarını ölümlere ileten Hermes’e

dayanır. Hermes, tanrılardan aldığı bu mesajları ölümlülere olduğu gibi aktarmamakta, bunların açıklamalarını yapmaktadır. Böylece ölümlüler için tanrısal buyruklar anlaşılabilirlik kazanırken, hermeneutik de bir başka dünyanın mesajını bir diğerine aktarma/çevirme bağlamında bir anlama ulaşmış olmaktadır. Zaten hermeneutik düşüncenin ifade edilmesi/bildirilmesi anlamına gelmektedir (Yamaner, 2007:28).

Platon'a göre sanat olarak hermeneutik düşüncelerin ifade edilmesiyle değil, bir kral buyruğunun, bir tanrısal ifadenin açılanmasıyla ilgilenir. Platon, *Yasalar* adlı yapıtında ise tanrı buyruklarının haber verilmesinin yanı sıra, onlara itaat edilmesinin de gereğini eklemektedir. Böylece, bir çift anlamlılık doğar. Tanrılardan gelen buyruklar, "açıklayan" tarafından "bilgece açıklanarak" aktarılır (Yamaner, 2007:29).

Kant'a göre sanat yapıtı bilinçsiz bir yaratmanın ürünüydü ve sanatçı yapıtını nasıl yarattığını bilmeyen, sadece dehasının buyruklarını yerine getiren birisiydi. Oysa Gadamer'e göre sanatçı, yaşam deneyimlerinin soğukkanlılıkla, bilinçli olarak dökümünü yapan, bu deneyimleri büyük zahmetlerle sanat formu içinde yansıtan bir kişidir. Dolayısıyla Gadamer de, Schleiermacher ve Dilthey gibi, yorumcunun da deha sahibi olabileceğini ve yazarı (sanatçıyı) kendisinden daha iyi anlayabilme olanağına sahip olduğunu kabul etmiş olur (Özlem, 2007:27).

Daha yoğun ve sanatlı kullanımıyla Antik hermeneutik hyponia (art ve üst anlam)'ı bir anahtar sözcük olarak niteler. Daha sonra Schleiermacher'in konuşma, insanların birbirini anlaması zemininde temellendirme çabasıyla hermeneutik daha derin bir içerik kazanır. Giderek Dilthey gibi düşünürler hermeneutik'e yaşantı kavramı, ifade ve anlam kavramlarını eklerler (Yamaner, 2007:29).

Hermeneutik'in yazın ve yazın kuramlarıyla olan bağlantısını irdeleyen düşünürler temelde öncelikle yazın ve kuram ilişkisini ele alırlar. Yazın ve kuram arasında bir seçim yapma ya da birini diğerine baskın kılma sorununa en açık yanıtı her iki söylemin anlamı ele alış biçimi verebilir. Kuram tutarlılık sağlama peşindedir. Bu nedenle de, daima anlamları birbirine tutarlılıkla bağlayan, hatta kenetleyen, sınırların ve ayrımların gösterildiği bir sistem, bir düşünsel inşa olmak zorundadır. Öte yandan yazın bağımsızdır ve mantıksal tutarlık içermeye zorunluluğu yoktur. Bütün bu zenginlik

içinde kuramsal söylemi aşan yazın, onun için bir kuşku unsuru olmuştur. Hatta binlerce yıl önce Platon aynı kuşkuyla şairi Devlet'ten kovmayı istemiştir (Yamaner, 2007:30).

Double Coding (Çift Kodlama): Mimarlık alanında postmodernizmin en önemli temsilcilerinden biri olan Charles Jencks tarafından ortaya atılan çift kodlama, ona göre tek başına mimarlıkta postmodernizmi açıklamaktadır. Çift kodlamanın postmodern sanatlardaki önemi, modern tekniklerle genellikle geleneksel yapıların birleştirilmesi özelliğinden kaynaklanmaktadır (Yamaner, 2007:31).

Parodi: Yunanca kökenli sözcük olan parodi; paro: karşıt oidia: ezgi sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşan Parodia: Karşıt ezgi anlamına gelmektedir. Parodi ele aldığı yapıtın, zayıf yanlarını ortaya koymak, saldırıda bulunmak, onu gülünç duruma düşürmek, basit bir yapıya yüce bir tarzı uygulamak ya da tam tersine ciddi bir yapıtın gülünç taklidini yapmak gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır (Yamaner, 2007:32).

Parodide ele alınan sanatsal biçimin taklidi yapılmak suretiyle biçimin orijinali alaya alınmaktadır.

Pasriche (Pastiş): Fredrich Jameson, Pastiş postmodernizmin önemli özelliklerinden biri olarak betimler. Ona göre modernizm kişisel ve özel biçimin icadına dayandırılmış, modern estetik, otantik benlik kavramının yanında, kendine özgü dünya görüşüne sahip, kendi hata yapmaz biçimini işletecek olan özel bir kimlik kavramına bağlı kalmıştır (Yamaner, 2007:32).

Burjuva bireyi, yalnızca geçmişe ilişkin değil aynı zamanda bir söylencedir ve asla gerçekten var olmamıştır, yalnızca bir gizemselleştirmedir. Dolayısıyla biçimsel yeniliğin artık olanaklı olmadığı bir dünyada bize kalan tek şey, Jameson'a göre pastıştır. Pratikte pastiş ise ölü biçimlere öykünmedir ve nostalji filmlerinde çok sık örneği görülür. Bunun sonucunda da Jameson öyle kolay kolay şimdiye odaklanamayacağımızı, kendimizi tarihsel olarak bir yere yerleştirme yetimizi yitirmiş bulunduğumuzu düşünmektedir (Yamaner, 2007:32).

Postmodern dünyanın yarattığı hızlı değişimler, yerini yeni üsluplara bırakan yapılanmalar, üslup bakımından yenilenme çabasının yarattığı tıkanmalar beraberinde

pastişi ortaya çıkardı. Bu anlamda pastiş farklı sanatçıların yapıtlarından sözcükler, imgeler, örüntüler almak yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Şizofreni: Postmodern sanat yapıtlarında geçmişe öykünme, birçok düzeneğe gerçekleşir. Jameson'un postmodernizmin iki önemli özelliğinden biri olarak betimlediği pastişin yanı sıra karşımıza şizofreni kavramı da çıkar. Şizofreni, Lacan'ın kuramıyla açıklanmakta ve onun kavrama dil bozukluğu olarak yaklaştığı orijinal düşüncesi temel alınmaktadır. Şizofreni kişinin tam olarak konuşma ve dil alanına girememesinden doğar (Yamaner, 2007:34).

Zaman, insanın geçmiş ve şimdinin arasında kurduğu bellek dilimidir. İnsan somut bir zaman deneyimine sahiptir ve bu somutluğu ona sağlayan şey dilin geçmiş ve geleceği olması bakımından devinim halinde olmasıdır. Ancak şizofren biri için böyle bir an söz konusu değildir. Şizofren şimdiyi yaşayan olması bakımından geçmiş, gelecek, şu an bağını kuramaz. Tek bir kimliğe bağlı olmak zorunluluğu taşımamasından dolayı da herhangi biri olmak zorunda değildir. Dolayısıyla o, hiç kimse olmak sıfatına sahip olabilir. Zamansal süreklilik yaşamadığından da postmodernin zaman anlayışıyla uyumludur.

İroni: Etkiyi çoğaltmak için bir şeyin tam tersini söyleyerek alay etme olarak tanımlanan ironi çağlar boyunca sanatın vazgeçilmez kavramları arasında yer almıştır. Genelde tiyatrodaki ironi, umulanın ya da kastedilmiş olanın tersinin gerçekleşmesi ve bu yüzden oyun kahramanının zor duruma düşmesini anlatır (Şener'den aktaran Yamaner, 2007:35). Tiyatro seyircisine, seyircinin bilmediği bir gerçeği sunarak onu güçlü kılar. Bu tragedya için de komediya için de geçerlidir.

Romantizm'de ise özellikle Alman Romantikleri, yaşamın tüm açmazlarını, karşıtlıklarını uzaktan görebilmek anlamını taşıyan romantik ironiyi kullanmışlardır (Şener'den aktaran Yamaner, 2007:35).

İroni içinde izafi (görece) olanla, salt olanı beraber taşır. Bu durumun nedeni ise karşıtlıkların yaşamın geneline hakim olmasındandır. Bu durum sıradan seyirciyi şaşırtabilir. Aynı çelişki sanatçı için geçerli değildir. Çünkü sanatçı bütün çelişkilerin ayırıcılığına olduğu gibi bunların değerlendirmesini de yapar (Yamaner, 2007:35).

İroni kavramı portmodernizm içinde pastiş ve parodi ile birlikte yer alır. Postmodern anlayış, pastiş, parodi ve ironiden yararlanarak geçmişle bugün arasında var olan sınırları kaldırmaktadır.

Postmodern içinde gündeme gelen geçmişe dönüş düşüncesi ve ironinin bu bağlamdaki yeri hakkında Umberto Eco'nun da ilginç görüşleri vardır. Eco, *Gülün Adı* adlı romanının yarattığı geniş yankılara yanıt olarak *Sonrası* adlı bir yazı yayınlamış, bu yazıda postmodernizm, ironi, hoşça giden bölümünde ironiye yer vermiştir. Avantgarde, yani modern, geçmişe yıkma, bozma isteğinden bahseden Eco'ya göre avantgarde, yani modern, geçmişe yıkma çabasında daha ileriye gidemez. Çünkü postmodernler geçmişe dönülmesinin bilincine varmışlardır (Yamaner, 2007:36).

Eco, ironi yoluyla geçmişe bir kere daha söylemiş olma örneğinden sonra ironiyi sonuç olarak “*bir üst dil oyunu, dört köşeli bir açığa vurma*” olarak tanımlar (Eco'dan aktaran Yamaner, 2007:36).

Metaphor (Eğretileme): Metaphor (eğretileme) ve metonymy (düz değişmece) Ihab Hassan'ın *The Postmodern Turn* (Postmodern Dönüş) adlı kitabında modernizmle postmodernizm arasındaki ayrımı belirtmek için kullandığı iki önemli kavramdır. Hassan, modern sanatı tamamen bir eğretileme olarak belirtmekte, modernist sanatçıların dünyayı, yaşamı, insanı eğretilemelerle açıklayıp alıcıya sunduklarını söyler (Yamaner, 2007:37).

Metonymy (Düz Değişmece): Sözcüklerin, adlandırdıkları görüngüler arasındaki anlam komşuluklarına dayanan dolanımlı (değişmeceli) kullanışlarına düz-değişmece (mecaz-ı Mürsel, metonymia) denmektedir. Geçmiş dönem sanatçılarının ürünlerinden, biçemlerinden, anlatı tarzlarından yararlanan postmodern sanat, bunları yeni bir bakış açısından sunmaktadır. Geçmiş dönemin birikimlerinin hala geçerli olduğu bu süreçte metonymy birikimi aktaran olarak belirmektedir (Yamaner, 2007:38).

De-construction (Yapıbozumu): Yapıbozumu ünlü düşünür Jacques Derrida'nın üzerinde önemle durduğu bir kavramdır. Bozuma sokmak bir sözcüğü yazmak sonra onu karalamak ve hem sözcüğü hem de karalanmasını baskıya vermek şeklinde yapılır. Sözcük karalanmaktadır çünkü tek başına yetersizdir, ama baskıya

verilirken karalamasına kendisi de eklenir; çünkü onsuz yapamayacağımız için gereklidir (Yamaner, 2007:39).

Plüralizm (Çoğulculuk): Bu anlayışta herhangi bir üslup ya da biçim hakim değildir. Dolayısıyla kavramsal olarak plüralizm özel olarak bir sanat anlayışını ifade etmez. Çeşitli sanat dallarının az ya da çok eşit oluşu ve eşit derecede önemli ya da önemsiz oluşları savunulmaktadır (Yamaner, 2007:40).

Hybridisation (Melezleştirme): Melezleştirme, Ihab Hassan'ın postmodern kavramının tanımı içinde kullandığı bir kavramdır. Hassan, melezleştirmeyi, parodi, taklit ve pastiş de dahil olmak üzere türlerin kopyalanması olarak görür. Buradaki türler, çeşitli sanat dalları anlamını taşır ve bu sanatlar içinde yer alan kültürel kategorilerin karşı-tanımları verilir (Yamaner, 2007:40).

De-humanisation (İnsansızlaştırma): 20.yüzyılın ortalarında varlık sorunsalı insan felsefesinin temel argümanlarından birini oluşturmuştur. Ve varlık, var olunduğuna inanılsa bile onunla aradaki mesafenin varlığını ortadan kaldırmayacak kadar güçsüzdür (Yamaner, 2007:40). Bu yüzyılın getirdiği değişimler insanın gittikçe yalnızlaşmasına neden olmaktadır. Gittikçe yabancı ve uyumsuz bir hale gelmiştir. Dönemin doğurduğu yabancılaşma olgusu şiddetlenerek yerini korumuştur. Modern yabancılaşma olgusunda insan hala vardır. Ama internet ya da tüm sanal alemde, artık insana bile gerek kalmamıştır. İşte insanlık tarihi, yirminci yüzyıldan yirmi birinci yüzyıla geçerken, arada insan (human) kavramını olgusal olarak yitirerek yoluna devam etmeye yönelmiştir. Bütün sanal kahramanlar, sanal iletişim yolları, uzayın dünyasal imgelerle canlandırılması, cyberler, çarşıda pazarda, ofiste hastanede gördüğümüz insanlardan çok öte tasarımlardır (Yamaner, 2007:41)

Postmodern Sanatın Özellikleri:

Sanatla Yaşamın Birleştirilmesi: Günümüzde sanatın, sanat ile günlük hayat arasındaki kopukluğu giderme (en aza indirme) çabası modernizmin yerini sanatta postmodernizme bırakmasını sağladı.

Yeni bir sanat anlayışı olarak postmodernizm; modernist hareketin yüksek ve seçkin sanatıyla, gündelik hayata yönelik olan kitle kültürünü birbirine yaklaştırma girişimine sahip olan, temelde de popüler ve Amerika çıkışlı olarak kendini göstermektedir. Modernist geleneğin seçkinciliğine tepki olarak pop-art'a yönelen postmodern estetik; modern arılık arayışının (işlevsel mimarlık, soyut resim ve yeni roman) yerine mimarlıkta süslemenin, resimde figürün ve edebiyatta öykülemenin gelmesiyle birlikte, sanat ve yaşam arasındaki uçurumun kapatılması çabası olarak tanımlanmaktadır (Yamaner, 2007:42).

Sanatta seçkinliğin geride bırakılması, beraberinde insanın akıllı ve erdem sahibi bir varlık olduğundan değerli gören eski anlayışın aksine, insanın kusurlu ve eksik yanlarından dolayı sevilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Böylece hümanist bakışın da içeriği değişime uğramıştır. İnsan artık kusurlarının yanında ahlaki ve toplumsal bakımdan bastırılmış ve dışlanmış yönleriyle de kabul görüyor. "O da benim gibi" yüce gönüllüğünden. "Ben de işte onun gibiyim" eşitlemesine doğru geliyor erdem anlayışı, aşağılanmış ırkların, farklı cinsel eğilimlerin, azınlıkta kalmış olanların, ikinci sınıf sayılanların öyküleri söyleniyor (Yamaner, 2007:42).

Anti-Art (Karşı-Sanat): Postmodern sanat, modern sanatlarda var olan estetik ölçütleri yadsır. Bu özelliğinden dolayı postmodernizm "anti-art" deyimi ile tanımlanır. Sanat karşıtı olarak nitelenen postmodernizmin içinde, sanatsal üretim kadar, ticaret ve teknolojiye dayanan kültüre ve mekanik üretime de yer verilmekte, bu alanlarda kullanılan teknikler postmodern sanat yapıtlarında birleştirilmektedirler (Yamaner, 2007:43).

Kurmaca Gerçeklik: Postmodern sanatta toplumsal gerçek; toplumsallaşma, sosyalleşme ve kültürün birlikte yarattıkları bir kurmaca gerçekliktir. Modernizm, çağdaş dünyanın karmaşasına, kaygı ve karamsarlıkla yaklaşırken; postmodern sanat

bunun tam tersine, hatta çağdaş dünyayı belli ölçüde kabullenerek, belki de alaycı bir tutumla ciddiye almamak yoluna gitmektedir (Yamaner, 2007:43).

Farklı Sanat Yapıtlarının Bir Arada Kullanılması: Farklı sanat dallarında ortaya koyulan yapıtların, tek bir sanat yapıtında kullanılması postmodernist sanatın belirgin özelliklerindendir. Ünlü İngiliz eleştirmen Adair “ *bir zamanlar birbirlerini geçersiz bırakan sanat dalları bir filmde artık uyum içinde beraber var olabiliyorlar*” diyerek, postmodernizm içinde farklı sanat dallarına ait yapıtların bir arada kullanıldığına dikkati çekmektedir (Yamaner, 2007:44).

Çok Çeşitli Sanatsal Etkinliklere Yer Verilmesi: Özellikle 60’lardan sonra yoğun bir süreçte kendini gösteren tiyatro alanında, siyasal amaçlı sokak tiyatrosu, eylem tiyatroları, happening ve “Performance art” (gösterim sanatı); 70’lerin ortalarından itibaren görülen, yapıbozumcu film, punk filmleri, psycho dramalar hatta vurgulu, estetik, yeni sembolizm gibi birçok hareketler, müzikte geliştirilen teknolojik üretim sayesinde bireysel ya da kolektif olsun, tüm müzik ürünlerinde hedeflenen dinleyiciyi çevreleyen tanısal bir düzlem, sanatsal etkinliklerdeki hızlı ve çeşitli gelişimi örneklendirmektedir (Yamaner, 2007:44).

3. BÖLÜM

SANAT VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

3.1. SANAT EĞİTİMİ

20. yüzyılın başlarından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamında ise okullarda sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar (San, 2010:17).

Sanat eğitiminin kuramsal yanı ve bilimsel temeli bir bölümüyle sanat bilimi kapsamına girmektedir. Genel eğitim süreci içindeki sanat eğitiminin konuları içine, geçmiş ve şimdiki zaman girmekte, kuram ve uygulama ile üretici ve tüketici (izleyiciye düşen) süreçler hep bir arada yer almaktadır. Tümel anlamda sanat eğitimi, sanatın oluşumu, sanatsal yaratma, sanatın toplumdaki yeri, sanat türleri, sanat akımları ve anlayışları, sanatçının kişilik özellikleri vb. konuları işleyen, sanat tarihi, estetik, sanat kuramları ve eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat coğrafyası ve topografyası gibi sanat olayına, sanat ürünlerine ve sanat-toplum ve sanat-kültür ilişkilerini irdeleyen kuramsal bilgi dallarının da katılmasıyla tamamlanıp bütünleşir (San, 2010:18).

Eğitim konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde sanat eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların genel eğitim araştırmalarından etkilendiği görülmektedir (Yılmaz, 2011:19).

Sanat pedagojisi özellikle yetişmekte olan insanın yaratıcı sanatsal eğitiminin, sürekli olarak gelişme içinde bulunan bir dizge (sistem) olarak ele alındığı bilim dalıdır. Amacı şöyle özetlenebilir: Kişilik oluşmasında sanat eğitiminin, yapıcı etkililiğini düzenlilikler içinde ortaya koymak; sanat eğitim-bilim süreçlerinin içerik, örgütlenme, yöntem ve öğretim bilgisel (didaktik) bakımdan biçimlendirilmesine bilimsel olarak

yardımcı olmak ve böylece sanat eğitiminin etkililiğini artırmak. Sanat eğitimbilimi genel pedagoji ile sıkı bir ilişki içindedir. Genel pedagojinin temel belirleyicileri ve bilgilerine, didaktiğe, tarihine, eğitim psikolojisine ve gelişim psikolojisinin verilerine dayanır; tüm bu sayılan alanlar da karşılık sanat eğitimbiliminin verdiği bilgilerden yararlanırlar (San, 2010:19).

Sanat eğitimbilimini onun kuramsal, yöntemsel ve tarihsel boyutları göz önüne alınırsa, birbirleriyle sıkı ilişkiler içinde olan üç ana bölüme ayırmak olasıdır:

1) Sanat Eğitimi Kuramları: Yaratıcı sanatsal eğitimin kuramsal ve yöntemsel temellerini araştırır. Kuramın en önemli yanı, tümel sanat eğitiminin sorunlarına ışık tutmasıdır.

2) Sanat Eğitimi Yöntem Bilimi: Çağdaş deyişle genel kültürün tüm alanlarının öğretilmesi ve öğrenilmesi sorunlarıyla uğraşır. Sanat eğitiminin büyük ölçüde ders programlarıyla bağımlı olduğu ve belli düzeylerde zorunlu ya da seçmeli ders olarak yer aldığı göz önüne alınır. Sanat eğitimin yöntem bilimi, özel olarak sanat öğretimi veren okul ve kurumlarla verilen sanat eğitiminin özelliklerini de irdeler.

3) Sanat Eğitimi Tarihi: Sanat eğitimi alanında tarihsel gelişim içindeki çalışmalar, kuramsal ve uygulamalı çabalar incelenir (San, 2010:20).

Sanat bilimi tarihsel gelişim içinde, kimi zaman kendi çağının sanat ürünlerinin ışığı altında, çoğu kez kural koyucu ve başlıca, sanat tarihsel ve sanat eleştirel açıklamalarla beslenen bir kuram olmuştur. Geniş bir tanımla sanat bilimi, insanın estetik etkinliğinin özel formlarını, yeni sanatı ve sanatın temelinde yatan nesnel düzenlilikleri irdelleyen, ortaya koyan ve sanatın gelişimine de etkince yardım eden bir sosyal bilim düzencesi (disiplini)'dir. Sanat bilimi, sanat tarihi, sanat kuramı ve sanat eleştirisinin bir arada toplanmasından oluşur (San, 2010:21). Ancak sanat biliminin bugüne dek gelen gelişiminde, daha çok klasik Yunan'dan başlayan bir Batı sanatı ile sınırlanmış olması bir eksikliktir. Dünya sanatını ve halk sanatlarını kapsayan çok kapsamlı bir sanat bilimi, ancak yeni yeni söz konusu olmaya başlamaktadır (San, 2010:22).

Sanat görüşlerinin ortaya çıkışını ve önemlerini, sanatçıların yaşam ve yaratılarını, halk sanatlarının üretilişini, sanat ürünü ısmarlayıcılarının, galerilerin

etkililik derecelerini, sanatın algılanmasını ve alınılanmasının geçirdiği değişimleri, teknik ve malzemelerin tarihsel değişimlerini de inceleyen sanat bilimidir (San, 2010:22).

Sanat eğitiminde amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi, yani bireyin estetik eğitimidir. İnsanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak şartları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını amaçlayan bir etkinliktir (Vural, 2011:35).

Günümüzde çağdaş sanat eğitiminin ana amacı öğrenciyi, kapasitesi doğrultusunda entelektüel, duygusal ve sosyal gelişme açısından destekleyerek onun kişisel istemlerine yanıt verebilme çabasını hedefler. Ayrıca sanat sadece estetik amaçlarıyla değil, eğitici ve öğretici amaçları da bu anlamda düşünülmesi gereken önemli bir konudur (Artut, 2004:103).

Sanat eğitimi dersleri ya da temel sanat eğitimi dersi, çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak anlaşılmalıdır. Sanatın pratik, kuramsal ve tarihsel temellerine dayalı belli bir program içinde, görsel-yoğrumsal sanatların temel düşünme, davranış, çalışma biçimleri, hem üretici hem alımlayıcı etkinlikleri içinde yansıtılır. Amaç, sanatı yalnızca uzaktan anlamak değil, bizzat yaşayarak, tanıyıp değerlendirerek sanatsal biçimlendirme eylemine katılmayı, bu olguda etkili rol oynamayı gerçekleştirmektir. Öğretmenin etkili yönlendirmesi son derece önemlidir (San, 2010:24). Temel sanat eğitimi başlıca örgün eğitim içinde yer alır. Çocuk ve ergenin izlenim, algılama, gözlem, araştırma, bellek, çağrışım, imgelem, biliş, buluş, bilgi, düşünme, usavurma, değerlendirme gibi duyu ve duyumlardan başlayarak tüm duyusal ve düşünsel süreçlerini çalıştırarak, görsel ve gözel (optik) alanda ya da müzik, dans, tiyatro gibi alanlar da düşünüldüğünde maddeyle, sesle, bedenle, sözlerle yapıcı-kurmacı iletişim ilişkilerine girmesi, yeni düzenlemeler, biçimlendirmelerle birtakım formlara ulaşması süreçlerinden oluşur (San, 2010:25).

Kişinin sanatsal düşünce yoluyla kazandığı deneyimler, kendini anlatmada önemli bir araç olabilir ve kişiyi özgünleştirebilir. Sanat eğitimi bireye olaylara çok yönlü bakabilmeyi, özgün ve özgür ifadelerde bulunabilmeyi öğretir. Çocuğun içinde

yaşadığı kültürel dinamikleri öğrenmesini ve benimsemesine yardımcı olurken, ahlaki, milli ve kültürel gelişimi de destekler.

Temel sanat eğitimi süreçlerindeki başlıca öğeler olan gözlem, araştırma, bulma, uygulama, deneme, denetleme ve sonuçlandırma, bilimsel araştırmaların süreçleriyle hemen hemen aynı olmaları bakımından, çocuk ve genci çağımızın bilim ve teknolojik dünyasına da hazırlar. Bu arada çocuk ve gence özel kişisel yeteneklerini geliştirme olanağı vermiş olur (San, 2010:25).

Dünyada Sanat Eğitimi: Sanatın insan hayatındaki yeri antik çağlardan bu yana önemini korumuştur. Antik Yunan sanatın batılı kültürü bakımından başlangıç yeri olarak kabul edilmektedir. Bu dönemin sanatın anlayışından iyi ve güzel kavramları baskındır. Bu çağlarda eğitilmiş daha üst konumdaki insanların iyi ve dengeli bir hayat için eğitim aldıkları bilinmektedir (Yılmaz, 2011:20). Ortaçağ'da ise sanatta dinsel öğeler ve kavramlar yerini almıştır. Sanat dinin hizmetine girmiş ve insanları 'Tanrı'ya yönlendirmek için araç olarak kullanmıştır (Yılmaz, 2011:19).

Rönesans döneminde ise özgürlük kavramının ışığında şekillenmiştir. Aydınlanma çağı, sanatın bireyin eğitiminde önemli bir yer tuttuğu düşüncesi yerleşmiştir. 19.yüzyılda endüstrinin gelişimi ile birlikte, seri üretim halinde metaların ortaya koyulması hızlı tüketimi de beraberinde getirmiştir. Steveni bu yeni dönemde sanat eğitimi uygulamalarında, endüstrinin etkisiyle estetikten çok ticari amacın yeğlendiği çizgilere doğru bir kayma olduğunu belirterek, sanat eğitimi dersinin bireyi kolay yoldan hayata hazırlayan göz ve elin uyumuna önem veren bir ders konumunda olduğunu vurgulamıştır (Kırıçoğlu'ndan aktaran Yılmaz, 2011:20).

Eğitim konusunda araştırmalar yapan Pestalozzi doğanın, gerçeğin kaynağı olduğunu belirterek çocuğun sanat eğitiminin genel eğitime hizmet etmesi gerektiğini savunmuştur. Basitten karmaşığa ilkesini benimseyerek çocuğun basit geometrik şekillerden başlayarak karmaşık çizimlere ulaşabileceğini, böylece çocukların zekalarında ilerleme olabileceğini savunmuştur (Kırıçoğlu'ndan aktaran Yılmaz, 2011:21).

Ruskin ve Morris İngiltere'de el sanatları hareketini savunmuş daha sonra bu görüş Amerika Birleşik Devleti'nde sanat eğitimi görüşünü etkilemiştir. Bu görüşe göre

toplumun ortak değerleri toplumun sanatının kalitesini etkilemektedir (Stankiewicz, Amburgy ve Bolin'den aktaran Yılmaz, 2011:21).

Yukarıda değinilen araştırmacıların ve çağdaşlarının düşünceleriyle, çocuğın özgürlüğüne ve eğitimine yönelik incelemeler özellikle Stanley Hall'ın öncülüğünde 1987 yıllarında Çocuk Hareketi Akımı olarak önem kazanmaya başlamıştır. Daha önceki dönemlerde sadece göz ve el koordinasyonuna göre verilen sanat eğitimine bu yıllarda bellek ve düş gücü de eklenmiştir. Bu gelişim sanat eğitimi tarihinde "birinci anlksal-eğitsel evre" olarak tanımlanır (Yılmaz, 2011:21).

Daha sonraki yıllarda sanat eğitimi konusunda farklı bir yaklaşım daha sunulmuştur. Bu yaklaşıma göre insanın bilinçaltı dünyası onun sanat eğitimini etkilemektedir (Yılmaz, 2011:21). Freud çocuğın günlük hayat içinde anlatamadığı şeyleri sanat yoluyla anlatabildiğini ifade eder.

Birinci Dünya Savaşı ve 20.yüzyıl teknoloji devrimi sonrasında görsel sanatlar eğitiminde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemin dikkat çeken özelliği ise sanatçı ve zanaatkarların aynı çatı altında yer almasıdır. Farklı teknolojik ürünlerin ortaya çıkması ve insanların estetik değer yargılarının oluşmaya başlaması estetik eğitiminin önem kazanmasını sağlamıştır (Yılmaz, 2011:22). Bu değişimin etkileri ev, bahçe ve kamu binalarının estetik bakımdan daha cazip hale getirilmesi için yapılan çalışmalarda kendini göstermiştir. Bu durum bireyin sanata ve beraberinde çevresine karşı duyarlılığını arttırmıştır.

Çağdaş sanat eğitimi akımlarının önemle ele alındığı ülkelerden birisi de Almanya'dır. Sanat Eğitimi Hareketi akımının 1887 yılından sonra Almanya'da gelişerek büyümesi; endüstrinin ve teknolojinin tek yanlı kıldığı (robotlaştırdığı) bireyin, yaratıcı bir eğitimle bundan kurtarılabilieceği fikrini doğurmuştur. Böyle bir eğitim eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi amacını taşımaktadır (Yılmaz, 2011:23).

Sanat eğitimi konusunda son yüzyılda ortaya koyulan yaklaşımlar ise özellikle görsel kültür ve disiplinler arası yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmış ve insanın kendisini sosyal açıdan daha iyi tanımasını sağlayacak yöntemlere yönelmiştir. Böylece bireyin kendisini teknolojik gelişmeler arasına sıkışmış, hareketleri ve bilgileri rakamlarla ifade

edebilen, fakat mutluluğu yakalayamayan bir canlı olmaktan kurtaracağı hedeflenmiştir. Günümüzde sanat eğitimindeki yeni uygulamalar öğrencilerin sanat konusunda bilmedikleri şeyleri nasıl öğreneceklerinin de anlatıldığı bir alan olmuştur (Yılmaz, 2011:25). Sonuçta, öğrenci kendisine aktarılan bilgileri olduğu alıp bir yığın halinde biriktirmekten ziyade, kendisine sunulan ile kendi potansiyelini harmanlayan bir konuma gelecektir. Bu durum öğrencinin farklı açılardan bakabilmesini ve aldıklarını daha sağlıklı şekilde yorumlayarak özümsemesini sağlayacaktır.

Türkiye’de Sanat Eğitimi: Ülkemizde sanat eğitiminin genel tarihi incelemesi yapıldığında başlangıçta ciddi gelişmeler gösterilemediği gözlenmektedir. Ancak Türk eğitim tarihi içinde elbette eğitim sistemine ciddi katkıları olan birçok düşünür ve görüşlerine rastlanmaktadır. Farabi, İbni Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Katip Çelebi, Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi birçok düşünür yüzyıllar boyunca eğitimle ilgili oldukça önemli fikirler üretmişlerdir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde batılılaşma hareketleri kapsamında yenilenen eğitim anlayışı içine resim, teknik resim, desen gibi dersler alınmıştır. Başlangıçta askeri okullarda yer alan bu dersler süreç içinde sivil okullarda da uygulamaya koyulmuştur. Tanzimat döneminde ise batıdaki gibi öğretmen yetiştiren Öğretmen Okulları açılmıştır. Bu dönemde açılan okulların müfredatları sanat eğitimi açısından incelenirse şu sonuçlara varılacaktır. Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde gerçekleştirilen I.Meşrutiyet (1876) ve II.Meşrutiyet (1908) dönemlerinde, açılan İptidai ve Rüşdiye okullarının müfredatında, güzel sanatlar içerikli ‘‘Hüsn-i Hat’’ (güzel yazı) dersi yer alırken aynı dönemde açılan Kız Rüşdiyeleri müfredatında ise üç yıllık eğitim süresinde haftada ikişer saat ‘‘el hüneri’’ dersi yer almıştır (Akyüz’den aktaran Yılmaz, 2011:26).

Sanayi-ı Nefise Mektebi’nin (1928 yılında Güzel Sanatlar Akademisi, 1969’da İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi, 1982 yılında da Mimar Sinan Üniversitesi adını almıştır) 1883 yılında açılması ile ülkemizde resim sanatı ve eğitimi, gelişimini daha sağlam temellere dayanmıştır (Yılmaz, 2011:27). Baltacıoğlu sanat eğitimi çalışmaları ile 1910’lu yıllarda ciddi etkiler yaratmıştır. Sanat eğitiminde geleneksel yöntemin dışında farklı yöntem ve teknikler araştırılmaya ve konuşulmaya başlanmıştır. Osmanlının son dönemlerinde yurt dışına eğitim için giden Baltacıoğlu, eğitimi

Almanya’da almıştır ve yurda döndüğünde resim dersi müfredatında ciddi değişiklikler yapılmasını sağlamıştır. Devamında ise pedagoji derslerinin programa eklenmesini sağlamıştır.

Kurtuluş Savaşı’ndan sonra sanat eğitimi üzerinde yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Cumhuriyetin ilanından iki yıl sonra Dewey, Stiehler ve Parker gibi yabancı eğitimciler ülkemize davet edilmişlerdir. Bu dönemde Alman sanat eğitimcileri Frey ve Stiehler’in gerçekleştirdiği ‘iş ilkelerine dayalı öğretim kursu’ ülkemiz sanat eğitimi tarihinde yerini almıştır (Yılmaz, 2011:28).

1926- 1929 yılları arasında Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Mustafa Necati, ülkemize gelen eğitimcilerin raporlarını inceleyerek ve bu raporlardan yola çıkarak resim eğitimi bakımından önemli gelişmelere imza atmıştır.

Ülkemizde yenileşme hareketleri ve inkılapları Atatürk’ün kültür ve sanat sorunlarına önem vermesiyle sanat ilgi devlet politikası haline gelmiştir. Atatürk’ün sanat ve eğitim sorunlarına duyarlı yaklaşımı sayesinde sanat öğretimi veren kurumlar açılmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2011:30). Halkevleri sanat eğitimi açısından önem arz eden kurumlar olmuştur. 1926 yılında ise Sanayi-ı Nefise Talimatnamesi hazırlanarak güzel sanatlar öğretiminin düzenlenmesi ve gelişmesi için bir komisyon kurulmuştur. Cumhuriyetimizin ilk yıllarında kalkınma sağlamak amacıyla yurt dışına eğitimine birçok düşünür gönderilmiştir. Özellikle Almanya’daki sanat ve iş eğitimi anlayışına dayalı programlar oluşturulmaya başlanmıştır. Ankara’da 1926 yılında açılan Gazi Orta Muallim Mektebi içinde Resim-İş Bölümünün açılması görevi 1932 yılında İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde bu eğitimcilere verilmiştir. Amacı yaratıcı, yapıcı, çağdaş estetik görüşleri kavramış öğretmenler yetiştirmek olan bu okulun kadrosuna, ilk yıllardan sonra Almanya’da seramik ve heykel eğitimini tamamlayan Hakkı İzzet ve Fransa’daki eğitiminden sonra ülkemize dönen Refik Epikman’da katılmıştır (Telli’dan aktaran Yılmaz, 2011:31).

Atatürk’ün ölümünden sonra ise 1938’de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş eğilimi sonucu sosyal bilimler derslerinin ağırlığı artırılarak resim derslerinin ağırlığı azaltılmıştır. İkinci Dünya Savaşı öncesindeki sıkıntılı dönemde Köy Enstitüleri kuruldu. İş üretimine yönelik eğitim veren bu okullar farklı siyasi gerekçelerle kapatıldı.

Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği eğitim-öğretim konularının tartışıldığı şurular incelendiğinde ise 1962 yılında düzenlenen 7.Milli Eğitim Şurasında eğitim ve sanat konusuna geniş yer verildiği görülmüştür. Bu şurada sunulan raporlarda, güzel sanatların eğitim hayatımız ve ulusal kalkınmamız açısından taşıdığı değer vurgulanmış, sanatın çağımızda günlük yaşam, sanayi ve ticaretle iç içe olduğu ve birbirlerini etkilediği açıklanmıştır (Yılmaz, 2011:32). Alınan kararlar doğrultusunda eğitim alan öğrenciler Gazi Eğitim Enstitüsü sanat eğitimine başlamıştır. Ülkemizdeki eğitim programlarında yapılan yenilemelerle, 1968 yılında uygulamaya konulan ‘‘İlköğretim Resim-İş Dersi Öğretim Programı’’ daha sonraki yıllarda oluşturulan ‘‘Resim Dersi Öğretim Programlarını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu’’ tarafından hazırlanan ve 1992-1993 öğretim yılında yürürlüğe giren yeni programa kadar uzun bir süre uygulamada kalmıştır (Yılmaz, 2011:32).

Ayrıca ülkemizde sanat eğitimi açısından oldukça önemli olan bir gelişme Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin açılmasıdır. Bu okullarda yetişen öğrenciler üniversitedeki güzel sanatlar ve öğretmenlikleri bölümleri için oldukça önemli bir temel oluşturmuştur. Günümüzde sanat eğitiminin çağdaş eğitim sistemleri içinde önemli bir yere sahip olduğu ve aynı doğrultuda gelişim gösterdiği gözlenmektedir.

Türk toplumunun yücelmesi ve mutluluğu yönünde çizilmiş bir hedefe, yalnızca kuramsal bilgilere boğulmuş kişilere değil, yaratıcı gücü gelişmiş çok yönlü düşünebilen vatandaşlık sorumluluğu ve dayanışma duygusu ile dolu, tüketici değil, üretici bireylerle ulaşılabilir (Vural, 2011:37). Bu gelişim ise sanata, sanat eğitimine verilecek değer ile mümkün olacaktır.

3.2. SANAT EĞİTİMİ KURAMLARI

3.2.1. Eğitim Ağırlıklı Sanat Eğitimi

(Sanat Yoluyla Eğitim)

Eğitim ağırlıklı sanat eğitiminden yana olanlar arasında, Gestalt adlı süreli yayında düşüncelerini açıklayıp tartışma, bir grup sanat eğitimcisi ve sanat eğitim bilimcisi, kuramlarını Gustaf Brifsch 1926'da yayınlanan **“Görsel-Yoğrumsal Sanatın Kuramı”** adlı yapıtına dayandırmaktadır. Brifsch'in ayırıcı özelliği kuramının sıkı sıkıya ussal bir yoldan kurulmuş olmasıdır. Kuramın ussal sistematığı, görme duyusuna ilişkin yaşantılardan edinilen bilişsellik ve bilgiselliğe dayalı bir sistemattir. Bilerek ve özellikle tarihsellikten, kültürel ve estetik değerlemelerden kaçınır, sanatçının ait olduğu ırkı, sahip olduğu mizaç ve dünya görüşünü tümüyle bir yana bırakır. Sanat ürününün aslı, onun görsel-yoğrumsal biçimlendirilişidir. Bu insanın zihinsel, ruhsal, özgül ve çok özel bir çabasıdır. Bu çaba dolaysızdır ve kavramsal değildir, görsel-duyusal yaşantının zihin ve ruhtaki işlenişidir (San, 2010:122).

Her sanat ürünü, kavramsal olmayan bir düşünme çeşidini içerir ve bunu dışarıya da yansıtır. Yapıtın oluştuğu andaki düşünme koşulları, kendisini alımlayan ve izleyen tüketicide de oluşur (San, 2010:122).

Brifsch'in savında sanatsal alana özgü bir bilim kuramının verileri kaynaşmakta, sanat ürünleri tarihsel birer nesne değil, insan zihninin nesneleştirdikleri olarak anlaşılmaktadır. Brifsch'in kuramının sanat eğitimiyle ilgisine gelince: Sanatsal etkinliğin aslının ve özünün, en iyi çocukta anlaşıldığını, çünkü duyusal izlenimlerin ilk aşamalarının çocukta bulunduğunu belirten Brifsch'e göre görsel-duyusal yaşantıların ön bilişsel olarak işlenmesinin belgeleri, çocuk resimleridir; bu çizimler temelden sanatsal olan bir düşünme biçiminin sonucudurlar. Ona göre sanat ürünü görsel bilişin bir sonucudur (San, 2010:123).

Brifsch'in kuramının sanat açısından olmasa da sanat eğitimi açısından bir sınırlılığı vardır. Bu da psikolojinin hemen hiç dikkate alınmamasından, bireyde bulunan birtakım psikik etmenlerin ve bir yandan da nesnenin kendinde olan niteliklerin tümüyle yadsınmasından ileri gelmektedir. Ona göre sanatsal etkinlik, görsel-duyusal

yaşantılar üzerine düşünmedir, içeriksel herhangi bir yaşantı söz konusu değildir. Formüllere bağlı kalan böyle bir kuram öğretmene pek az yararlı olabildiği gibi, özellikle yetişmekte olanın görsel-yoğrumsal sanata yaklaşımı bakımından oldukça sınırlıdır (San, 2010:124).

Müz'sel Eğitim; sanat eğitimi hareketi gibi kültürel bir eleştiri ile yola çıkan müz'sel eğitim anlayışı, Almanya'da ilk kez 1927'lerde ortaya atılmıştır. Antik Yunan mitologyasının müzlerinden, şarkı, müzik, destan, tragedya, oyun ve şiirin temsilcilerinden esinlenen, belli başlı dil, müzik ve devinimin temel alındığı, merkezinde müzik olmak üzere, yaratıcı güç ve yetilerin gelişimi ve korunmasına yönelik olan bu anlayış, Sanat Eğitimi Hareketi'nden temelde ayrıdır. Çünkü Sanat Eğitimi Hareketi'nin temelinde görsel-yoğrumsal plastik sanatlar bulunmaktadır. Ancak 1945 ile 1960'lar arasında beliren gelişmelerde, müzik merkezli müz'sel eğitimle plastik sanatlar merkezli sanat eğitimi anlayışı belirli bir süre için kaynaşmıştır (San, 2010:127).

Müz'sel eğitim için, bu alanda geniş ve ayrıntılı bir çalışma yayınlamış bulunan Seidenfaden'in tanımı aydınlatıcıdır: Müz'sel eğitim özel bir eğitim olmayıp bir ilkedir. Müzik, desen çizme, ritmik devinimler ve dil alanı, müz'sel eğitimin her ne kadar asıl etkili olduğu ve etkisini gösterebildiği alanlar ise de, müz'sel eğitim kendini yalnızca bu alanlar içinde sınırlamaz (San, 2010:127).

Müz'sel eğitimin asıl amacı, okul boyunca yaratıcı güçlerin korunmasına çalışmaktır. Bu eğitim, kültürel eleştiri yönünden de okulun fazlaca kafayı çalıştıran, ussallaştıran ve anlıksal tavrına karşı çıkmakta, zihnin, zeka ve anlık dışında kalanın yetilerinin, öğrencinin müz'sel yanının, yaratıcı güçlerinin eğitimine de yer verilmesini ve olgunlaşmak için zaman tanınmasını talep etmektedir (San, 2010:128). Sanat eğitimini müz'sel eğitimle ilişkili ve bağlantılı olarak ele almak Seidenfaden'in de belirttiği gibi, ancak II. Dünya Savaşı'ndan sonra akla geldi.

E.Betzler'in sanat eğitimi anlayışına göre, sanat ürünlerini değerlendirmek, incelemek, eleştirmek içkin bir işlemdir; sanat dışı, sanatsal olmayan her çeşit içerik, bildirişim ve müdahaleden uzak olmalıdır. Bu ise sanatsal yaratmanın ve sanatsal biçimlendirmenin ana sorunlarına inebilen ve müz'sel olarak duyarlı ve duygulu

eğitilmiş bir göz için mümkündür. Bu nedenle aynı zamanda sanat ürününü anlamak üzere eğitilmek önem kazanmaktadır (San, 2010:129).

Meyers ise genel kültür veren bir eğitim üzerinde durmaktadır; müzik, dans, oyun nasıl eğitimde, salt bu alanlarla ilgili sonuçlara ulaşma ereğine yönelik değillerse, biçimlendirme ve iş eğitimi de asıl ereğe ulaşmak için birer araçlardır. Yalnızca erek ise uyumlu, olgun, mutlu ve bundan dolayı da çalışkan ve başarılı olan bireyler yetiştirmektir (San,2010:129). Meyers, erken yıllarda sanat eserleri yoluyla sanatsal yaşantıların oluşabileceğini mümkün görmektedir (San, 2010:130).

Sanat yoluyla eğitim anlayışı içinde sayılabilecek K.Staguhn da sanat ürününün, yalnızca ve yalnızca, izleyici tarafından bir gönül işi olarak ve duygusal yaklaşımla değerlendirebileceği, biçimsel çözümlemelere ancak böyle karşı çıkabileceğini, bir sanat ürününün ise izleyende bir seselime (Resonanz) yol açabildiği ve tüm etkisini iletebildiği anda tam ve bütün bir estetik etki yaratabileceğini ileri sürmekte, her tür eleştirel tavır ve yaklaşımın buna engel olacağını düşünmektedir (San, 2010:131).

Kerbs'e göre 1965'lerde tümel anlamdaki bir müz'sel eğitim anlayışı hemen tümüyle bitmiş, müz'sel sayılan ve onun içindeki sanat dallarının her birinin kendi yolunu çizmesi ve kendi didaktiğini bulması düşüncüsü yerleşmiştir (San, 2010:132).

Sanat yoluyla eğitim anlayışı içindeki yazarların tümünde ortak olan önemli husus, sanat eğitiminin, kendi alanı içinde kalmayıp bu alanı aşan kimi işlev ve görevleri olduğunda birleşmeleridir (San, 2010:133).

Sanat Yoluyla Eğitim adlı eseri ile dünyada ve ülkemizde de tanınan, 20. yüzyılın sanat eğitimbilimini derinden etkilemiş İngiliz sanat tarihçisi ve eğitimcisi Herbert Read, asıl amacının sanatın en geniş anlamıyla pedagojik önem ve ağırlığını vurgulamak olduğunu belirtir; sanat için eğitimi değil, daha iyi bir deyişle görsel ya da plastik alanda bir eğitimi değil, eğitimin belli bir formunu amaçlıyorum. Kendini ifade etmenin tüm biçimlerini, yazın, şiir, müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir yöntemi talep ediyorum. Belki bunun için estetik eğitim deyimi en uygun kavramdır. Bununla amaçlanan insanın bilincinin, usunun ve yargılama gücünün temelinde yatan duyuların eğitimi olmalıdır demektedir (San, 2010:134).

Read'in tezi eğitimde sanatın temel olması gerekliliğidir. Çünkü sanatta iyi ve güzel birdir, iyiyi aşılacak için insana, sanattan daha iyi bir ortam ve araç olamaz (San, 2010:134).

Read'in kuramının önemli noktalarından biri de kişiliğin yanında doğadır. Sanatı doğaya uygunluğuyla ölçmekten değil, doğayı bir mihenk taşı olarak kullanmaktan söz etmektedir. Sanat, zaten yapılmış bir şey değil, gidiş ve akışa bırakılmış, oluşan bir şeydir. Doğal bir düzencedir (disiplin), içinde oranlar ve ritimler vardır. İşte bunun için sanatla eğitim mümkün ve zorunludur. Read burada Platon'la aynı görüşte olduğunu söyleyerek ona dayandığını ileri sürmektedir. Ancak Platon'un görsel-yoğrumsal sanatlara verdiği aşağı değeri pek dikkate almadığını da gözden kaçırmayalım (San, 2010:135).

Ona göre her sanat ürünü bir kişiliğin ve o kişiliğin kendine özgü huyunun anlatımı, ifadesidir. Sanatçı huyunu ve algılamasını sanatında bilinçsizce yansıtır. Yaratma ne denli özgürce yapılırsa o kişilik, huy, yani üslup o denli belirgince ortaya çıkar. Onun için sanat eğitimbiliminde özgür ifadeyi engelleyip ketleyecek her türlü etmeni ortadan kaldırmak, yeti ve güçlerin özgürce gelişip serpilmesini sağlamak gerekir. Sanat eğitiminin asıl amacı, kişiliğin uyumlu gelişmesinin, dolayısıyla uyum içinde bir toplumun sağlanmasıdır (San, 2010:135).

Görüşleriyle müz'sel eğitim anlayışına yakın duran Read'de, kültürel eleştiriye rastlanmaz. O çağın getirilerini bilimi ve teknoloji ile kabullenir (San, 2010:136)

3.2.2.Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi

(Sanat İçin Eğitim ya da Sanat Dersi Anlayışı)

K. Schwerdtfeger ve Didaktiği: Schwerdtfeger'e göre, sanat eğitiminden amaçlanan, erken devirlerin ya da çağdaş sanatın anlaşılması için, bu sanatlara doğru bir eğitim değildir; bu hiç de özgürce olmayan bir biçimselcilik olur ve çocuk için bir tehlike oluşturur. Asıl amaçlanan, sanattan gelerek ve görsel-yoğrumsal alanın müz'sel temelinden çıkarak yaratıcı yeti ve güçleri açmak, geliştirmektir. Onun bu düşüncelerinden usçu bir anlayışa sahip olduğu anlaşılır. Çünkü görsel-yoğrumsal alan

ve araçlar, öğrenim ereklerine, etkileyici etmenler olarak karıştıkları anda dersin ağırlığı nesnelliğe doğru döner (San, 2010:145).

E.Röttger ve D.Klante'nin Öğretim Bilgisi: Klante hocası olan Röttger için "o kuramların peşinde değildi, uzun sözler ona kuşkulu gelir, düşüncelerini uygulamada, yaparak anlatır ve kanıtlardı" demektedir. Birlikte geliştirdikleri görüşü de Klante şöyle açıklamaktadır: "Bizim oyunumuz (dizgemiz), saptanmış imgesel bir tasarımdan yola çıkarak ve imge (resim) düşünüsüne sıkı sıkıya bağımlı olarak, görsel-yoğrumsal araçlarla biçimlendirmeyi değil; görsel-yoğrumsal araç ve gereçlerin kendilerinden yola çıkarak, onların her biri için uygun anlatım biçimlerini bulmayı dener. Belli bir amaca yönelmez, yeni esinlenmelere yol açmayı ister (San, 2010:147).

R.Pfennig ve Görsel-Yoğrumsal Düşünme Biçiminin Eğitimi: R.Pfennig'e göre sanat derslerinin amacı, görsel-yoğrumsal olarak biçimlendirici düşünme biçimine ulaşmaktır. Ona göre biçimleyici düşünme, bir diyalog biçiminde gelişir ve "yapmak- görmek- içten duymak- bulmak- üzerinde düşünmek- tepki göstermek (tavır almak)- yapmak" biçimindeki bir karmaşık etkileşimi oluşur (San, 2010:149).

Pfennig'e göre bir eğitimsel eylem olarak sanat eğitimi, ölçütlerini ya da görsel-yoğrumsal ilkelerini zamanın sanatında bulmalıdır; çünkü sanat, zamanın kültür değerlerini belgeler. Dolayısıyla çözümlemesi yapılacak sanat, çağdaş sanat olmalıdır. Pfennig'in 20. yüzyılda Kübizm'den başlayarak gelişen sanat akımlarında ortak olarak gördüğü altı özellik vardır: içe geçme ve saydamlık (nüfuz), soyutlama ve somutlama, dirik (dinamik) denge, anlatım araçlarının bağımsızlığı, yapısallık, yapma teknikleri (San, 2010:150).

Pfennig'in zamanın sanatı ile çocuk ve genç arasında nasıl bir köprü kurduğu sorununa gelince: Küçük çocuklar gerçeklikleri imlerle, işaretlerle ortaya koyarlar. Bu formların elementar niteliği, yalınlığı, hatta soyutluğu çok anlamlılıklarına yol açar. Olgunlaşma yolundaki yeni yetme, çevresindeki imge dünyası için birtakım ölçütler oluşturur. Bunların niteliksizliği sanat eğitimbilimsel eylemi plastik sanatlara doğru yoğun ve etkileyici biçimde yönlentmeyi gerektirir. Derslerde Kübizmden başlayarak özet olarak sanatsal görsel-yoğrumsal biçimlendirmenin gelişimi anlatılmalıdır. Bu aynı

zamanda öğrencinin kendisinin yapacağı sanatsal etkinlik için bir güdüleme ve yönelim sağlar (San, 2010:152).

Bu eğitim biçiminde ödevlerin çekirdeğini oluşturan biçimlendirme ilkeleriyle hem bağımlıdır, hem de bağımsızca yürütebilir işini: Ödevler genellikle öğretmen ve öğrencinin planlayacağı bir çözümlemedir. Öğrenci bir ustadan ders alır gibi, yapının kendisinden ders alır (San, 2010:153).

Bu durumda Pfinner'in sanat didaktiği, ileri yaş çocuğu ve gençler için uygundur; çünkü nesneye, malzemeye fazlaca yönelinmektedir. Onun yaptığı, gençler için sanata doğru bir yol izlemez, çağdaş sanattan çıkarak gençlere doğru bir yol izler (San, 2010:153).

Gunter Otto: Sanat Üretimi ve Üzerinde Düşünme: Öncül olarak sanatta öğretilebilirliğin mümkün olduğundan yola çıkan Otto, sanat eğitimi anlayışının tüm usdışı temellendirmelerine karşı gelmektedir. **“Derste Süreç Olarak Sanat”** adlı kitabında ‘‘kuramcılık ve kuramsallık usdışı birtakım bileşeni nasıl bir yana bırakmıyorsa, us tarafından denetlenen deney de duygusallık ve coşkusallığı tam olarak dışlayamaz. Ancak bu, doğaldır ki, üzerinde düşünülen bir duygusallıktır’’ der (San, 2010:154).

Sanat derslerinin görsel-yoğrumsal biçimlerini içermesini başlangıçta öngören Otto, öğrencilerin görsel-yoğrumsal sorunları bu yolla çözebilme olanaklarını tartışmakta ve bunun için bu süreçlerin ussallaştırılabilirliğini savunmaktadır (San, 2010:155).

Öğrenci için amaç, sanat alanına giriş yollarını bulmak olduğuna göre, araç gereçle olan ilgi ve ilişkisi, eser tamamlamak, yetkin bir sanat ürünü vermek için değil, sanat ürününe yaklaşmayı öğrenmek içindir. Çözümlemenin de önde gelen ereği, yöntemi öğrenmektir (San, 2010:156).

Otto'nun sanat didaktiği anlayışında derslerde sanatın bir süreç olarak vurgulanması, onun nesnel alanda kalarak ağırlığı nesnelliğe verdiğini göstermektedir. Süreç içinde Otto giderek özneliği terk ederek sanatı bir toplumsal süreç olarak görmeye başlamıştır (San, 2010:157).

Otto'nun sanat eğitimbilimi anlayışını şöyle özetleyebiliriz: Sürekli olarak ve yoğunlukla çağdaş sanatın çözümlemesi, böylece çağdaş sanatın belirleyici biçimleme sorunlarının saptanması; kılışsal çalışmalarda bu çözümlemelerden yola çıkan sorulara ilişkin deneylerin yapılması; görsel-yoğrumsal düşünsel alanda da bu sorunlar üzerinde durularak güncel resim dilinin öğrenilmesinin ve kullanımının sağlanması; kılışsal çalışmalara düşünsel alanda nüfuz etme (San, 2010:158).

Otto'nun sanat dersi çerçevesi içinde, sanatı tüm duysal ve ölçüye gelmeyen değerlerden olanaklar elverdiğince arıtp, ussal bir biçimde planlanabilen ve söylemsel çözümlemeye gelebilen bir öğretim sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır (San, 2010:160).

Gerek Pfennig gerek Otto, çağdaş sanatta eğitimbilimi için önemli ve kaçınılmaz bir malzeme bulmakta, çağdaş sanatın sürekli ve yoğunlukla izlenmesini öngörmekte, fakat sanat eğitimini çağdaş sanat kuramı ile temellendirmek istediklerinde, gerekli ve biraz da geçici bir görev yüklendiklerini de belirtmektedirler (San, 2010:161).

Wilhelm Ebert: Kılışsal ve Düşünsel Üretkenlik: En çok ilkokuldaki sanat didaktiği üzerinde duran Ebert, Otto'nun tersine, ağırlığı çocuğun üretici etkinliğine verir. Ebert, boş sözcülüğe karşı çıkar; ‘‘açıklama, derinleştirme, temellendirme, tanıma, biliş ve değerlendirme yoluyla, betimleme, gösterme ve anlamaya çalışma’’ olarak somut anlayışı açıklar (San, 2010:162).

Ona göre, estetik düşünme, bir sınıfın geliştirmiş olduğu kavramların düzeyi ve öğrencinin anlama durumları ile yakından ilişkilidir. Öğrenme durumu yalnızca önünüze konan işlerin durumuyla ilgili değil, öğrencilerin kendi işleri ve çalışmalarıyla arkadaşlarınıninki hakkında anlattıklarıyla ve onları değerlendirip eleştirmeleriyle de ölçülür (San, 2010:162).

H.Daucher ve B.Seitz: Söylemsel ve İmgesel Düşünme Biçimleri: Daucher ‘‘sanat hakkındaki düşüncelerin temelinde çoğu kez değer yargıları ve değerlerle ilgili inançlar yatmaktadır, bu değerler ise tanıtlanmamakta, fakat yalnızca savunulmaktadır. Oysa tarihsel süreç içinde, bu değerlerin de değiştiğini görüyoruz’’ diyerek öyleyse sanat hakkında olumlu ve olumsuz değer yargılarına nasıl ve ne ile ulaşılmaktadır sorununu sormakta, bunun yanıtını algılama biçimi ve düzenliliklerinde bulunduğunu

belirterek ‘‘duyusal algının ve özellikle görmenin, insana, saf ve yalnızca düşünmeden çok daha fazla insansal doğruları öğrettiğini keşfettim’’ demektedir (San, 2010:164).

Genel anlamda sanat eğitimi ya da sanat için eğitim, geleneksel kültür değerlerinin aktarılması ve ‘‘estetik düzenleme eğitimi’’ olarak anlaşılmalıdır. Daucher’ın sanat dersleri için koyduğu kılğısal amaçlar olan duyarlılık, yaratıcılık ve ussallık ilk bakışta görüsel alan içine hep birden girdiklerinde, bir çelişki izlenimi yaratmakta iseler de, incelendiğinde durumun böyle olmadığı anlaşılır. Duyusal açıdan insanın tam bir doyuma ulaşması bir mutluluktur, insanı mutlu kılacak yeti ve yeteneklerin de güçlerinin artırılması demektir. Duyusal bakımdan duyarlılığın artırılması ile estetik uyaranlara karşı da daha çok bilinçli olmak, sanat derslerinin amaçlarındandır (San, 2010:166).

Daucher’ın sanat öğretim bilgisi anlayışları, tartışmaya yeni boyutlar getirmiştir. Bir bakıma sanat dersi anlayışının modellerine benzerken ve ussallık didaktik bir ölçüt iken, sanatsal üretkenlik işin içine girerek, yaratıcı uğraşlar olarak yer almakta, estetik düzenlemenin eğitimi istenmekte ve sanat zevkine varmak görüsel alana dayandırılmaktadır. Böyle olunca da bir yandan da ‘‘eğitim ağırlıklı sanat eğitimi’’ anlayışına dayanmaktadır (San, 2010:168).

3.2.3. Yeni Sanat Eğitimi Eğilimleri

1960’lı yıllarla birlikte değişimlerin hızının arttığı, toplumsal değişimler yanında sanatta, dolayısıyla sanat eğitimi anlayışında da birtakım yeniliklere doğru gidildiği gözlemlenmektedir. Sanat eğitimi alanını bu anlamda en çok etkileyen bir alan, güdübilim (sibernetik) ile bildirişim (enformasyon) alanlarıdır (San, 2010:169).

H. Ronge, G. Sellung ve Model Süreçler: Ronge 1984’teki bildirisinde yapı kavramını yeni bir biçimde yorumlamıştır. Öznelliğin serbest kılınması sanat eğitiminin amaçlarından biri ise bu amaca ulaşmak için en güvenilir ve dolaysız yol ‘‘bağımsız süreç’’ olarak biçimleyici uğraş ve etkinlikleri yürütmektir. Burada en önemli öge malzeme olmaktadır. Malzeme ile özgürce yapılacak bir etkinlik sonunda öznellik de en üst düzeye çıkacaktır. Bu işlem sırasında nesnel ya da biçimsel belli ögeler verilerek bir yönlendirme yapılmayacak, öğrencinin etkinliği sırasında tek başvuracağı, nesne olacaktır (San, 2010:170).

Bu süreci “malzemenin insanileştirilmesi” ya da “öznenin nesnelleştirilmesi” olarak adlandıran Ronge, aynı zamanda öğrenci- malzeme, özne- nesne ilişkisinin eytişimsel (diyalektik) karakterini vurgulamaktadır. Aynı süreçte rastlantıya da yer verilmekte, rastlantı ile baş edebilmenin, önyargısız olmayı ve esnek bir zihinsellik ile iç özgürlüğünü gereksindiği eklenmektedir (San, 2010:171).

Ronge bildirisinin son kısmında zaman etmeni üzerinde durmaktadır. Zamanı bilinçli olarak ölçebilmek için bir zaman ölçüsüne, saatin sözgelimi saniye birimlerine gereksinimiz vardır. Zamansal-uzamsal olanı ya da resim yüzeyinde zamansal-yüzeysel olanı ölçmek için ise, aynı eylem süresinde oluşturulmuş yalın, sade ve basit olan ve sürekli olarak yeniden gelen bir malzeme izine, bir eşit- birim oluşturacak yüzey resmine gereksinim vardır (San, 2010:171).

Bildirişim kuramı ise aslında genellikle matematikte geçen bir olasılık kuramıdır. Bu olasılık, bireyler arasında ya da birey ile çevre arasında meydana gelen bir mesaj iletiminde ortaya çıkan bir sorunu gösterir. Alman Max Bense ile Fransız Abraham A. Moles’in birlikte estetiğe uygulamalarıyla 1970’lerde kendinden söz ettiren bu kuram ortaya çıkmıştır. Doğada, sanatla ve teknikle gerçekleşen estetik-durumların bir kuramıdır. Ancak bu estetik-durumlar, geleneksel estetiğin güzel, çirkin, çekici, hoş, yüce v.b. diye nitelediği estetik deyimleri de içine almasına karşın psikolojik nitelikte olayları konu edinmez (San, 2010:173).

Gunther Sellung’un çalışmaları ise bir ders modeli geliştirmede yoğunlaşmaktadır. Onun sanat eğitimbilim anlayışı teknik, mekanikleşme, otomatikleşme süreci içindeki dünyamızın düşünme biçimine uygun, her zamanın sorunlarının dile geldiği hem de estetik ve toplumsal sorunlara yanıtların bulunacağı bir dersi gerekli kılmaktadır. Bu ders içinde biçimleyici süreçler hem girişim gücünün (inisiyatif) hem de doğru düşünmenin bir diyalogu sonucu oluşan süreçlerdir (San, 2010:173).

Biçimleyici etkinliklerin bir birim olarak ele alınan herhangi bir iminin söz gelişi küçük siyah bir dik açılı üçgenin çeşitli seçenekler içinde yerleştirilmesi sonucu ortaya çıkan biçimler resim değil, düşünme biçimlerinin uygulandığı “düşünme modelleridir”. Bu anlayışta görsel boyutlara hemen hiç yer yoktur. Selllung’a göre derslerde

amaçlanan, sanatsallık olmadığından, sanatsal etmenin ortaya çıkması, kare yüzeylere yansması gerekli düşünme modelleri bakımından olumsuz sayılacaktır (San, 2010:175).

Ronge ve model süreçler kavramının temsilcileri öğrenci ile sanatçıyı iki karşı ve ayrı olgu olarak görürler. Öğrenci sanatın karşısında deneyimsizdir ve öğrenmek üzere olan biridir. Bu derslerde öğrencinin kendi uğraşı sırasında deneme, sınama ve çözümlemeye çok geniş yer verebildiğinden, sanatçıya tanınan kendiliğindenci eyleme pek az yer tanınmaktadır. Ronge, sanat derslerinin matematikleşmesinden yana değildir ancak denetlenemeyen her tür öğeden, sözelimi kişisel anlatımın denetlenemezliğinden, duygusallığın ölçüsüzlüğünden kaçınılarak, sınıfın genelinden “özel yetenekli” öğrenciyi ayırmak için kullanılabilecek öğelerden uzaklaşmaya çalışılarak, daha az yetenekli öğrencinin de başarılı işler yapma şansı çoğaltulmalıdır (San, 2010:177).

H. R. Möller ve Görsel İletişim: 1960’lı yıllarla birlikte gelen yeni eğilim ve akımlar arasında, sanat dersleri içine her türlü estetik görsel nesneyi alarak “görsel iletişim” adı altında yepyeni bir sanat didaktiği öneren akım da bulunmaktadır. İlk tezleri Heino R. Möller yayınlamıştır. Dersin önemli görevleri arasında, görsel bildirişim taşıyıcılarının çözümleme ve yorumlanmaları, simgesel dil ile resimlerin diline ilişkin üst-dilin değerlendirilmesi ve böylece görsel bildirişim taşıyıcılarının etki düzenekleri ile işlevlerinin saydamlaştırılması gelmektedir. Dersin görevini yerine getirilmesi ve derin amaçlarına erişebilmesi, ders konuları ile toplumsal çevre arasındaki ilişkilerin sürekli canlı tutulmasıyla olur (San, 2010:182).

Möller, Otto’nun sanat toplumsal bir süreç olarak bugün kitle eğitiminin konularından biridir, düşüncesini kuşku ile karşılamaktadır. Şöyle ki; durumu sürdüren, kendilerine işverenle zorunlu olarak aynı değerleri paylaşan ve onlarla özdeşleşen eğitimcilerin estetik duyarlılık kazandırdıkları öğrencilerin, incelmış bir beğeniye sahip tüketiciler olup, sormadan kendilerine sunulan hazır nesneleri tükettiklerini ile süren Möller, buna neden olarak eğitimcilerin de öyle yetiştirildiklerini göstermektedir (San, 2010:186). Sanayi toplumunun sanat eğitiminde de sanatsal bir nitelik taşımayan ürünlerin oluşturulmasına ve tüketilmesine yol açtığını ifade eder.

Bugünün sanatı geçmişte olduğu gibi bildirişim taşıma işlevine sahip olmaktan artık uzaktır. Bu durumun nedeni ise kitle iletişim araçlarının hakimiyetidir.

3.2.3. SANAT EĞİTİMİNİN SORUNLARI ve SANAT EĞİTİMİNDEN BEKLENENLER

Estetik eğitimi sözcüğü, sanıyoruz ki ilk kez Alman ozan ve düşünürü Friedrich Schiller tarafından kullanılmış ya da hiç olmazsa bunun değeri vurgulanmıştır. Schiller’e göre insan bir doğa varlığı olarak nesnelere, doğa ile madde-içtepisi dediği bir içtepi ile bağlıdır. İnsanda bulunan bir içtepi öbür içtepilerini kuşatır ve insanı doğa ve akıl varlığı olmanın üstüne çıkarır. Böyle bir insan, sanatla ilgi kuran, sanattan hoşlanma, zevk duyan bir estetik insan olur. Gerek doğa insanı, gerekse akıl varlığı olarak insan tek yanlıdır. İnsan, ancak oyun-içtepisi ve onun sağladığı estetik eğitim ile tüm bir insan olur. Bunun için Schiller *“İnsan oynadığı yerde tam bir insandır”* diyerek, estetik eğitimi insanın tam bir insan olabilmesi yolunda biricik bir eğitim olarak görür (Tunalı, 2011:216). Schiller’in ideali, insanın bir bütünlük içinde olmasıdır. İnsandaki karşıt doğayı birleştiren ve ondaki yaratıcı yetileri eşitçe ve özgürce geliştiren sanat, Schiller’ in oyun dürtüsü ile özdeşleşmektedir (San, 2010:56).

İnsanın estetik yönünden eğitime olağanüstü ilgiyle yönelen şair, bu konudaki görüş ve anlayışlarını, mektuplar halinde kaleme almış olduğu İnsanın **Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar** başlıklı eserinde dile getirmiştir. Bu eserinde temel amacı, insanın ahlaka dayalı bir ‘İstenç’ ve ‘İsteği’ elde edebilme yolunda eğitilmesi esasına dayanmaktadır (Altar, 2009:113). Ona göre insanın hasta ruhu, düşünme ve isteğe ancak estetik özgürlük sayesinde geçebilir. Bu noktada ortaya çıkan ise yeni ve farklı bir karakter olacaktır.

Estetik eğitim, pratikte doğa ya da sanat yapıtları karşısında kendine özgü, onlardan hoşlanmak ya da onlardan zevk almak ve onları ‘güzel’, ‘hoş’ vs. gibi estetik değerlerle değerlendirmek anlamına gelir (Tunalı, 2011:217).

Eğitim burada beğenme dediğimiz fenomenle ilgilidir. Bir şeyi beğenmek demek, o şeyi estetik olarak değerlendirmek demektir. Beğenmek, bir objeyi estetik olarak değerlendirmek demektir. Ama ne var ki bu beğenme statik değil, dinamik bir yeti olan beğeni ile ilgilidir. Beğeni, estetik değer verme yetisi demektir. Örneğin Kant

bu anlayışın en büyük ve en ünlü temsilcisidir. Ona göre, beğeni tüm insan bireyleri için ortak, değişmez bir estetik değer verme yetisidir (Tunalı, 2011:218).

Estetik eğitim beğeni sapmalarını meydana getirir. Ancak, estetik eğitim de birtakım sorunları beraberinde getirir. Çünkü estetik eğitim estetik değer ile her şeyden önce güzel değeri ile ilgili bir eğitimidir. Güzel değeri, çağlar içinde değiştiğine göre, bu eğitim de sürekli olarak değişecektir. Örneğin Grek sanatının anladığı bir güzellik ideali vardır. Ortaçağ sanatının anladığı bir güzellik ideali vardır. Grek güzellik anlayışı madde ile tinin dengesine ve uyumuna dayanan bir anlayıştır. Ortaçağ'ın güzellik anlayışı ise tinin, ruhun madde üzerindeki mutlak egemenliğine dayanır. Rönesans'ın güzellik ideali yine bu madde-ruh dengesini arar. İmpressionist güzellik anlayışı, impression'lar, duyular arasındaki harmoniye dayanır. Bu güzellik anlayışlarının değerlendirilme koşulları estetik eğitimi oluşturur (Tunalı, 2011:219). Buradan da anlaşılacağı gibi her dönemin değişen güzellik anlayışı ile birlikte estetik eğitime bakışı da değişim gösterecektir. Her dönemin eğitim anlayışı, o dönemin koşulları içinde şekillenir. Dolayısıyla bir dönemin sanatını anlamak için öncelikle o dönemin genel atmosferini anlamak gerekir. Örneğin Grek düşüncesine göre madde, biçim almamış bir varlık olarak ezeldir. Tanrı, biçim almamış olan maddeye tıpkı bir mimar gibi biçim vererek içinde yaşadığımız bu düzenli, bu uyumlu dünyayı bir sanat yapıtı gibi meydana getirir. Grek sanatı da, böyle bir dünya anlayışına koşut olarak, madde ve biçimin uyumuna dayanan bir düzeni gösterir. Buna göre estetik eğitim, evrendeki düzeni (makro-kosmos) sanat yapıtında (mikro-kosmos) bulmaya yönelik olur (Tunalı, 2011:220).

Ortaçağ sanatı, daha başka bir evren görüşüne dayanır. Buna göre asıl varlık Tanrı olup, içinde yaşanan dünya gerçek değil, aldatıcı bir dünyadır. Madde kaçınılması gereken varlıktır. Bizleri Tanrı'ya götürecek olan, ruhtur. Böyle bir dinsel-spiritüalist dünya görüşü aynı şekilde bir dinsel-spiritüalist sanat anlayışını meydana getirir. Bundan ötürü Ortaçağ sanatından maddeden kaçan, ruhsallığı ve Tanrısallığı arayan bir tavır görürüz. Yapı sanatı maddeyi ortadan kaldırmak için yapı duvarlarını vitraylı büyük camlarla örter ve yüksek kuleli yapılar Tanrısal olana ulaşmak amacıyla göklere tırmanır. Böyle bir güzelliği kavrayabilmek için gerekli estetik eğitim de yine bu dinsel-spiritüalist bir evren görüşü ile beslenir (Tunalı, 2011:220).

Rönesans ile birlikte pozitif doğa bilimlerinin kurulmasına temel olan bir doğa anlayışı öne çıkar. Bunun doğal sonucu olarak da insan vücudu artık utanılacak bir varlık olmaktan kurtulur ve insan varlığının temel bir parçası olarak anlaşılır. Ortaya natüralist bir sanat ve güzellik anlayışı çıkar. Ortaya çıkan bu değişimleri anlamak için de yeni bir estetik eğitime ihtiyaç vardır (Tunalı, 2011:220).

Bu açıdan baktığımızda çağdaş sanatın da endüstri devriminin yarattığı bir sanat anlayışı olduğunu görürüz. Bilim ve teknoloji çağının getirisi olan makineleşme değişik türden sorunları da beraberinde getirmiştir. Bunların başında ‘‘insanın yabancılaşması’’ sorunu gelir. İnsan teknolojik dünya karşısında kendini güçsüz ve yitik hisseder. Makineleşmede bulduğumuz şey bizim tinimize ait bir nitelik olan biçimdir. Çünkü biçim tinsel-ruhsal olan şeydir. Onun orantısal varlığı ile duyarlılığımız arasında bir uyum, bir harmoni meydana gelir. Böyle insan varlığı ile uyum içinde makine, fonksiyonalitesini, akla duyarlı varlığını yitirmeden, orantısal, biçimsel varlığı ile insan duyarlılığına uzanır ve insan duyarlılığı ile uyum içine girer (Tunalı, 2011:222).

Teknoloji ve makine çağında yaşıyoruz ama belki de tüm çağlardan daha fazla estetik bir eğitime gereksinme duyuyoruz. Bu, makine çağının paradoxı’sidir ama aynı zamanda makine çağının en büyük gerçeğidir (Tunalı, 2011:223).

Sanat eğitimi alanında görsel- yôğrumsal sanatlarla ilgili bölümünün zaman içinde değişen erek ve amaçları dolayısıyla, sanat eğitiminin dar ya da geniş kapsamlı anlaşılması ve bu eğitimin içinde yer alan bileşenlerden kimi zaman birinin, kimi zaman diğerinin vurgulanmasının istenmesiyle, bu kavrama tam bir açıklık bir türlü getirilememiştir. Kimi görüşlere göre insan sanat yoluyla eğitilmelidir, kimilerine göre ise sanat için eğitilmelidir. Bazıları temel sanat eğitiminden söz eder, bazıları da buna sanatın öğrenilemeyeceğini, dolayısıyla sanatın dersinin de olamayacağı savıyla karşı çıkarlar (San, 2010:28).

Ayrıca günümüzdeki sanat eğitimi sorunsalının bir önemli boyutu da, ussal ve usdışı bileşenlerin sanat eğitimi içinde kazandıkları ağırlıkla ilgilidir. Almanya’da 1900’lerdeki ünlü sanat eğilimi hareketinin daha çok bilim ve teknolojinin, dolayısıyla ussal bileşenin Batı yaşayışında kazanmaya başladığı ağırlık, diğer yandan duygulanım ve coşkuların giderek önemlerini yitirmelerine karşı bir çıkış olduğu anımsanacak

olursa, hiç değilse yarım yüzyıl boyunca Batı’da sanat eğitiminin daha çok bu ussallık karşıtı bileşen ile özdeşleştiği kolayca anlaşılır. 20. yüzyılın ortalarından sonra ise daha değişik görüşlerle “bütünsel bir akılcılık” anlayışına doğru yol almaya başlayan kimi düşünürler gerek ussal gerekse usdışı bileşenlerin bir arada ve uyumlu olarak yaşama ve yaşam biçimine egemen olmasını savunmaktadırlar (San, 2010:28). Bu değişik görüşlerin aynı anda var olduğu göz önüne alınırsa şu sonuca varılabilir: Görüş ve anlayışların tümünün kaynağında sanatın nasıl anlaşıldığı sorunu yatmaktadır. Sanat eğitiminde izlenecek yol ya da kullanılacak yöntemin saptamasından önce şu konuya açıklık getirmek gerekir: sanat ürünü, yani estetik nesne, çok özgül yapıda bir şeydir. Niteliğinin yitirilmesi söz konusu olmaksızın didaktik, felsefik ya da herhangi bir başka bilimsel dizgeye (sisteme) uydurulamaz. Onun için sanat eğitimi ve sanat eğitimbilimi için geçerli olmak üzere, ussal kavramsal süreçler ve duyuşsal sanatsal süreçler için yeni bir kavram dizisine (terminoloji) gereksinme vardır (San, 2010:30).

Sanat denen olgu hele günümüzde pek sık ve temelden değişimler geçirmiş ve geçirmektedir. Giderek daha çok insanın sanatsal ufku genişlemektedir. Okullardaki sanat dersleri ister resim dersi, ister temel sanat eğitimi olsun, gencin ve yetişkinin, yetişmekte olan ve yetişmiş olan olanın, geleneksel eski sanat ile güncel günümüz sanatından haberdar olmasını sağlamaktadır ya da sağlayabilmeyi amaçlamaktadır (San, 2010:31).

Dillerin hepsinin formları, düşünülerimizi arka arkaya sıralamamızı gerektirir. Oysa nesneler aslında iç içedirler. Langer, sözel simgesellik niteliğini ‘diskursiv’ olarak adlandırır. Langer’a göre, bu söylemsel nitelikten ötürü, ancak onun düzenine uygun düşünüler dile getirilebilir. Bu tür bir yansıtmaya elverişli olmayan düşünüler anlatılamaz, söze dökülemezler. O zaman şöyle bir sonuca varıyoruz: Dil ancak ard arda gelebilen, eklemli düşünme için bir araç olabilir; dille anlatılabilen ve söze dökülebilen düşünülerin dışında kalan her şey ise duygudur. Bir şeyi kesin olarak ve sıkıca içermez, kesince bildirmez, kendini davranışlarla, eylemlerle, bir haykırış ya da başka bir tepisel gösterge ile ifade eder. Oysa Langer’e göre, söylemsel dil ve söylemsel anlatımın sınırları dışında ve ötesinde, henüz iyi araştırılmamış bir semantik bulunmaktadır. Üzerinde iyice düşünülmeden bu alan duygusal alana atfedilir ve adeta küçük görülür. Her duygusallık aynı zamanda bir zihinsellik taşıyorsa (San, 2010:34).

Görsel biçimler, çizgi, renk, oran tıpkı sözcükler gibi bir eklemlemeye, karmaşık bir birleştirmeye uygundur. Ancak bu tür eklemlemeyi yöneten kurallar, dillerin söz dizimsel yasalarından temelden ayrıdır. Görsel biçimler, öğelerini ard arda ve sırayla değil, aynı anda ve birden sunarlar. Saf duyumsal olarak ve duyusal alanda, biçimler için geliştirdiğimiz simgesellik de söylemsel değildir ve dil yoluyla gerçekleşecek bir yansıtma ile çelişen düşünüler için çok elverişlidir. Görme ve dokunma duyuları ile geliştirdiğimiz uzam (mekan) anlayışı, söylemsel bir geometri bilgisiyle hiçbir zaman aynı ayrıntılarla ve aynı kesinlikte geliştirilemez (San, 2010:34).

Nesneleri yansıtmanın da kuşkusuz bir tekniği vardır ama bu tekniğe egemen olan yasaya tümcebilim, sözdizim diyemeyiz. Çünkü mecazi olarak da olsa, sözgelimi bir portre sanatının sözcüklerinden söz edilemez. Sözcükler olmayınca çizgilerin, gölgelerin ve resim sanatı tekniğinin diğer öğelerinin anlamlarını veren bir sözlük de olamaz. Bir resimde, belli bir etkiyi yaratmak için kullanılmış bir eğri, bir başka resimde ya da başka bir yerde bambaşka bir anlamda kullanılır. İşte Langer anlambilimsel oluşuma, bu semantik'e görüsel simgesellik diyerek, onu söylemsel simgesellikten, yani dil'den ayıran öze ilişkin ayrılığı ortaya koymaktadır (San, 2010:36).

Langer'e göre, duyularımız yoluyla oluşan, temelinde algısal biçimler ve imgeler olan simgesel malzeme, yalnızca izlenimlerden oluşan karmaşa dünyasından 'şey'ler ve gerçeklikler dünyasına geçişimizi sağlar ve bu simgesel gereçler 'görüsel' düzene aittir (San, 2010:38).

Sanatların insanın eğitimindeki önemi ve gerekliliği konusunda söylenmiş sözlere ve yazılı düşüncelere antik devirlerden (en başta Platon ve Aristoteles olmak üzere) bu yana rastlanmaktadır. Yetişmekte olan çocuk ve gencin okul ve okul dışındaki genel eğitimi çerçevesi içinde yaratıcı sanatsal alanda da kuramsal ve kırgısal olarak eğitilmesinden söz edilmesinin ise ancak barok dönemin bitişiyle, bir güç olarak belirmeye başlayan burjuvazinin kendisiyle ilgili birtakım eğitimsel tasarımlar geliştirmesi ve uyumlu kişilikler yetiştirmek gibi düşünülerle başladığı söylenebilir. Sanat eğitimi açısından önemli olan ilk görüşler arasında Herder'in halk sanatlarına eğilmesi, Goethe'nin renklerin duyusal etkilerine ilişkin incelemesi, Schiller'in öne sürdüğü 'oyun' tezi, Rousseau'nun kişinin kendi öz varlığını geliştirmek için doğal ve

yaratıcı sanatsal uğraş ve etkinliklerinin bir araç olduğu düşüncüsü, Humboldt'un resim çizme etkinliğini bir tür dil olarak görme eğilimi gibi görüşler sayılabilir (San, 2010:56).

Her durumda 18.yüzyılda ve 19. yüzyıl başında estetik eğitim anlayışı, felsefik, bilimsel, politik ve toplumsal birçok nedenden ötürü, bağımsızca gelişmemiştir. Ayrıca bu yüzyıllarda estetik eğitim kavramı tinsel (manevi) eğitim, duyguların eğitimi, zevkin ve ahlaksallığın eğitimi gibi kavramlarla, ya eş anlamlı tutulmuş ya da bunların bir aracı işlemi görmüştür. 19. yüzyıl sonlarına doğru Almanya'da estetik eğitim teriminin zaman zaman sanatsal eğitim terimleriyle yer değiştirdiği gözlemlense de, 1920'lere dek gene ara sıra kullanılmış, sonra ortadan kalkmış, 1967-68'lerde ise yeniden söz konusu olmaya başlamıştır (San, 2010:57).

18. yüzyılda toplumdaki yerine uygun bir meslek sahibi olmak üzere alınan eğitimde, resim ve çizim o meslek için gerekliyse ön eğitim içerisinde resim dersleri de bulunurdu. Almanya'da 19. yüzyıl başlarındaki politik olaylar sonucunda oluşan küçük ulus devletleri arasında ulusal eğitimin gerekliliği ortaya çıktığında, Humboldt'un da katkılarıyla özellikle ilkokullarda yapılan düzeltim (reform), öğretmen yetiştirme alanına da değişiklikler getirmiş, düzenlenen seminerler o dönemin geniş tinsel ve düşünsel hareketine uygun olarak, bir çeşit yüksekokul yerine geçmişti. Bu kapsamlı akım, halka yaygın ve ulusal bir eğitim olarak kaynağını Pestalozzi (1746- 1827) ve Fichte'den (1792- 1814) alıyordu (San, 2010:58).

Prusya'da önem ve etkisini giderek artıran Pestalozzi'nin öğretisi ve ilkeleri çerçevesinde öğretim programlarında yer alan temel çizim dersleri, belli aşamalar içinde çocuğun etkin olmasını ve çocuktaki karanlık ve karmaşık görünüşlerin açık, seçik, berrak kavramlara dönüşmesini sağlaması için konmuştu (San, 2010:59).

Almaya'daki 1848 politik olayları, eğitim dizgesinde ele alınan birtakım önlemler sonucu, bir kuruluğa yol açmış, çizim derslerini mekanik alıştırmalar durumuna getirmişti. Perspektif öğretiliyor bu arada tahta, alçı ve teller alıştırmalar için gerekli gereçleri oluştuyordu. İlkokullarda gölgelendirme aşamasına hemen hemen varılamıyor, bunlar ortaokul ve liselere bırakılıyordu (San, 2010:60).

19. yüzyılda Almanya’da sanat eğitimi bezeme, süsleme öğelerinin, geometrik desenlerin çizimi, kareler çizerek yapılan kopya ve perspektif çalışmalarından oluşuyordu (San, 2010:60).

Sanat Eğitiminden Beklenenler (Sanat Ahlak İlişkisi)

İçduyu, harmoni duygusu, moral duyu, güzellik duygusu, beğeni yetisi, oran duygusu ve bunlara bağlı olarak hakikat, beğeni, güzellik ve iyilik nihai olarak bir ve aynı şeydir. Harmoniye sahip olan hakikidir, hakiki olan güzeldir, hem hakiki hem de güzel olan hoş ve iyidir, hoş ve iyi olan orantılı olandır, orantılı olan moral olandır, moral olan harmoniye sahiptir (Bağlı, 2010:72).

Kimi düşünürler (Platon ve Tolstoy) insanın doğasında gizli (müstehcen) bulunan kötü ruhu galeyana getirip iyi olana galebe çalmasına neden olacağından dolayı sanata ve sanatsal uğraşlara karşı çıkarlar. Haz ve coşkulanıma neden olan her bir pratik esasında herhangi bir kritere bağlı olmaksızın gerçekleştirilmektedir. Çünkü değer yargıları ve normlar değişmektedir. İşte bu çerçevede dini geleneklere bağlı ahlakçı teoriler, sanatın bu değer bağımsız durumundan rahatsızlıklarını açıkça ortaya koymaktadırlar (Bağlı, 2010:73).

Sanat eserinin yaratıcısı topluma ve olaylara kendine özgü oluşturduğu pencereden bakar. Nitekim Tolstoy da herhangi bir pratiğin veya ürünün sanat olması için bunu ilk şart olarak görür: “*Bence hayatın yeni bir yönünü yansıtan eser, sanat eseridir.*” Sanatçılar bize perspektif sunarken bunu hiçbir zaman kamusallaştırmazlar. Özellikle toplumun aydınlanması için ışık olma gibi niyet ve amaçları yoktur. Bu konu sanat ve ahlak ilişkisi bağlamında Platon’dan bu yana tartışılmaktadır (Bağlı, 2010:74).

Platon’a göre mesela müziğin yumuşak ve rahat nağmeleri, insanların savaş isteklerini hafifletip onları yatıştırabilir. Ressamların acayip taklitleri insanları asıl gerçeğin inkar edilmez şekillerinden ayırabilir. Aziz Augustin’ e göre ise sanat, insanlara Tanrının ihtişamını gösterecek yerde onları dünyanın ihtişamına kapılmaya sürüklemektedir (Bağlı, 2010:74).

Platon da sanatçıları Tanrıya rakip gördüğü için onlara site devletinde yer vermez. Hatta onların birer bozguncu olduğunu düşünür, ahlak bozguncuları. Aynı zamanda sanatçının ve sanatın ihtilalci bir ruha sahip olmasından dolayı totaliter rejimlerde de olumsuz bir imaja sahip olduğu bilinmektedir (Bağlı, 2010:74).

Platon ve Tolstoy gibi sanatı ahlakın hizmetçisi olarak görmeyenler, felsefe dilinde “estetizm” adı ile anılanlara göre ahlak, sanatın bir hizmetçisidir. Çünkü onlara sanatsal etkinlik ve estetik haz, bir insanın yaşayabileceği en yoğun heyecan ve coşkulanımdır ve bunun da ahlaki değerlerle sabote edilmesine izin verilmemektedir. Rönesans’tan bugüne kadar hem sanat eserleri hem de sanatçılar, bu anlamda bir çok ürün verdiler. Hatta sanat olup olmadığı tartışılan sinema dahi sanat adına ahlaki ilkeleri kıyasıya eleştirdi. Ve bu eleştirisine meşru bir zemin oluşturmak için de “erotik” ve “müstehcen” ayrımı yaptı (Bağlı, 2010:75).

4. BÖLÜM

İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU'NDA

FELSEFE, SANAT, EĞİTİM

4.1.İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU'NUN (1886- 1978) HAYATI ve ESERLERİ

Türk eğitim tarihi içinde önemli bir yeri olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu 28.2.1886 yılında İstanbul'da doğmuştur. Babası Mucur'lu Baltacıoğlu İbrahim Ethem (1850-1913), annesi Düzceli (Hamdune) Hamide Hanım'dır. Baltacıoğlu çocukluğunu büyük babası Abdurrahman Efendi'nin Cihangir'deki Yeni Çeşme sokağındaki evinde geçirmiştir.

İlköğretimine dört buçuk yaşında başlayan Baltacıoğlu, ilköğretimine Sirkeli Mescit Mahallesinde başlamış, Şemsülmekatip adlı mektepte devam etmiş ve Maşrık-ı Füyüzet adlı özel okulda devam ettikten sonra, Kışlaarkası İlk Mektebi'nde tamamlamıştır. Ortaöğretimini Fevziye Rüşdiyesi ve Veda İdadisinde görmüştür. 1903 yılında Veda İdadisini bitirmiştir. Baltacıoğlu, veda İdadisi'nde arkadaşı Mehmet Refik'in kendisine okuması için verdiği *Emile*'i okuduğunda ruhi bir inkılap yaşar. Kendisini hemen hemen Rousseau ile aynı duygu ve fikir beraberliği içerisinde görür.

1904'de Darülfünun-u Osmaniye'nin Ulum-u Tabiye (Fen) Şubesi'ne kaydolmuştur. 1908'de eğitimini tamamlamıştır. Öğrenciliği sırasında Divan-ı Humayun Katipliği'nde görev yapmıştır. Baltacıoğlu, ilk hocalık hayatına Meşrutiyetten 3-4 yıl önce başlar. Bu devredeki hocalığı resmi değil, fahridir. Baltacıoğlu, Beyoğlu Firuzağa'da bulunan, Sirkeli Mescit'deki özel bir vakıf mektebinin fahri yazı hocasıdır. Baltacıoğlu'nun resmi olarak ilk hocalığı, 1908'de Darülmuallimin-i İbtidaiyye (İlköğretmen Okulu)'de hat hocası olarak girmesiyle başlar.

Darülmuallimin-i İbtidaiyye'nin müdür olan Satı Bey'in tavsiyesi üzerine Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin (1858-1914) onayıyla Bakanlıkça, 1910 yılında pedagoji ve el sanatları konusunda inceleme yapmak üzere Avrupa'ya gönderilmiştir. Paris, Londra, Belçika, İsviçre ve Almanya'da bulunmuştur. Batı dünyasında eğitim alanında yapılan

çalışmaları yakından incelemiştir. Batılı eğitim sistemlerindeki uygulamalı eğitim anlayışı ilgisini çekmiştir. Özellikle J.J.Rousseau, Le Bon, Ovide Decroly, Compayre gibi batılı eğitimcilerin ilkelerinden etkilenecek bu bakış açılarını kendi çalışmalarına uygulayan İsmail Hakkı Baltacıoğlu sosyolojik görüşlerinde Emile Durkheim ve Ziya Gökalp'in etkisinde kalmış ve Bergson'u incelemiştir. 1911'de yurda döndükten sonra Darülmüallimin'deki görevine devam etmiştir. Avrupa'daki izlenimlerini ve Darülmüallimin'e getirdiği yenilikleri yurt çapında verdiği konferanslarla, düzenlediği sergilerle ve yazdığı yazılarla yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının isteği üzerine öğretmenlere yol göstermek adına "Resmin Usulü Tedrisi" adlı eserini yazmıştır.

1913 yılında Darülfünun'da pedagoji profesörlüğüne getirilmiş ve dersler vermeye başlamıştır. Bu görevi 1933 yılına kadar sürdürmüştür. Süleyman Paşazade Sami Bey ile birlikte kadınların yükseköğrenim hakkına sahip olmaları için çaba göstermiştir. Bu süreç içinde bir yandan da Eğitim Bakanlığı'nda görev almış, ortaöğretim ve yükseköğretim müdürlüklerinde bulunmuştur. 1917'de Edebiyat Fakültesi Dekanlığı, 1923-1925 yılları arasında Darülfünun Rektörlüğü yapmıştır. 1926 yılında Baltacıoğlu ilk defa elişi öğretmen okulu açma girişiminde bulunmuştur. Ancak bu girişimi I.Dünya Savaşı'nın uzaması nedeniyle gerçekleştirilememiştir.

1927 yılında Güzel Sanatlar Akademisinde dersler veren Baltacıoğlu, 1928 yılında Gazi Eğitim Endüstrisi müdür vekilliği yapmıştır. 1933 yılında yapılan Üniversite Reformu ile kadro dışında bırakılan Baltacıoğlu, ertesi yıl yayınlamaya başladığı Yeni Adam dergisi bir kültür ve sanat dergisidir. 1941 yılının Kasım ayında Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde ders vermeye başlamıştır ve bu fakültenin ilk pedagoji profesörü olmuştur. Bu görevde iki yıl kalmıştır.

Baltacıoğlu, 1942-1950 yılları arasında iki dönem milletvekilliği yapar. 1942-1946 yılları arasında Afyon, 1946-1950 yılları arasında da Kırşehir milletvekili olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde siyasi hayatını devam ettirir. 1950'den sonra bir yandan Yeni Adam yayının çıkarırken, bir yandan da eserlerini yazmaya devam etmiştir. Baltacıoğlu, 1.4.1978'de Ankara'da vefat etti.

Eserleri:

• **Hikaye ve Romanları:** Yalnızlar (Hikâye, 1942), Batak (Roman, 1942), Sapıklar (1938)

• **Pedagoji Kitapları:** Talim Terbiyede İnkılap (1912), Mektib-i İptidaiyyede Hennesenin Usul-i Tedrisi (1913), Terbiye ve İman (1914), Coğrafyanın Usul-i Tedrisi (1914), Terbiye-i Avam (1914), Eşya Derslerinin Usul-i Tedrisi (1914), İlmi Terbiye Konferansları (1915), İzmir Konferansı (1915), El İşlerinin Usul-i Tedrisi (1915), Resmin Usul-i Tedrisi (1915), Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi (1915), Terbiye İlmi (1916), Maarifte Bir Siyaset (1919), Usul-i Terbiye ve Tedris (1920), Yazının Usul-i Tedrisi (1920), Tek Öğretmenli Beş Sınıflı Okullar (1923), Terbiye Dersleri (1923), İctimaiyat Nokta-i Nazarından Terbiye (1923), J.J.Rousseau'nun Terbiye Felsefesi (1925), Türkiye'de Sanayi Nefise Tedrisatının Islah ve İnkışafına Dair Layiha (1926), Umumi Pedagoji (1930), Terbiye (1932), Hususi Tedris Usulleri (1932), Tarih ve Terbiye (1933), Mürebbilere (1933), Toplu Tedris (1938), İctimai Mektep Nazariyeleri ve Prensipleri (1932), Öğretmen (1944), İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1927), Çocukların Terbiyesi (1948), Rüyamdaki Okullar (1944), Cinsel Eğitim (1957-Yayınlanmadı), Adam Nasıl Yetiştirilir (1964), Pedagojide İhtilal (1964).

• **Tiyatro Eserleri:** Kütük (1934), Ölüler (1939), İnanmak (1939), Salt Çelebi (1939), Hayvanlar (1939), Akıl Taciri (1940), Kafa Tamircisi (1940), Andaval Palas (1940), Dolap Beygiri (1949), Karagöz Ankara'da (1949), Tiyatro (1941), Küçük Şehit (1961)

• **Felsefe Kitapları:** Kalbin Gözü (1922), Felsefe (1938)

• **Sosyoloji Kitapları:** Avrupa Bizi Nasıl Tanıyor (1913), Ahlaksızlık (1918), Maarifte Siyâset (1918), Târih ve Terbiye (1933), Sosyoloji (1939), Türk'e Doğru (1943), Batı'ya Doğru (1943), Halkın Evi (1950), Türk Sanat Gelenekleri (1957), Türk Milliyeti (1965), Ziya Gökalp (1966), Kültürce Kalkınmanın Sosyal Şartları (1967)

• **Estetiğe Dair Eserleri:** Demokrasi ve Sanat (1931), Sanat (1934), Tiyatro (1941), Karagöz Tekniği ve Estetik (1942), Türkler’de Yazı Sanatı (1958), Türk Plastik Sanatları (1971).

• **Dini Eserleri:** Din ve Hayat (1918), Kur’ân Tercümesi (1957), Büyük Tefsir (1961)

• **Otobiyografi:** Hayatım, ‘‘Yeni Adam’’ (1938-1941).

• **Biyografi:** Atatürk, Yetişmesi, Kişiliği, Devrimleri (1973).

4.2. İSMAYİL HAKKI BALTACIOĞLU’ NUN FELSEFESİ

Baltacıoğlu’nun felsefe anlayışı maddeden ziyade ruhun varlığını öne çıkaran bir yapıya sahiptir. *Kalbin Gözü* adlı eserinde, başından geçen durumları aktarırken, insan, yaşam ve ölüm üzerine fikirlerini, bu fikirlerin oluşum sürecinde yaşadıklarını aktarmıştır. Bu kitapta anlattığı durumların kendisinin hayata bakışında farklı pencereler açtığı anlaşılmaktadır. Ölümün, gerçek yaşam olduğunu, maddi zeminin gerekliliği ancak geçiciliği fikri ortaya çıkmaktadır.

Baltacıoğlu insanın amaç uğruna yaşamasının ona anlam kattığını düşünmektedir. Ona göre bir amaç uğruna yaşayan insanlar, idealleri olan ve ideallerinin peşinde yaşamlarını geçiren insanlar ancak ölümsüzdürler. Ölümsüzlüğün ancak ideallerinin peşinde geçiren insanlara dair bir durum olduğunu düşünür. İyi ve doğru kavramlarını içeriğinin iyi anlaşılıp buna uygun eylemde bulunmak gerekliliğine inanır. İyi ve doğru olanın peşinde olan insanlar, gerçek ölümsüzlerdir.

Baltacıoğlu’nun bu fikirleri Bergson’un kahramanlık anlayışına bağlanabildiği gibi, Türkler’deki "Atalar Ruhu"na kavuşma fikri ile de bağlanabilir. Türklerin inancına göre: "Hayatta iken alptik ve bilgelik yüce değerlerine yürekten inanarak ve bu inancın gereğini yaparak yaşayanların ruhları "Atalar Ruhu"na kavuşur,"Atalar Ruhu" ile birlikte yaşar. Orada sonsuzlaşır.(...) "Atalar Ruhu"na kavuşmanın anlamı, yüce değerlere uygun olarak yaşamış, bu yoldan ad ve ün kazanmış kişinin sonsuza kadar yaşamasıdır (Bayraktar, 2003:68)

Ona göre ahlaki ve dinsel boyutta temsilci konumunda olan bireylerin, kendi yaşantıları ile diğer insanlara örnek teşkil etmeleri gerekir. Önemli olanın teorik değil, pratikte düşüncelerin ortaya koyulması olduğunu düşünür. Uygulamaya dökülmeyen ahlaki ve dinsel fikirler toplumsal amaç bakımından yetersiz kalacaktır. Özellikle dinin gündelik hayatın çok üstünde ve dışında tutulması yerine bire bir hayatın her anında olduğu fikrinin yaşantılar yoluyla bireylere verilmesinden yanadır.

Bergson, ahlâk ve din konusundaki temel eserini yazmadan evvel, Bergsoncu bir ahlâk anlayışına yaklaşır. O'na göre, bir ahlâk ve dini temsil eden velîler ve müctehidler, dini, hayatın içine sokan, hayatla barıştıran ve bütünleştiren şahsiyetlerdir. Bu şahsiyetler insanlara örnek olmak suretiyle doğru, iyi ve güzeli gösterirler. Bu fikirlerin, Bergson'un ahlâk ve din kahramanlarının yaşayışları ve topluma örnek teşkil etmeleri hakkındaki görüşlerine benzerliği açıktır. Bu da Bergsonculuğun Baltacıoğlu'nun görüşleri üzerindeki etkisinin yaratıcı bir etki olduğunu göstermektedir (Bayraktar, 2003:68).

Baltacıoğlu, Mustafa Şekip'le beraber Bergsonculuğa bağlanarak, materyalist, pozitivist, naturalist, sosyolojist ve septik ekollere karşı tavır alarak; hayat hamlesi kuramına bağlı, irrasyonalist (suprarasyonalizm şeklinde algılayarak), antientellektualist, sezgici bir metafizik anlayışı benimsemiştir (Bayraktar, 2007:8).

Ruhun varlığına ve önemine sıkça dikkat çeken Baltacıoğlu, ontoloji görüşlerini ruhun temele alınması üzerine kurmuştur. Ona göre asıl olan ruhtur. Siz zannediyor musunuz ki ruh fanidir, bir vücut gibi ölür, bir nefes gibi tükenir, çekilen zahmet yok olur, edilen iyilik unutulur, bir insanın hayatından ve cehtinden yalnız bir torba kemik ve bir dikili taş kalır? (Baltacıoğlu, 1942:44).

Ruhun ölümsüzlüğüne vurgu yapan Baltacıoğlu, milletin ruhunun da insan ruhuna katıldığına inanır. Bu beraberlik sonsuzluğu getirir. Maneviyatın yaşanabilmesi için maddiyatın insan açısından önemsiz hale getirilmesi gerektiğini vurgular. Manen yaşamak ve yaşatmak için önce maddeden ölmeyi bilmelisiniz. Ve biliniz ki dünyada en güzel ölüm iyilik yolunda olandır (Baltacıoğlu, 1942:46).

Baltacıoğlu insan aklını meşgul eden bazı soruların metafizik alana dair olduğuna dikkat çeker. Felsefe insanın bu sorularına dair cevaplar arayabileceği bir alandır. Hayatın dinamizmi insanın metafizik sorularında bilimi yetersiz kılmaktadır. Baltacıoğlu'nun görüşlerinin büyük oranda Bergson felsefesinden etkilendiği görülmektedir. O, hayatı ve kainatı anlayabilmek için insanı, insanı anlayabilmek içinse bütüncül bir bakış açısını gerekli görür. Ruha ve ölümsüzlüğüne burğu yapan Baltacıoğlu felsefesinin temelinde metafiziğin var olduğu görülmektedir. Metafiziğin konu bakımında ayrı bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Bu alanın temeline ise sezgiyi yerleştirir. Dolayısıyla akıldan ziyade bu alanda iç görünün hakim olduğunu ifade eder.

Baltacıoğlu'na göre ilimlerden ayrı bir de metafizik vardır. Ve kendine has bir konusu, yöntemi olmalıdır. Konusu, hayat ve kâinattır. Yöntemi ise bizi hayatın içine götürüp, onunla bütünleşmek suretiyle sınırlarını aralayan sezgidir. Yani, "hayat sırrının anahtarı akıl değil, sevk-i tabîîdedir." Bu nedenle metafizik yapacak olan meleke, tıpkı Bergson'da olduğu gibi, içgüdüdür. Ancak bu içgüdü, kendi kendisinin şuuruna varmış, şuurlaştırmış bir içgüdü, yani sezgidir. Çünkü zekâ, hayatı anlayamaz. Zekâ ancak donmuş, katılaşmış, maddîleşmiş şeyleri anlayabilir. Zekâ ancak ilmin vasıtası olabilir. (Bayraktar, 2003:67)

O, maddeci anlayışı evreni tüm yönleri ile kuşatamadığı için eksik bulmaktadır. Baltacıoğlu'na göre Bergson felsefesi akıl düşmanı, aklın zıddı değil, akli aşan bir felsefedir. O'na göre asıl güç de buradadır. Akli kullanarak ama onu aşarak hakikati bulmakta. O'na göre, gerçek kuvvet madde değil mânâ kuvvetidir ve bu mânâ kuvveti hiçbir maddî karşılıkla ölçülemez (Bayraktar, 2003:67).

O, felsefenin bilimden ve diğer bilgi türlerinden ayrılan noktasının tamamlayıcı yani bütüncül olması olduğu belirtir. Birbirinden ayrı bakış açılarının aynı çatı altında toplandığı alandır felsefe. Amacı gerçeği aramak olan felsefe, bu özellikleri bakımından diğer alanlardan ayrılır.

Felsefi bilgi, kolektif inançlar bilgisi değil, hür, hakikati hakikat için tanımak sevdasında olan adamın bilgisidir. Felsefi bilgilerin temelli bir vasfı olarak gösterilen

terkip hali bu metodun eseridir. Bu iki karakter felsefi bilgiyi tavi ve vülger bilgiden ayırır ve ilmi bilgi ile birleştirir, fakat bu ilmi bilgiden ayırmaz. Felsefi bilgiyi ilmi bilgiden ayıran son ve temelli karakter onun ilim gibi tahlilci ve izafi bir bilgi olmayıp terkipçi bir bilgi olmasıdır (Baltacıoğlu, 1938:5).

Baltacıoğlu, *Felsefe* adlı eserinde temel felsefi görüşleri ele almış ve eleştirisini yapmıştır. İlkçağ felsefesinin Sokrates ile objeyi aşan bir anlayışa sahip olmasının önemine değinmektedir. Bu, onun metafiziğe verdiği önemin bir kere daha anlaşılmasını sağlamaktadır. Ancak metafiziğin Skolastik dönemdeki yanlış ve kısır algısının yanlışlığını da belirtmektedir.

Eskizaman'da felsefe Sokrat'tan beri felsefe eşyayı yüksekte görmek, ferdi ihtirasların üstüne çıkmak için yapılan cehit anlamında anlaşılıyordu. Eflatun bu anlamı genişletti. Feylesof eşyanın görünüşüyle kalmaz, onun mahiyetini, neliğini, ilk sebeplerini, mutlak olarak eşyayı, mutlağı da anlamak ister. Aristo'ya göre zihnin bu anlamıya gücü yeter. Ortazaman'da felsefe Hıristiyan feylesofları felsefeyi eşya alemi, mahsuslar alemi ile ilgisi olmıyan, yalnız kainatın ilahi kaynağını isbata çalışan iskolaistik bir bilgi olarak aldılar (Baltacıoğlu, 1938:6).

Felsefe tarihindeki temel düşünürlerin ve akımların aksaklıklarına dikkat çeken Baltacıoğlu, varlığın sadece madde boyutuna indirgenip, bilimlerin ışığında anlam sorununun aşılabileceği görüşünü eleştirmektedir. Ona göre gerçek olan maddi değil, manevi temellidir.

Yenizamanda'da felsefe Descartes'a göre felsefe kainatta riyazi bedahetin araştırılmasından ibarettir. Bu bedahet yalnız matematikte vardır. Kant'a göre felsefe bilgi teorisinden, zihnin tenkidinden başka bir şey değildir. Auguste Comte'a göre eşya hakkında bize bilgi verebilecek tek vasıta ilimdir. Felsefenin objesi eski metafizikçilerin sandığı gibi ilmi aşmak değil, ilimleri bağlamak, ilim prensiplerini daha genel olarak anlatmaktır (Baltacıoğlu, 1938:7).

Bergson felsefesinden oldukça etkilenen Baltacıoğlu, onun felsefesinin bilimin sınırlarını aşan varlık anlayışını benimsemektedir. Kendisi de Bergson gibi bilimlerin algı alanının ötesinde kalan metafiziksel zeminin temel oluşuna vurgu yapmakta ve felsefesini bunun üzerine kurmaktadır. "Bergson'a göre felsefenin objesi "mutlak"ın

anlaşılmasıdır. İlim bu mutlakı anlıyamaz. İlim objesi madde alemidir. İlim realitenin katı tarafının anlıyabilir, öte tarafını anlıyamaz. İlmin realitenin katı taraflarını anlamak için kullandığı alet akıldır. Bergson felsefeyi metafizik olarak anlıyor ve onun varlığını kabul ediyor’’ (Baltacıoğlu, 1938:8).

Ona göre;

1. Felsefenin mevzuu vehim, hayal değil, gerçektir. Bu gerçek dış aleminde ve bizden ayrı olarak vardır.
2. Gerçeğin parçalarını inceliyen ve bize tanıtan şey ilimdir. İlmin ergesi gerçeğin hesabını yapmaktır.
3. Felsefenin ergesi gerçeğin ölçülerini, hesabını değil, manasını kavramak, gerçeği par.a, kemiyet olarak değil, bir bütün ve keyfiyet olarak anlamaktır.
4. Felsefe ilmin hazırladığı bütün bilgileri toplar, bu bilgileri gerçeğin bütününe kavramak için kullanır.
5. Felsefe yaparak madde nedir, can nedir, ruh nedir, sosyete nedir, sorularına cevap vermiye çabalar.
6. İlim kendine düşen işi yapmak için akla başvurur, akıl zekamızın ölçen, tartan, sayan, mukayese eden melekesidir. El, göz, cetvel, mikroskop hep aklın aletleridir.
7. Felsefe kendine düşen işi yapmak için akla değil, hatse başvurur. Parçaları yaklaştırmak, tezatları ahenge sokmak, gerçeği bir uzviyet gibi görmek, hep felsefenin vasıtalarıdır.
8. İlim kendisine mahsus olan işi yapmak için bir ve bütün olan gerçeği ayrı ayrı, parça parça görmiye mecburdur, ilim analizcidir.
9. Felsefe kendine mahsus olan işi yapmak için bir ve bütün olan gerçeği yine bir ve bütün olarak görmiye çabalar, bunun için ilmin dağıttığını o toplar.
10. Felsefe ilmin ne aynısı, ne de gayrısıdır; belki ilim verilerini öğrendikten sonra bir ve bütün olan realitenin keşfi için zihninin yaptığı bir cehittir. Böyle anlaşıldığına göre felsefenin enfüsü (*subjectif*) değil, afaki (*objektif*) olması gerekir ve felsefe bir soy ilim olur, dinamik bir ilim, keyfiyet ilmi, mutlak ilmi (Baltacıoğlu, 1938:14).

Felsefenin konusunun evren olduğunu ifade eden Baltacıoğlu, felsefenin var olabilmesi için dış dünyadan bir konuya ihtiyacı olduğunu belirtir. Dışarıda aranması gereken bu konunun ise büyük bir gerçeklik ve muamma olan evrenin kendisi olduğuna dikkat çeker. Evrenin içinde yer alan bireyin varlık olarak mahiyeti, konumu ve anlamı felsefenin temel sorgulama konusudur.

Eğer felsefenin kendine göre bir mevzuu yoksa, çekinmiyerek söyleyelim ki kendisi de yoktur. Bir bilginin hakiki bir bilgi olması için birinci şart dışarıda bir mevzuu bulunmasıdır. Bu bakımdan felsefe de bir bilgi diyebilir; çünkü kainat vardır ve felsefenin mevzuu da işte bu kainattır. Felsefe deyince, olanı, olmakta olanı anlamak hatıra gelir. Felsefenin mevzuu insandır, dediğimiz zaman yine bunu anlarız. İnsan kainatın en büyük sentezidir. Maddi hayatı, ruhi, sosyal, bütün olguların sahnesidir. Onu anlamak her şeyi anlamak demektir. Öyleyse felsefenin mevzuu bir vehim, bir yalan değil, gerçeğin kendisidir (Baltacıoğlu, 1938:15).

İnsan yani varlık felsefenin temelidir ve insanı anlam demek var olan her şeyi anlamak demektir. İnsanın varlık olarak yapısının incelenmesi, bu yapının karmaşıklığı ve gizil yönleri ontolojik çözümlemelerin temel çıkış noktasıdır. İnsan kainattaki bütün fiziki, fizyolojik, psişik ve sosyal kuvvetlerin hep birleşip bir yaratıcı şahsiyetin doğmasına sahne olan en orijinal varlıktır. Kainatın muamması ondadır, varlığın asıl cevheri olan bu yaratıcılık ilk defa onun üzerinde kendine dönüyor ve bu kainatı anlamaya çalışıyor. Denilebilir ki insan kainatın tekasüf etmiş cevheridir (Baltacıoğlu, 1938:81).

Baltacıoğlu, felsefesinin temeline yerleştirdiği ruh ve insan varlığı problemlerini felsefenin temek problemleri olarak kabul etmektedir. Bilimsel ifadelerin ötesinde, onlarla açıklanamayan ve zihnin merakını üzerine çeken bu bilinmezler temel mesele olmalıdır. Felsefenin mevzuu “Ölçüler, kanunlar, nasıl oluyorlar” değil, “Vücutlar, nelikler, nedirler”dir. Felsefenin mevzuu şeylerin hesabı değil asıl kendisi, şey bizahiti, mutlak, numendir. Felsefenin en büyük meselesi “Varlık Nedir?” sorusuna cevap vermektir (Baltacıoğlu, 1938:17).

Felsefenin Metodu: Felsefenin duruşunun bilimlerle olan farlılığına değinen Baltacıoğlu, felsefenin durağan bir bilgi olmadığı ifade eder. Felsefe, bilimler gibi var olana dair sorgulamaları parça değil bütön üzerinden bütöncöl bir bakış açısıyla yapar.

Felsefenin konusu realitedir. İlim bu realitenin parçalarını, hesaplarını araştırır, felsefe yine bu realitenin bütönünü kavramak ister. Denilebilir ki bu *anlamak* ve *kavramak* iki spekülasyonu birbirinden ayıran temelli ayrımıdır. Nasıl ile neden arasındaki ayrılık *izafi (relatif)* ile *mutlak (absolu)*, kemiyet ile keyfiyet, parçalar ile bütön arasındaki ayrılıktır. İlmin bu parça, kemiyet ve izafet alemini incelemek için kullandığı vasıta *akıldır (raison)*. Akıl; hesap, ölçü, kemiyet, kıyas, muhakeme melekesidir. Felsefi bilgi gerçeğin bir mühendis gibi aletle parçalarını ölçmekten çıkmaz, belki bir artisti gibi bütönünü kavramaktan çıkabilir. Felsefenin bilgisi statik bir bilgi değil, dinamik bir bilgidir (Baltacıoğlu, 1938:18).

Bergson'un görüşlerinden etkilenen Baltacıoğlu, eserlerinde bu etkiyi sıkça hissettirir. Onun felsefesinin temeli olan sezgiyi de insanın canlı alemin dışındaki alanı anlamak için gerekli görür.

Feylesof Bergson'a göre akıl yapma melekesidir, katı ile oynamaktan çıkmıştır, onun için yalnız katıyı anlamıya yarar ve canlıyı kavramaktan acizdir. Halbuki içgüdü can melekesidir; şuurumuzun ilk, canlı, fabrikasyon için kullanılmamış kısmıdır. Demek ki felsefenin aracı ilmin aracı olan akıl değil, belki çıkağı (menşei) ve tabiatı itibariyle hayvandaki içgüdüye ve artistteki seziye karışan ve onlardan orijin itibariyle değil, belki derece –şuur ayrılık derecesi- itibariyle ayrılan hatstir. Yaratıcı ile tarif edildiğine göre felsefe gerçeğin hats ile kavranmasıdır, denilebilir (Baltacıoğlu, 1938:19).

Feylesof Kimdir: Filozofların özelliklerine değinen Baltacıoğlu, filozofun analiz ve sentez yeteneği gelişmiş kişı olarak görür. Filozof kavramlara hakim olan kişidir, bu kavramlar arasındaki ilişkileri de ancak o bilebilir.

Feylesof parçaları birleştirip bir ve bütün olan universal evrimin içinde anlamak ister. Feylesof olmak için sentez yapmak gerekir. Felsefeye, riyaziye de içinde olduğu halde bütün pozitif ilimlerden gidilir. Riyaziye, birinci derecede pozitif bir bahis olduğundan, felsefeye giden yolların birincisidir. Felsefeye, yani gerçeğin toplu görüşüne bütün pozitif bilimlerden gidilir. Feylesof ilimlerin son, en yeni verilenini öğrenmiş ve bunları ahenge götürecek sentezi bulmuş olan adamdır. Feylesof bir çeşit artisttir. Artist hayalleri yaratır. Feylesof fa kavramları. Feylesofun yarattığı eserler hep soyuttur: evrim kavramı, şahsiyet kavramı, irade kavramı, vücut kavramı, madde kavramı, ruh kavramı gibi (Baltacıoğlu, 1938:21).

Baltacıoğlu filozof tanımının sınırlarını belirlerken örneklerini dinsel öğeler içinden seçmiştir. Filozofun sorgulamalar yapabilen insan olma durumunu bazı karşılaştırmalar yaparak ortaya koymaktadır. Filozof, felsefenin temel sorunu olan varlık sorununa amaç ve mahiyet bakımından sorgulamalar yoluyla cevaplar sunan bireydir.

Hatırınıza şu da gelir: Kuran gibi din kitapları da hayatın neliği, başlangıcı, sonu, insanın ne olduğu hakkında hükümler vermişlerdir. Acaba Muhammet, İsa, Musa da feylesof değil midir? Cevap: Hayır. Çünkü bunların hükümleri hür bir düşüncenin eseri değil, dinsel inancın eseridir. Hakbuki feylesof inanan adam değil, şüphe etmesini bilip doğruyu aramıya koyulan adamdır. Hür düşünme imkanı olmıyan yerde feylesof da olamaz. Ancak feylesof olmak için hür düşünmek de yetmez (Montaigne gibi). Hür düşüncelerin sonuçlarını bir sistem halinde anlatmak da şarttır. Ne olursa olsun, feylesof fikirlerini stili, mimarisi yeni anlamı olan bir yapıda kullanan adam demektir. Bu yapı feylesofun sistemidir ve ‘‘Nereden gelip nereye gidiyoruz, bir neyiz?’’ ezellik sorusuna karşılık bulmak iddiasındadır (Baltacıoğlu, 1938:23).

4.3. İSMAYİL HAKKI BALTACIOĞLU' NUN SANAT ANLAYIŞI

Baltacıoğlu içtimaileştirmek için bireye verilmesi gereken eğitimin temeline sanatı yerleştirir. Sanatın, diğer toplumsal kurumlar ile içinde yaşanan kültürün özelliklerinden, dönemin özelliklerinden ve yaşanan değişimlerden etkilendiğini belirtir. Sanatın konusunun dış dünyadan ziyade soyut alan olduğuna dikkat çeken Baltacıoğlu, sanatın insan ruhunun derinliklerine dair bir öğrenme sağladığını ifade eder. Sanatın mevzuu batını alem, yani ruhtur. Sanat bu alemin, bu ruhun manalarını, kıymetlerini, sayruretlerini, hürriyetlerini öğretir (Baltacıoğlu, 1934:15).

Baltacıoğlu, insanın diğer canlılardan ayrılması sağlayan özelliği olan düşünebilme kabiliyetinin önemini vurgulamıştır. İnsan zihni, içinde yaşanan olgusal alanı ve batını alemini kavrayabilmektedir. Makalelerimizden birinde insanı hayvandan ayıran bir nevi şuur olduğu söyledik. Bu şuur bir yandan harici alemin hareketleri üzerine katlanarak akıl şeklini almış bir yandan da batını alemin sayruretlerini kavrayarak iman, vicdan, zevk, umumi bir sözle hats şeklini almıştır (Baltacıoğlu, 1934:18).

Cemiyet hayatı dini, ahlaki ve iktisadi unsurların toplamıdır. Bu unsurlar cemiyet hayatının oluşması ve varlığının devamı için önemlidir. Bu kurumların her birinin insanların zihninde oluşturduğu bir fikir, insanlara yaşattığı hisler ve eylemlere yansıyan tarzları vardır. Sanat ta tüm diğer kurumlar gibi cemiyet hayatının bir getirisiidir. Güzellik boşlukta tecelli etmez (Baltacıoğlu, 1934:21). Sanatı cemiyet hayatının kurumlarından biri olarak gören Baltacıoğlu, bu kurumun cemiyet hayatının içinde oluştuğunu ve bu hayat içinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Sanatın insana sunduğu idrak halinin zevk olduğunu ifade etmektedir.

Sanat eseri doğrudan doğruya sanatı hüviyeti taşımayan labedii eserlere yapıyor. Böylece adi bir kap, intifai bir mevzu, bir aletten başka bir şey değilken sanat eseri oluyor (Baltacıoğlu, 1934:21). Sanat bu bakımdan diğer kurumlardan ayrılıyor. Sanat insana dinin, ahlakın, iktisadın veremediği bir zevki veriyor.

Sanat içtimai ve batını hayatı terennüm etmek demektir (Baltacıoğlu, 1934:21). Sanatın insana sağladığı bilinci, farkındalığı (şuur) anlayabilmek ancak tanımak fiilini kavramakla mümkündür. Sanatın bizlere yaşattığı hayat diğer kurumların yaşattığından

oldukça farklıdır. Kattığı hisler insani duyguların en köklü olan heyecan ve ihtiraslarıdır. İşte bu noktada yaşanan hayat dini, ahlaki, siyasi, lisani hayattan nispeten daha muayyen kısımlar değil, en gayrı muayyen, en fevzai ve münteşir kısımlardır. Bu nedenlerdir ki sanatın konusu enedir (Baltacıoğlu, 1934:21).

Baltacıoğlu'na göre sanat orijinal ve bakirdir, derin bir hakikattir. Dolayısıyla sanatın hakikati dış alemde değil, iç alemde aranmalıdır. Sanatkar sürekli yaratan, her yaratımında yeni baştan kendisini keşfeden, iç dünyasında olanları renk, ses, ışık ile ifade etmeye çalışan kişidir.

Sanat bir ilim, bir ahlak olmadığı gibi bir lüks, bir sefahat ta değildir (Baltacıoğlu, 1934:28). Sanat tüm diğer cemiyet kurumlarının üzerine kurulmuş ve onların derinliklerine inebilme özelliğine sahip olandır. Sanat insanın özgürlüğünün koruyucusudur. İnsanın güzelliği istemesinin nedeni, zorunlulukların esirliğinden kurtulma çabasıdır.

Sanatın sonuçlarını ise üç madde halinde özetler:

1. Alelade şartlarda intifai bir mahluk olan insana ferdi, içtimai bütün itiyatlarının kökü olan deruni hayatı, bedii idrak ettirmek.

2. Bu deruni hayatın keyfiyetlerini ve kıymetlerini harice yaymak; bu suretle cemiyetin ve ruhun eşya, madde üzerindeki saltanatını temin etmek.

3. Müşterek hayatları ve müşterek kıymetleri olan ve bu hayat ve kıymetleri şuurlu bir hale gelen insanlar arasında binnetice duygu tenasüdü temin etmek (Baltacıoğlu, 1934:22).

Sanat cemiyet hayatının içinde ortaya çıkmış, hem cemiyet hayatını şekillendirmiş hem de ondan etkilenmiş bir kurum olarak, bir yaşayıştır. Her sanat anlayışı bir dönemin, bir toplumun bugünü ve dününün kaynaşmasının izlerini taşır. Her devir kendisine yakışan san'atı yaşatmıştır. Devirlerin değişmesi ile beraber san'atların siması da değişmiştir (Baltacıoğlu, 1931:84).

Büyük eserler bir dönemin, bir toplumun başlangıcı değil, söz konusu dönemin ürünü yani sonucudur. Sanat eserleri muayyen devirlerin, muayyen tarihlerin mahsulü

olan görüş, yapış, işleyiş ve ifade ediş tarzlarıdır. Bir Yunan, bir Gotik, bir Rönesans, bir adamın, bir iki sanatkarın istipdat ve tahakkümünden vücuda gelmiş hususi tecrübeler değildir (Baltacıoğlu, 1931:25).

En büyük sanat eserleri maşerin en çok malı olan eserlerdir. Goethe'nin Faust'u, Shakespeare'in haleleri, La Fontaine'in masalları, Moliere'in komedileri hep eski ve orta zamanın sanatkarları tarafından mükerreren işlenmiş ve zenginleştirilmiş an'anevi mevzulardır (Baltacıoğlu, 1931:28). Sanat eseri döneminin özelliklerini taşıdığından, döneme din hakim ise sanatsal eserlerin de dinsel öğeler içermesi, insan ön planda ise insanı öne çıkaran öğelerin hakim olması kaçınılmaz ve doğaldır. Mısır abidelerinin ifadesini dinle birlikte anlamak mümkündür. Abide mısırlıların hayat ve kainat telakkisinin bir neticesidir. Mısır abidesi onun için kalın, yassı, kısadır. Hind san'ati Nirvana'nın vahdeti vücut mezhebinden ayrılamaz. Eski Yunanlıların her şeyi insanlaştıran ve her şeyde insanların akli vuzuhunu arayan beşeri harsi, mimarisinde ve heykelinde akislerini göstermiştir (Baltacıoğlu, 1931:33).

Platon ve Aristo'nun yaşadığı İ.Ö.5. ve 4. yüzyıllar, tüm batı dünyası için sanatın bugünkü anlamda bile, doruğuna ulaştığı, gerek o zaman gerekse sonradan klasik diye tanımlanabilen ne kadar sanat olgusu varsa, tümünün uyduğu ilke ve kurallara varılmış bir dönem olarak kabul edildiği "Yunan Klasik" dönemidir. O çağın Phidias (Atinadaki Athena heykeli), Polyklet (ünlü mızrak taşıyan genç heykeli), Myron (ünlü disk atan genç heykeli), Praxiteles (Belvedere Apollo'su ve Knidos Afrodit'i) gibi heykelticileri ürün verirken şüphesiz filozof ve düşünürler plastik sanatlarda bu tarzdan başka bir tarzı akıllarına bile getirmiyordu. Son derecede uyum içinde, oran ve orantılar açısından en yetkin biçimlemeler, özellikle insan bedenlerindeki dingin, uyumlu, ağırbaşlı, ciddi güzellik idealize olmuş insan güzelliğini yansıtmaktaydılar (San, 2008:47).

Monarşik yönetimli toplumlarda sanatçı, yöneticilerin, din adamlarının emrinde ve onların kabul edebileceği bir görüş ve anlayış sınırı içinde hareket etmiştir (Turani, 2010:19). Baltacıoğlu'nun sanatçının toplumla etkileşimi görüşü görüldüğü gibi her dönemde söz konusu olmuştur.

Genel olarak kültürler, belli özellikleriyle birbirlerinden ayrılırlar. Obje yorumu veya kavrayışı dünya görüşü, dini görüş yönünden birbirlerinden belli karakter özellikleriyle ayrılırlar. Bu ayrılık, değer yargılarında, estetik beğenide de kendini gösterir. Belli bir kültür çerçevesi içinde yetişmiş bir insan için, bir başka kültür çevresi ile ilgili bir kültür fenomenini, örneğin bir sanat eserini anlamak, onu değerlendirmek güçtür, çoğu zaman da hatta bu imkansızdır. Batı kültürü ile hiç teması olmamış bir kimse için, bu kültürün en değerli ürünleri hiçbir şey ifade etmez. Örneğin; bir Beethoven müziği böyle bir kimseye gürültüden farksız gelmeyecektir (Tunalı, 2011:35).

Sanat eserinin içinde yaşanılan dönem ve ortaya çıktığı kültürden etkilenmesi, onun yorumlanışına da kaçınılmaz olarak yansımaktadır. Böyle olunca da bir kültür fenomeni olan sanat eseri de, varlığını ve değerini ait olduğu kültür kesimi içinde elde eder. Bu şart altında da, estetik relativizm kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıkar. Ancak, kültürlerin birbirine açılmasıyla ki, bu relativizm gitgide gücünü ve geçerliliğini yitirir (Tunalı, 2011:36).

Baltacıoğlu, toplumsal sanat fikrini gereksiz bulur. Çünkü toplumsal olmayan bir sanat yoktur. Sanat eseri bireyin, diğer bireylerle, toplumla olan ilişkilerinin eseridir. Dolayısıyla eser içinde bireyi taşıyan ancak tek başına birey kaynaklı olan değildir. Ammenin vicdanına hitap etmeyen eserler için iki akıbetten biri; ya bu eserler müstakil mefkureyi bir amme için vücuda getirilmiştir. Binaenaleyh bir müddet için sanatkarın anlaşılmasında hatta sürünmesi mukadderdir. Yahut eserin içtimai hiçbir hüviyeti yoktur. İlelebet unutulmaya, sahibi ile gömülmeye mahkumdur (Baltacıoğlu, 1934:46).

Bir sanat eseri için her zaman iki unsura ihtiyaç vardır: Yaratıcı ve esere yönelip onu anlayan birey. Her sanat eseri ona yönelecek bir topluluğa, zihniyete ihtiyaç duyar. Sanatkar, kendi icar eder fakat kendisi için icat etmez (Baltacıoğlu, 1934:26) Sanatçı ürünlerini kendisi için değil, topluluk için ortaya koyandır. Sanatkarın fikrini, amme fikrinden ayırmak mümkün değildir (Baltacıoğlu, 1931:26). Topluluğa hitap etmeyen eserlerin ya unutulmaya mahkum oldukları gerçeği vardır. Bunun nedeni ise topluluğa ait olan özellikler taşınamasındandır. Bir diğer nokta ise sanat eserinin toplumun ayrı bir kesimi için ayrıca ortaya koyulmuş olması, onun toplumun genelinde ilgi görmemesine neden olabilir.

Sanatın her alanında olduğu gibi mimaride de içinde bulunulan dönemin özellikleri, mimari eserlere, yapılara yansımaktadır. Kültürel özellikler, dini inanışlar, yapılan binalar, evler üzerinde etkili olmaktadır. Türkler medreselerini hep dört köşeli bir plan üzerine yaptılar. Çünkü bir tahsil muhiti için en basit ve en makul olan şekil budur. Aynı Türkler için bu medreseler hem tahsil yeri hem de ibadet yeri olduğundan medreselerin içinde hem tahsil için dersane hem de ibadet için cami vücuda getirdiler (Baltacıoğlu, 1931:76).

Sanatsal faaliyetler bireyin değil, topluluğun faaliyetleridir. Bir dönemin özelliklerini sadece sanatta değil hayatın her alanında görmek mümkündür. Dolayısıyla sanatı, tarihini sadece ulu eserlere göre ifade etmek ve onlarla sınırlandırmak, bakış açısı kısır olan insanların yapacağı bir şeydir. Sanat tarihi büyük adamların değil, müesseselerin tarihidir. Müesseseleri en son vuzuhla anlatan şey büyük adamlar değil, maşeri ve gayrişahsi hareketlerdir (Baltacıoğlu, 1931:31).

Sanatsal ideallerin incelenmesi, toplumsal bir konunun incelenmesinden ayrılamaz. Çünkü sanatsal idealler de ahlaki ve siyasi idealler gibi bir topluluğun ürünleridir. Bu nedenle sanatsal değişimler ancak toplumsal yapının değişimi ile mümkündür.

Ona göre sanatkar içinde yaşanan dünyanın anlamına dair arayış içinde olan kişidir. Ancak dünyada böyle bir anlam yoktur. Dünyaya bu anlamı veren sanatçının kendisidir. Bu nedenle sanat eseri alemin anlamlı bir tarzda görülmesi demektir (Baltacıoğlu, 1934:25).

Alim ise sanatçıdan farklı olandır. Alim içinde yaşanan (olgusal) dünyanın yasalarını arayan kişidir. Var olanın peşinde, doğru olanı gösterme çabasıdadır. Doğru ise alimin kendisinde değil, tabiattadır.

Bilimler nesnel yaklaşımla ortaya koyulurken sadece doğruluk etkisi altındadır. Bu noktada sanatkar ile bilim adamı derin bir ayrım gösterir. Sanatkar hayal gücünü, sübjektif bir ifade ile sergileyendir. Sanatkarın amacının alimler gibi doğru olanı görmek ve ifade etmek değil, güzeli görmek ve ifade etmek olduğunu belirtir. Sanat ile bilimin bizlere verdiği şeyler farklıdır. Bilim bize doğruyu, zarureti öğretiyor. Sanat bize güzeli, hürriyeti öğretiyor (Baltacıoğlu, 1934:25).

Sanat ve sanatkar içinde yaşadığı cemiyetin koşullarından ve özelliklerinden uzak düşünülemez. Üyesi olduğu cemiyetin yaşadığı değişimleri, sanatçının da yaşamaktadır. İşte bu nedenler sanat anlayışı, her dönemin özelliklerine göre seyir izler.

Sanatkar içini yaşatandır, sanatkar olmayan dışı ile uğraşandır (Baltacıoğlu, 1934:25). Kendisinde olanı ifade edebilen, paylaşmak isteyendir. Sanatçının güzele ulaşmada bizlere olan kılavuzluğu gerekli ve önemlidir. Sanatkar, bedii idrake varmamızın yardımcısıdır; fakat bedii idrakimizin yapıcısı değildir (Baltacıoğlu, 1934:26). Baltacıoğlu'na göre güzele dair bilincimiz yaşadığımız acıların, iyi anların, bilgilerimizin, sınırlarımızın yani içsel olan, şuursuz hallerimizin bir birikimidir (getirisidir). Bunlar bireylerin yaşam tecrübeleridir ve sanatçı tarafından verilemez. Sanatçı sadece onları açığa çıkarmamızı, fark etmemizi sağlayandır.

Sanatkar hayal ile uğraşan bir adamdır. Fakat bu hayal uyku, hülya, hezeyan halinde çalışan adamın dağınık, manasız, teşkilatsız, otomatik tahayyülünün eserine benzemez. Bedii manalar taşıyan bu tahayyül bir nevi psikolojik teşkilatın eseridir. Sanatkar bu faal şahsiyeti kendinden önce gelen veya kendisiyle birlikte, çalışan bugün diğer şahsiyetlerle inşa eder. Sanat eserinin mutlak hüviyeti ne olursa olsun, sanatkar ammeye de ihtiyaç duyar. Sanatkarın yalanları içtimai bir hüviyet arz etmedikçe kendisine mahsus olan gerçeğin muzaffer olması mümkün değildir (Baltacıoğlu, 1942:31).

Baltacıoğlu, sanatkar ile filozof arasındaki ilişki ile ilgili olarak da fikirler ortaya koymuştur. Filozofu, filozof yapan şeyin hads (delile ihtiyaç duymayan, uzun düşünce) kuvveti olduğunu ifade eder. Bilimin katı anlayışı ve tahlilci zekasına karşı, dinamik ve terkipçi bir zekadır filozofun taşıdığı. Sanat ile felsefenin birbirine dinamik bir şuura sahip olmak açısından oldukça benzer olduklarını düşünür. Tek bir farkla; sanat canlı olanı hayal ile ifade ederken, mefhum (sözle mana) yapmaz. Felsefe ise canlı olanı hayal ile sınırlamayıp, mefhumla ifade eder. Filozoflar görünen olanın ötesine geçerek, metafizik yapan büyük sanatçılardır.

Baltacıoğlu, geçmiş ve gelecek arasındaki ilişkiyi, bu ilişkinin ele alınmasını ve sanata, kültüre yansımaları da ele almıştır. Bu durumun sanat içindeki yerini tespiti ve bu sanat içinde yer alması gerekip gerekmediğine dair değerlendirmelerde bulunmuştur.

Geçmiş ve geçmişe dair her şey, Türk ruhunu taşıyan, Türk'ün ellerinden çıkan her şey yeniden keşfedilmiştir. Güzellik anlayışımız bu birikimlere her türlü evvelinden olma fikirlerinden soyarak, olduğu gibi kendisi için anlaşılmaya çalışılmalıdır. Hal maziden ayrı ve istikbale yabancı değildir. Yine de an, içinde bulunulan an, geçmişin aynısı ve geleceğin bir örneği değildir. Hal, maziden tamamen ayrılmakla beraber yine onun bir mahsulü gibi doğar ve istikbali bir kuvvet gibi taşır. Hiçbir icat, hiçbir ibda mazisinden müstağni kalamaz (Baltacıoğlu, 1934:41).

Sanatkarların geçmişin eserleri ile ilgilenmeleri gerektiğini ifade eder. Geçmiş, yetişen yeni neslin sanat anlayışı için değil, sanatçı, yaratıcı olan için bir ihtiyaçtır.

Her sanat eserinin içinde yaşanan döneme göre şekillendiğini sıkça vurgulayan Baltacıoğlu, cemiyet ile sanatkar arasındaki bağa dikkat çeker. Ortaçağ'ın dinsel atmosferi, Rönesans'ın insan ve özgürlüğünü öne çıkaran atmosferi, söz konusu dönemlerin sanat eserlerine yansımıştır. Sanat nevilerin toplamıdır. Bunları ne inkar nede ihmal etmek muasır ferdin elinde değildir (Baltacıoğlu, 1934, s.45). Sanatkarın topluluğu bir gerçeklik topluluğu değil, aksine arzu ve ihtiyaç topluluğudur. Tolstoy'un dediği gibi sanat bir dildir. Dil olmak için onu anlayanlar, bir amme olmak lazımdır (Baltacıoğlu, 1934:45).

Sanatçının duruşunu şekillendiren toplumun değerleri ve yapısıdır. Alimle sanatkarda bulunan irade kuvveti olanların yaşadığı hissi ve ahlaki zümre hayatının bir neticesidir. Bu zümrevi hayat olmadıkça bu ahlaki seciyenin teşekkül etmesi mümkün değildir. Fikirlerimiz de maşeri menşeli mevzulardır. İnsan içtimai bir hafızaya maliktir (Baltacıoğlu, 1942:33).

Sanatkarların tekniği orijinal eserler ibda eden adamın tekniğidir. Bu teknik sanat nevilerine tabi olduğundan içtimai birer mahiyet gösterir ve bütün bir tekamül hayatına maliktir. İlmi, bedii, fenni şahsiyetleri vücuda getiren bir amil de işte bu tekniktir (Baltacıoğlu, 1942:35).

Sanatkarın rolü maşeri şuurun bu derin tabakalarına kadar inmek, bu tabakaları sarsmaktır (Baltacıoğlu, 1934:45). Sanatçı toplulukta var olan fakat farkında olunmayan batını halleri ifade ederek bir dil kazandırmalıdır. Bu bakımdan sanatçının rolü ahlakidir. Halk, sanatkarda kendini bulur. Sanat bir nevi düşünüş, duyuş ve yaşayış

birliğıdir. Onun için sanatkarın ruhunu gösteren en büyük işaret sevgidir (Baltacıoğlu, 1934:45)

4.3.1. Mimari:

Baltacıoğlu Sizce mimar nedir? sorusuna “*Bir paradoks*” şeklinde cevap vermektedir. Bu tanımlamanın açıklamasını şu şekilde yapar: Mimarın iki şahsiyeti vardır: biri yapıcı kalfa şahsiyeti, öteki sanatkar, zevk adamı şahsiyeti. İki şahsiyetin tabiatı birbirine zıttır. Halbuki mimar iki zıttan bir ahenk çıkaran, ikiyi bire çeviren adamdır (Baltacıoğlu, 1934:183).

Ona göre yüksek mimari eserleri fizik kanunlarına hem aykırı olan hem de bu kanunlarla uyumlu olandır. İşte bu nedenle de mimarının kendisi de bir paradokstur. Baltacıoğlu, Gotik sanatını tek ve orijinal olarak tanımlamaktadır. İnsanlık tarihinde ise üç kültüre dikkat çeker: Mısır, Yunan ve Türk.

Mısır mimarisi ile Türk mimarisinin yakınlığını şu şekilde ifade etmektedir: Betonarme tekniğı ve demokrasi kasafıyla zamanımız mimariyi en iyi anlıyan bir zamandır. Halbuki Mısır bu anlayışın ilk cevherini taşımaktadır. Mısır sanatı bir süs ve yüz sanatı değil, bir gövde ve iç sanatıdır (Baltacıoğlu, 1934:184).

Mimarı sanatkar olmaktan ziyade bir yapıcı olarak tanımlar. Yani bir yapı güzelliğın taşıyıcısı olmadan önce birtakım temeller üzerinde durmak zorundadır. İşte bu nedenler önce mimarın yapıcı kimliğı sonra sanatçı kimliğı gelir.

Sanat eserinin cemiyetten ayrı bir yapısı olamayacağını belirtir. Sanat eserine hüveyeti, manayı veren şey, sanatkarın cemiyetinden ayrı olmayan kendi ruhudur.

Bu cemiyet dini, siyasi, ahlaki, her halde içtimai bir zümredir. Mademki evler, fabrikalar, şehirler, her şeyden evvel aile, sanayi, şehir hayatı denilen içtimai hayatları taşımağı mahsus kaplardır ve madem ki bu kaplar içindeki hayatın ihtiyaçlarına göre şeklini değiştirmek mecburiyetindedir. O halde ev, fabrika ve şehirlerin muasır şekilleri ne olabileceğini tahmin etmek için her şeyden evvel muasır ev, fabrika ve şehrin ihtiyaçlarını düşünmek lazım geliyor (Baltacıoğlu, 1931:86).

Mimarinin de tüm diğer sanat dalları gibi dönemin getirilerinden ve özelliklerinden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu düşünür. Değişen toplumsal şartlarla birlikte, bireylerin ev, bina, çevre düzenlemesi anlayışları da değişmektedir. Döneminde uygun oluşturulan bir mimari, çağdaşlaşmanın göstergesidir. Onun sanat anlayışı sadeliğe dayanır ve lüksten uzaktır. Lüksün toplumda sınıfsal ayrımı tetikleyeceğini düşünür. Baltacıoğlu, mimaride dekorasyona lüks olduğu gerekçesi ile karşı çıkar. Muasır cemiyetlerin vicdanında lükse karşı hasıl olan nefretin mimarlıkta neticesi dekorasyon ananesinin kaldırılmasıydı. Dekorasyon sağ ve salim cemiyetlerin eseri değil, hasta ve gayriiçtimai sanatlerin ananesidir. Dekorasyon lüktür (Baltacıoğlu, 1931:94).

Sanatçının aklında *milli* kimlikle alakalı bir sınırlama olamayacağını ifade eder. Sanatkar yalnız icat eder. Bu gibi meseleleri çıkaran bizleriz. Türkocaklarında mesele yapan gene bizler olduk (Baltacıoğlu, 1934:184). Bununla beraber milli mimarinin olanaklı olduğunu da kabul eder. Ancak sadece sanatçı yaratımda bulunurken bu gibi milli kimlik kaygılarıyla hareket etmeyendir. Mimari eserlerde millik kimlik temsili olarak belli kalıplara sıkıştırılmış ifade ve işaretlere karşıdır. Kabul etmediğim bir anlayış var, mimarın tefekkür potasına bir “dose” gibi katmak istenilen bu millilik unsuru, milliyet fikri artık motfi, mahalli renk, tarihi anane fikri değildir. Bugünkü Türkler bir millet olduklarından medeniyet ailesinin bir ferdi, insanlık vücununun bir uzvudur (Baltacıoğlu, 1934:184).

Milli mimari eski Türk mimarisinin asri teknikte devamı olacaktır. Bundan vazıhan anlaşılıyor ki mimarimizin teceddüdünde ne irtica mevzuubahs, ne de irtidat. İhtiyaç, mazi ile kanlı canlı bir surette terkebine, sadece “intibah”adır (Baltacıoğlu, 1934:186). Milli mimari ile ilgili görüşlerini, üzerinde etkisi ciddi anlamda gözlenen filozof Bergson’un görüşlerine dayandırarak şekillendirdiği söylenebilir. Tedrici ve mihaniki tekamülün değil, yaratıcı tekamülün feylesofu olan Bergson bile hiçbir tekamülün mazisinden müstağni kalamıyacağını, hatta mazinin hali bilkuvve haiz olduğunu söylüyor. O halde sanatte de teceddüt halin maziye katlanması fiiliyle beraber olması lazım geliyor. Nitekim bugün mimarinin tarihinde yeni ve orijinal eserlerin eski sanatlerden istifade ederek vücuda geldiği görülüyor (Baltacıoğlu, 1934:186).

Baltacıoğlu sanatçıların eserlerini ortaya koyabilmeleri için geçmişe, yaratıcı zekaya vurgu yaptığı gibi, devletin sanatçı için gerekli ortamı sağlaması konusuna da vurgu yapar. Mesela hükümet maziye muhafaza ettiyse, maziye ait nümuneleri topladıysa, sanayii nefise mekteplerinde lazım olan atelyeleri yaptıysa, lazım olan nümuneleri satın aldıysa, hulasa lazım gelen her nevi maddi şartları da temin ettiyse vazifesini yapmış demektir. Bu maddi ve harici şartlar bir kere mevcut olunca sanatın inkişafına hiçbir engel kalmaz (Baltacıoğlu, 1934:187).

4.3.2. Tiyatro:

Baltacıoğlu tiyatroyu güzel sanatların en önemli kollarından biri olarak görmektedir. Tiyatronun insan kişiliğini doğrudan temele alan bir alan olması bakımından yeri ve önemi ayrıdır. Bu bakımdan tiyatro, insan kişiliği ile doğrudan ilişkilidir.

Baltacıoğlu, *Tiyatro* adlı eserinde tiyatronun unsurlarını ele alarak, bu unsurların tamamlayıcı birer öge olduğunu ancak kaçınılmaz olmadığını vurgular. Tiyatro elemanları başlıca sekiz elemandır: Sahne, perde, dekor, makyaj, kostüm, müellif, suflör ve aktör.

Ona göre sahne tiyatronun seyircilerin oyuncularını görebilmesi için icat ve kabul edilmiş olan bir kerevetten başka bir şeyi değildir. Sahne ortadan kaldırıldığında, temsil sanatı yok olmayacaktır. Dolayısıyla sahne tiyatro için öz ve ondan ayrılmaz bir eleman değildir (Baltacıoğlu, 1941:8).

Bütün perdeler gibi tiyatro perdesinin de estetik hiçbir mahiyeti yoktur. İnsanlar temsil sanatını halkın gerçek ve öz hayatından apayrı, itibari ve yalancı bir faaliyet olarak anladıkları ande perdeyi indirmişlerdir. Perde, aktör ile halkın, gerçek ile hayali, realite ile sanatı birbirinden kati surette ayıran bir duvardır (Baltacıoğlu, 1941:8). Baltacıoğlu, perdenin varlığının tiyatro sahnesi ile izleyicinin arasına mesafe soktuğunu düşünmektedir. Bu nedenle tiyatrodaki perde unsurunun gerekli bir unsur olmadığını ifade etmektedir. Bu anlamda da çocuk oyunlarını, halk oyunlarını, orta oyununu perdesiz olmalarından dolayı ön plana çıkarmaktadır.

Baltacıoğlu, dekor unsuru için de Rönesans ile birlikte anatomi ve perspektif anlayışının ilerlemesiyle ortaya çıktığını ifade eder. Dekorasyon salgını bu istidadın büsbütün soysuzlaştığı 19. uncu asrın sahnelerinde pentüre döner; pentür cilveleri bu asırda sahnenin hakim elemanı olur (Baltacıoğlu, 1941:10).

O, makyajı tiyatro oyuncularının gerçek birey ve varlık olarak, varlıklarını gizlediği için eleştirmektedir. Oyuncuların kendisinde, tabiatında gerekli olan değer yoksa, makyaj ile bunların verilebilmesi mümkün değildir. Vücut, en zengin ve en asil bir makyajdır (Baltacıoğlu, 1941:10). Aynı şekilde kostüm de makyaj gibi oyuncuya değerini kazandıran bir malzeme değildir. Eğer aktör yoksa, elbisesi kaç para eder? (Baltacıoğlu, 1941:11).

Asıl önemli olanın oyuncular olduğunu ifade etmektedir. Oyuna asıl ruhunu katan oyuncunun kendisidir. Tiyatronun özünü aktörün eylemi oluşturur. Piyes ehli olmayan aktörlerin eline düşünce trajedi ise fars olur, farssa maskara olur. Buna karşı ehli olanlar en hafif komedi, daha trajedi hükümleri edebi hükümlerdir. Temsilin hüviyeti oynayan aktörlere bağlıdır (Baltacıoğlu, 1941:12). Tiyatronun tüm diğer unsurlarının önemli olduğunu ancak aktör gibi zorunlu olmadığını belirtir. Bütün yardımcıları var iken aktörün aksiyonu olmazsa tiyatro yine var olamaz (Baltacıoğlu, 1967:126).

Ona göre rejisörler de aktör olmalıdır. Çünkü rejisör ile aktörün rolünün aynı olduğunu ifade eder. Piyesi, yahut temsil mevzuunu düşünmek, kendine uyan ve yakışan rolü almak ve yapmak zaten aktörün işidir. Şu halde aktör olan yerde rejisöre lüzum yoktur (Baltacıoğlu, 1941:13).

Tiyatroda suflörler aktörler ile metinler arasında taşıyıcı görevi gören insanlar olduğundan, eğer oyuncular donanımlı olurlarsa suflörlere ihtiyaç olmayacağını ifade eder. Aktörün yaratıcı şahsiyeti arttıkça suflörün vazifesi sıfıra yaklaşmış olur. Metni kelime kelime dikte ettiren bir tiyatro sanatı anlayışı karşısında aktörün durumu çok açıktır (Baltacıoğlu, 1941:14).

Baltacıoğlu yaptığı irdelemelerin en sonunda ise aktörün varlığına ve gerekliliğine değinir. Tiyatronun temel, öz elemanı olarak gördüğü aktörü diğer unsurların önüne çıkarır. Piyes temsilin yazıya sığabilen ebedi şeklidir; fakat bu,

temsilin kendisi değildir. Aynı piyesin artistik kudret ve hüviyetleri ayrı olan ayrı aktörler tarafından temsili ayrı değerde tiyatro eserleri verir. Bunun sebebi aktör şahsiyetlerinin farklı olmasıdır (Baltacıoğlu, 1941:15).

Halk tiyatroları, Karagöz, orta oyun, tuluatçılık (Baltacıoğlu tuluatçılığı, öz ve primitif tiyatronun Avrupa'nın natüralist tiyatro tekniğine göre, intibak etmiş olan şekli olarak tanımlar), namaz, Mevlevi ayini ona göre gerçek öz tiyatrolardır.

Tiyatro eğitimini sağlam temeller üzerine oturtabilmek için, tiyatro felsefesine sahip olmak gerektiği vurgular. Sağlam bir tiyatro pedagojisinin temelini atabilmek için önce bu sorunun doğru karşılığını vermeliyiz. Tiyatro sahne, dekor, perde, ışık, kostüm, makyaj, suflörden, hatta piyesten ayrı olan bir sanattır. Kendi başına buyruk olan bir sanattır. Tiyatro, aksiyon ve eylem sanatıdır. Bütün yardımcıları var olduğu halde tiyatro var olmayabilir. Bunun büsbütün tersi olarak yukarıda yardımcılarından hiç biri bulunmadığı halde tiyatronun kendisi var olmayabilir. Tiyatro eğitimini almalarını istediklerimiz yalnız sahneye çıkanlar değil bütün öğrencilerdir (Baltacıoğlu, 1934:179).

4.3.3. Yazı Sanatı:

Baltacıoğlu, zamanının büyük bir kısmını İslam yazılarına ayırmıştır. Tophane'de Feyziye Rüşdiyesi'nde hat hocası Hoca Kadri Efendi ile çalışmış, Vefa idadisinde yazı sanatı ile ilgilenmeye devam etmiş ve Darülfünun'da hocası Kadri Efendini sülüs ne nesih derslerini takip etmiştir.

O, bir hattatın ne kadar kendine özgü olursa olsun eserlerinin kendi dönemindeki diğer hattatlara benzeyeceğini ifade eder. Çünkü tüm diğer sanat türlerinde olduğu gibi yazı sanatında da sanatçı, içinde bulunduğu toplumsal yapıdan ve kültürel değerlerden etkilenir. Bir sanat eserinin hususi ve ferdi varlıklar haricinde diğer sanat eserlerine benzemesi, onun afaki birtakım mahiyetlerin mahsulü ve içtimai zaruret icabı olduğunu ifade eder. Şu halde yazılar tarihin tetkiklerine girmekle yalnız ferdi muhayyilenin tabiatını değil, ferdi menşeli olmıyan şeniyetlerin de tabiatlerini ve zaruretlerini ifade edecektir (Baltacıoğlu, 1934:87).

Tüm sanatların insanlığa dair bir ifade taşıdığını düşünür. Bunun nedeni ise sanatların yine insanın kendisine ve kültüre dayanmasıdır. Bu bakımdan yazı sanatı da

içinde yaşanan dönemden etkilenmekle birlikte, insanlığa dair bir ifade de taşımaktadır. İslam yazılarının tarihi kendine mahsus olan hususi şartlarla yazı şekillerinde beşeri neviden birtakım kıymetleri icat ve tesis etmiş değildir. Kimse diyemez ki yazı da muhtelif sanat şubelerine ait şaheserler gibi, lütfu bütün beşeriyete ait olan birtakım kıymetleri, edebi güzellik nümunelerini taşıyor (Baltacıoğlu, 1934:88).

Yazı tarihi şekillerin tarihidir. Bu şekiller olmadıkça bir tarih vücade getirilemez. Bir sanatkarın, yahut bir devrin tetkikinde ilk iş lüzumu kadar vesikaya malik olmaktır. Mevzu muayyen sanatkarın sanati ise bu sanatkarın bütün devirlerini ihtiva etmelidir (Baltacıoğlu, 1934:89). Ayrıca eserin kendi döneminde ortaya koyulan diğer eserlerle karşılaştırmasının yapılması gerektiğini de ifade eder. Böylece dönemin içtimai farklılıkları da ortaya çıkacaktır.

4.3.4.Resim:

Baltacıoğlu Sanat adlı eserinde ressamı “*sanatçıların en talihsizi*” şeklinde tanımlar. Bu durumun nedenini ise şu şekilde ifade eder: Ressam sanatkarların en talihsizidir, çünkü modelinden uzaklaşsa beğenilmez. Modeline yaklaşıp ona da ressam denmez (Baltacıoğlu, 1934:178).

Resmin amacının dış dünyayı bire bir taklit değil, iç dünyadan mesajlar iletmek olduğunu düşünür. Sanatçı dış dünyayı kendi iç dünyası ile yorumlayarak ifade edebilir. Özellikle primitif sanata dikkat çeken Baltacıoğlu, bu durumun primitif sanatta gayet açık şekilde gözlenebileceğini düşünür. Primitifler; teşhirleri en kaba bir teşhir, manazırları en sakat bir manazırdır. Duccio, Cimabue gibi manazır ve teşrihi çok iyi bilenler vardır. Fakat kullanmazlardı. Primitiflerin sanatı, insanlığın tanıdığı en büyük sanattır (Baltacıoğlu, 1934:178).

O, aynı zamanda sanatta her hangi bir “izm” altında olmayı desteklememektedir. Bu durumu mezhepçilik olarak değerlendirir ve mezhepçilikten hoşlanmadığını belirtir. Her ne kadar farklı akımlar mevcut olsa da, bu akımların ötesinde bir sanat anlayışı olduğunu ifade eder.

Baltacıoğlu, ressamı ciddi anlamda eleştirmektedir. Ressam dolayısıyla da resim sanatının kültürümüzde sıkıntılı bir halde yer bulduğunu ifade eder. Bizde resim sanatı aksak bir sanattir. Türk ressamının ve Türk ressamlığının bu aksaklıktan kurtulması, yeni zarurete katlanması lazımdır. Refah ve saadetini toplulukta ve iş bölümünde bulan bir cemiyette sanatkar derebeyi gibi ayrı gayrı yaşayamaz (Baltacıoğlu, 1934:178).

Ressamların atölyelerinde suni şekilde üretim yapmak yerine, cemiyete karışıp, onun genel atmosferinden yararlanarak eser üretmesi gerektiğini vurgular. Bireyselliğini ön plana çıkarmak yerine, cemiyeti öne çıkarmalı ve onu düşünmelidir. Ressam, zengin, amatör ve modern için değil, fakir halk ve bir bütün halk, bütünlük için, sokak ve şehir için çalışmalıdır. Artık onun çalışma yeri parlak muşambalar olamaz, betonarme yapıların pürüzlü duvarlarıdır, gazeteler, tiyatrolar, sinemalar, halkevleri... olabilir. O halde Türk ressamı fırçasını paralı dostlarını gözlerine değil, fıkalarının gönlüne sürecektir (Baltacıoğlu, 1934:179).

Ressamların halktan uzak oluşların eleştiren Baltacıoğlu, ressamın suni ve bireysel ortamından çıkıp cemiyetin içine karışırken birtakım zorluklar yaşayabileceğine de dikkat çeker ve bu durumu tariz yoluyla anlatır.

Türk ressamı atelye denilen bu sanatkar limonluğundan çıkıp şehir denilen şu cemiyet bahçesine girerken şüphesiz nezle olacaktır! Çünkü açık hava alımıya alışmamış olan ciğerleri zayıftır. Türk ressamı lalelerden bacalara, muşambalardan çimento duvarlara fırçasını götürürken şüphesiz bu fırçanın kılları dökülecektir. Türk ressamı halklaşarak, sadeleşecek, milletleşecek, eski kibarlığından, inceliğinden hatta perspektif ve teşrihinden şüphesiz kaybedecektir. Fakat buna karşın Ortazaman primitif resimleri gibi bütün bir ümmete, demokrasi ve halk ümmetine söyleyecek ve böyle olmakla güzelliğini duyurmak gücünden hiçbir şey kaybetmeyecektir (Baltacıoğlu, 1934:179).

4.4. İSMAYİL HAKKI BALTACIOĞLU'NUN GÜZELLİK ANLAYIŞI

Baltacioğlu kadın erkek ile ilgili güzellik yorumlamalarında cinsi bir bilincin, farkındalığın (şuurun) etkili olduğunu ifade etmektedir. Burada söz konusu olan manevi bir zevkten ziyade, hayvani bir yaklaşımdır (Baltacioğlu, 1934:23).

Böyle bir ifadede ise sanatkar bir tutum söz konusu değildir. Güzel insan sözünü, iyi insan manasında kullandığımız da vardır. Oysa sanatta söz konusu olan güzel tüm bu sıfatlardan ayırdır (Baltacioğlu, 1934:23). Güzel, sanat eserinin kendisidir. Konusu tabiat bile olsa, eser insan yaratımıdır. Ona göre güzel, insani bir gerçektir. Ancak burada kastedilen ham insan değil, bedii (güzel olan) hareketlerin hepsine sahip olan bir sanatkardır. Sanatçı, bir oyuncu gibi rolleri sergileyen değil, kendi kendisini temsil edendir. Dolayısıyla sanatçının eserine kattığı anlam çirkin bir kadını güzel, güzel bir kadını da çirkin olarak ifade edebilir.

Güzellik ve gerçeklik aynı şey değildir. Doğa ise ne güzel ne de çirkindir. Güzel olan olaylar, toplumsaldır. Çünkü bu olaylarda ahlaki, dini, iktisadi olaylar gibi afaki ve harici bir içeriğe sahiptir. Bunlar bireylere aktarılacak bir kabiliyet durumu taşımazlar. Güzel ile ilgili olan olaylar, bireyin ruhu ile ilgilidir. Dolayısıyla sanat, bireyden bireye değişen bir yaratıma sahiptir.

Baltacioğlu'nun doğa ile ilgili görüşlerini Klasizm ile zıt olduğu söylenebilir. Klasizm, dış gerçekliğin bireye verilmesi görevini taşımaktaydı. Klasist resmin şefleri David ve Ingres, öğrencilerine doğayı taklit etmeyi önerirler (Tunalı, 2011:30). Ancak burada sanatın akıl ışığında seçip aldıkları kastedilmektedir. Klasisist'e göre insanlarda duyarlık ve izlenim başka başka olduğu halde, akıl birdir. Bu nedenledir ki, klasisist sanatçı akıllı, insanla ilgili bir nitelik olarak görür ve onu doğa ile gerçeğin değerlendirilmesinde kullanır. Doğayı insana layık bir duruma getirir ve bunun için aklın evrensel değerlerini yapıtına sokar (Tunalı, 2011:30).

Klasizmin özü, görsel sanatlarda her şeyden önce Grek ve Roma sanatlarının kendi özelliklerine bağlı 'formal' oluşumlarının aydınlık bir bütüne ulaşabilmesi yolunda harcanan çabada aranması gerekeceği ilkesinden güç almaktadır (Altar, 2009:87).

Sanat yazarlarına ve eleştirmenlerine göre “klasik” terimi, anlamsal öz bakımından, yaratıda huzuru, düzeni, açıklığı, ölçüyü ve nihayet armoniyi arayışın simgesidir. Ve onun içindir ki, klasik sanat yaratışta ateşli, aşırı heyecanlı, şiddetli harekete ve ölçüsüzlüğe, hatta kurlsızlığa ödün veren Barok ve Romantik anlayışa tümüyle karşıt bir duyarlılık olarak nitelendirilmektedir (Altar, 2009:85). Klasik bir eser meydana getirdiği formla ilgili içeriğin taşıdığı değerlerle, geçmişe ne kadar bağlı kalabiliyorsa o kadar kıymetlidir. Ve bu bağlılık gelenekçi yapının meydana getirdiği tutucu bakışına esir olmamaktadır.

Baltacıoğlu, tabiatı çıplaklık, müstehcenlik olmadığını ifade eder. Bu kavramların dinin birer getirisi olduğunu vurgular. Dinler ahlaki getiriler de taşımaktadır ve bu kavramlar dinlerin ahlaki getirilerinin dahilindedir. Bu durumun cemiyet hayatını düzenlemek için oluşturulduğunu düşünmektedir. Sanatta çıplaklık, dönemlere göre ele alınmaktadır. Yani Ortaçağ’ın ve Rönesans’ın toplumsal ortamı, sanat eserlerinin varlığına da etki etmiştir. Dolayısıyla önemli olan cemiyetin zihniyetidir. Laik ahlak, dini ahlaka benzemez. Dinin müstehcen diyebileceği şeylerin laik ahlakta müstehcen olması lazım gelmez. Bununla beraber laik cemiyette de dini değilse de ladini soydan yine ahlaki bir vicdan vardır. Fakat bu vicdan itikat ve sır vicdanı değil, ilim ve akıl vicdanıdır. Ne olursa olsun laik ahlakın da kabul ettiği günahlar vardır (Baltacıoğlu, 1934:39).

Dinsel bir cemiyetin günah, korku ile gerçekleştirdiği (teyit ettiği) adaleti, laik cemiyet ilim, ahlak ve toplumsal ilişkiler yoluyla (muaşeret) gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla laik bir cemiyetin ahlak anlayışı ile dini bir cemiyetin (dönemin) ahlak anlayışı birbirinden farklıdır. Baltacıoğlu, laik sanat eserlerinin müstehcen olamayacağını ifade eder. Bunun nedeni ise sanatın bireylerin bilincinde (şuurunda) temiz ve zarif duygular uyandırmasıdır. Sanat duygusunun var olduğu bir yerde diğer hiçbir duyguya yer yoktur. Sanat eserlerinden tahrik edici duygular edinen insanları, terbiyesi eksik olan insanlar olarak tanımlar. Dolayısıyla önemli olanın insanların seviyesinin yükseltilmesi olduğuna dikkat çeker. Bu da ancak sanat eğitimi ile mümkün olacaktır.

4.5. İSMAYİL HAKKI BALTACIOĞLU'NDA DEMOKRASİ VE SANAT

Yeni sanat, çağdaş medeniyetlerin ruhunu ifade edendir. Toplumsal yapıda meydana gelen her değişim, toplumdaki tüm kurumları da etkilemektedir. Dolayısıyla sanat ta diğer toplumsal kurumlar gibi bu değişimden payını alacaktır. Baltacıoğlu, çağdaş toplumlar da sınıfsal yapılanmanın (kast) olmadığına vurgu yapar. Bu toplumların en önemli özelliklerinden biri dinin toplumsal bir görev (velayet) konumunu bırakıp, ailevi ya da bireysel bir değer haline gelmesidir. Bu, devletin laikleşmesidir. Vaktile dinin siyasette, hukukta, ahlakta, sanatta işgal ettiği mevki muasır cemiyetlerde şimdi ilim işgal etmekte ve iman kıymetleri yerine zaruret fikirlerini yerleştirmektedir (Baltacıoğlu, 1931:55).

Çağdaş medeniyette din yerini bilime bırakır. Baltacıoğlu'na göre, özgürlüğün temeli bilimdedir. Özgürlük toplumsal hayatta yeni bir eserin vücuda gelmesidir. Bunun için de doğaya ve getirilerine dair fikir sahibi olmak gerekir. Bilim demokrasiye, özgürlük gereksiniminden dolayı ihtiyaç duyar. Ona göre, toplumların çağdaşlaşması felsefe ve bilimle mümkündür.

Aklın tabiate dönmesi nasıl Rönesans hareketini secileyendiren bir hadise ise aynı aklın bu tabiati tecrübeye mahsus afaki bir usulle zabıt ve teshire çalışması yeni cemiyetlerde ilmi ve felsefi harsin esaslı bir seciyesidir. Madde sahasında Tekamülcülük, ruhiyatta Şuursuzculuk, içtimaiyatta Maşercilik, felsefede Hadscilik ve daha umumi bir surette ifade edilmek lazım gelirse şe'niyetinde orijinal araştırma hamlesi demek lazım gelen Çokçuluk muasır medeniyetin bir hususiyetidir (Baltacıoğlu, 1931:57).

Çağdaş demokrasiler ekonomik açıdan da gelişmiş toplumlar da görülür. Büyük devletlerin sanayileşen yapısı, bilim temelli gelişimler böylece sanatçının da yapısını değiştirmiştir. Gelişen sanayi ile birlikte insan gücünün toplumlardaki yeri de değişmiştir. Doğal olarak yeni bir insan tipi ortaya çıkmıştır. 19.yy'da akla dayalı entelektüel bir kültür doğmuştur (Tunalı, 2011:29). Çağdaş toplumlar da tek değişen ekonomik yapı değildir elbette. Aynı zamanda ahlaki yapıda da ciddi değişimler yaşanır. Kaynağı din olan ahlaki değerler, yerlerini kaynağı bilim olan ahlaki değerlere

bırakmıştır. Muasır cemiyette ahlak ladini bir ahlak yeni ilmi yahut içtimaiyatçı bir ahlaktır (Baltacıoğlu, 1932:59).

Yeni ahlak anlayışında bireyin hakları, özgürlüğü, rahatlığı önemli değerlerdir. Demokraside ahlak hür ve şahsi bir manzara gösteriyor. Bir ahlakın hür olması demek, aklın ve vicdanın kabul etmeyeceği ve çünkü ilmin mutalaları ile zıt olan dini, milli ve metafiziki müstehaselere mevki vermemesi demektir (Baltacıoğlu, 1931:60).

Ahlaki bilimlerin nesnel temeller üzerine kurulması gerektiğini düşünmektedir. Gerçeklik hükümleri, din ve mezhep hükümleri gibi bireylerin zihinlerinde tartışma çıkarabilen akideler (dogmalar) değil, doğrudan bilimin sonuçları olduklarından vicdanlardaki gerçeklikleri de hariçteki gerçeklikleri gibi sabittir. Burada bahsedilen vicdan ona göre felsefi aklın kendisidir. Demokratik toplumların adalet sistemleri tüm bireyleri eşit gören bir yapıdadır. Bireylerin tüm toplumsal koşul ve imkanlardan aynı oranda faydalanmalarını öngörmektedir. Adaletin, eşitliğin bir boyutudur (dengidir). Çağdaşlaşan toplumlar giderek diğer toplumlarla kaynaştığından, çağdaş birey kendi toplumuna hapsolmuş ve sabit bir halde değildir. Milli hars fikri eskiden olduğu gibi seciyesini ahlakta, hukukta, iktisatta, içtimai müessiselerin her nev'inde ve safhasında bulan dar bir kıymetler mecmuası olmaktan kurtulmuştur (Baltacıoğlu, 1931:61).

Çağdaş medeniyet fikri, tüm toplumsal kurumların ortak noktaları üzerinde yer almaktadır. El sanatlarına dayanan üretim yerine makine üretimine terk etmiştir (Turani, 2010:22). Büyük sanayilerin varlığı ve gelişimi beraberinde ticareti getirdiğinden uluslararası etkileşimi de doğurmuştur. Böylelikle ortaya kültürel alışveriş çıkmıştır.

Ona göre çağdaş insan her şeyden önce geometri zekası taşıyandır. Bu durumu demokratik hayatın bir getirisi olarak görmektedir. Çünkü demokrasilerde bilimler önemlidir. Bize kuvvetimizi, muvaffakiyetimizi, saadetimizi verecek olan tek kuvvet dinden, hurafeden, an'aneden ayrı bir şey olan bu tefekkürdür. İşte hendese muhabbetinin kökleri bu ilim muhabbetindendir. Hendese bu ilmin şekillerde, hareketlerde tecellisinden başka bir şey değildir. Onun için Le Corbusier'nin dediği gibi insan hendesi bir hayvandır. Fakat hiçbir devirde insanın bu hendesi temayülü bu derece şiddetlenmemiştir (Baltacıoğlu, 1931:89).

Çağdaş tekniğin doğasının da önemine vurgu yapan Baltacıoğlu, bu noktada teknik için en önemli keşfin betonarme olduğunu ifade eder. Yapılan işi daha da kolaylaştırması bakımından önemli olduğunu ifade eder. Yeni teknik malzemelerinin oluşumunda gelişen sanayinin de payı büyüktür. Böylece bağdaşık ve yumuşak başlı olmayan doğa malzemesi yerini, bağdaşık ve yumuşak başlı olan sanat malzemesine bırakıyor. Sanat gitgide akli bir hal alıyor. Çağdaş toplumlarda bilim hakim olduğundan, bu toplumlar bilimin ürünüdür. Onun için muasır cemiyetlerin sanayii ilmi işe tatbik eden büyük sanayi şeklindedir. Bu cemiyetlerde ilim sadece bir nazariye, bir tahsil mevzuu değil, içtimai faaliyetin kendisidir.

Kanunlar, ahlaklar, ticaretler, ziraatler hatta din bile şe'niyete, tabiate ait olan kanunlarını hep bu müessise vasıtasile elde ediyor. Onun için muasır cemiyette ilim laboratuvarların içinden çıkan aleti sıhhat, tababet...şeklinde bütün şehir, köy ve ev muhitlerine kadar girmiştir. Fakat bu istilanın dikkate şayan neticesi şudur: İlmin müdahalesine kadar itikada, imana, kalbe istinat eden ameller aynı membadan ilhamını alan aletler, düsturlar, vasıtalara, riyazileşmeğe başlamıştır. Şehirler, sokaklar, kaldırımlar, evler, kapılar, pencereler, masalar, kağıtlar, zarflar... bu makineleşmenin ve bu riyazileşmenin zaruri bir neticesi olarak hendese katıları ve hendese düzleri haline gelmiştir (Baltacıoğlu, 1931:88).

Baltacıoğlu, demokrasinin kendisini sanatta Kübizm akımı içinde gösterdiğini ifade etmektedir. Kübizmin yorumlanmasının yapılması noktasında, her birey birtakım değer ve yargılara sahip olduğundan bu yorumlamayı gerektiği gibi yapamamaktadır. Yine de sanata duruşta objektiflik sağlanabileceğini düşünür. Gerçi tabii hadiselerin tetkikindeki tarafsızlığı bu sahada da kullanmak mümkündür. Fakat bir şartla, o da duygular sahasından çıkıp görgüler sahasına girmekle olur (Baltacıoğlu, 1931:71). Mimaride Kübizm geometrinin katkıları ile ortaya çıkar. Doğal cisim ve doğadan kaçan bir mimaridir. Dolayısıyla Kübizme en zıt olan sanat Ortaçağ'ın sanatıdır.

Romantizm'i demokratik-parlamentar dönemin ilk sanat akımı olarak görmek mümkündür. Romantizm akımının içinde Rousseau'nun daha önceleri ortaya attığı natüralist felsefe yeniden canlanıyordu. Romantikler'deki kırların ya da uzak ülkelerin şiiri yerine sanatçı, doğanın sessiz, kendi halinde olan havasını daha çok yaşamaya başlıyordu. Sanatçı, kendi yalnızlığının şiirine dönmek durumunda kalıyordu. İşte bu

başıboş, yalnız kalmış sanatçının yapıtı da onun özgür kişiliğinin tam bir yansımasını veriyordu. Yani demokratik-parlamente dönemi, sanatçıya verilen saray siparişini ortadan kaldırmıştır. Kısacası, demokratik-parlamente dönemin daha başında, sanatçının ve vatandaş bireyin, kendi kaderini bizzat çizmesi, çevresini değerlendirmesi, eleştirmesi durumu ortaya çıkıyor (Turani, 2010:37).

Çağdaşlaşan dünyayla birlikte sanatın da duruşunun ciddi bir değişim yaşadığı görülmektedir. Önceki dönemlerin sanatlarında eleştiriden ziyade üstadlara övgü ve onların yolundan gitme hali varken, yeni sanat anlayışında bu durum yerini eleştirel bakış açısına bıraktı. Sanatçı, bu özgür durumda güzeli inandığı gibi anlayabilecek ve değerlendirecekti. Böylece, sanat yapıtında ilk kez bağımsız bir sanatçı fantezisinin yer alması söz konusu olacaktı. Parlamente dönemi sanatçısının ilk bağımsız sanatı Romantizm akımı ile ortaya çıkmıştır. “Sanat için sanat” görüşü de özgür bireyin sınırsız hayallerinin anlatımı için uygun olmuştur (Turani, 2010:39).

4.6. İSMAYİL HAKKI BALTACIOĞLU’ NUN EĞİTİM ANLAYIŞI

Baltacıoğlu, çağımızın büyük bir hızla ortaya çıkan “Eğitim Reformu Akımı”nın Türkiye’deki en büyük temsilcisidir. Görüşleri başka hiçbir düşünürümüzde görülmeyen derecede derin ve kapsamlıdır. 1900’ler ile 1945’ler arasında hemen her ülkede baş gösteren bu reformcu akımların hepsinde ortak olan amaç, şöyle özetlenebilir: Geleneksel eğitimi köklü bir reformdan geçirmek. Çağa uygun yeni eğitim modelleri yaratmak. Bu yolla da “Yeni Adam”lar yetiştirmek (Aytaç, 1984:4).

Baltacıoğlu kuracağı yeni okulda eğitim, öğretim ve bütün faaliyetleri beş ana ilke üzerine oturtur. Bu ilkeler dayalı olarak, şüphesiz cemiyetin bir modeli ve bir demokrasi cumhuriyeti olacaktır. Cemiyetteki zümrevi hayat tamamen okulda kendini gösterecek ve öğrenciye yaşatılacaktır (Tozlu, 1989:169). Ona göre okul içinde yaşanan toplumun malıdır. Bu nedenle okul, içinde milletin kimliğini ve kişiliğini taşımalıdır. Okullar bireye milli değerleri ve dayanışmayı aşılmalıdır. Ancak bu yapılırken, bireye yaşantılar yoluyla öğrenmeler sağlanmalıdır. Böylece birey içinde bulunduğu toplumun gerçek yapısına uygun ve ihtiyaçlar doğrultusunda yetiştirilmiş olacaktır.

Terbiyenin bütün diğer içtimai müesseseler gibi afaki bir tabiatı vardır. Yani terbiyenin varlığı bizim ihtiyatımıza tabi değildir. Çocuklarımıza verdiğimiz terbiyeyi

icad eden biz değiliz, bizden önce yaşamış olan nesillerin hazırladığı amellerdir. Terbiye içtimai hayatın bir zarureti değil, neticesidir (Baltacıoğlu, 1942:19).

Eğitimin temel amacının mesleki yeterlilik kazandırmaktan ziyade, bireyi şekillendirmek olduğunu ifade eder. Terbiyenin gayesi evvela umumiyetle bir vatandaş, sonra bir demirci, bir asker, bir marangoz, bir... yetiştirmek oluyor. Demek istiyorum ki: terbiyenin gayesi düşünme, duyma ve isteme tarzları değil, umumi ve mesleki şekilde müesseselerdir. Terbiye, ferdi müesseseseleştirmektir. O halde terbiyenin gayesini düşündüğüm zaman modelini metafizikten, mefhumdan, idealden değil, hakikatten almalıyım (Baltacıoğlu, 1942:20).

Terbiye almış adam harici muhit karşısında şahsiyet gösteren, içtimai aksülamelleri vücuda getirecek üfuleler mücezzeh olan adam demektir. Onun için terbiyenin gayesi “müesseseseleştirmektir”. Mühim mesele, bir yurttaş ve bir meslekdaş olmak için kazanılması lazım gelen üfulelerin neden ibaret olduğunu tayin etmektir. Mesela bu itibarla ilim terbiyesinin en yüksek gayesi alimin şahsiyetidir. Okul bu alim şahsiyetini talebede -mümkün olduğu kadar- tesise çalışacaktır. Şahsiyetin her eseri harici alemin müdahalelerine, tesirlerine karşı verilmiş olan bir cevaptır. Şahsiyetsiz adam Dr. Pierre Janet’in eserlerinde anlattığı gibi muhitine intibak etmekten aciz olan bir adam bir otomattır (Baltacıoğlu, 1942:25).

Baltacıoğlu bu duruma şahsiyet prensibi adını vermektedir. Ona göre, eğitimciler şahsiyetin bütünlüğünü gözden kayıp etmemelidir. Çocuğun bir alim, bir demirci, bir çiftçi ... v.s. gibi gerçek şahsiyetler haline gelmesi için, verilmesi gereken hususları iyi tayin etmelidirler. Yani gerçek cemiyet içerisinde yaşayan ve var olan gerçek adamlar ölçü olarak alınırsa, bunların birer meslek adamı olduğu görülür. Bunlar cemiyet şahsiyetleriyle ayrılan “içtimaileşmiş” fertlerdir (Tozlu, 1989:139).

Ona göre kişiliğimiz toplum içinde bulunduğumuz faaliyetlerle kendini gösterecektir. Bu nedenle çocuklar aile ve aile dışı çevrede, toplumsal gerçeklikle karşılaşarak, zorlanarak da olsa şahsiyetlerini kendileri kazanacaktır. İçtimai mektep anlayışına dayalı bir okulda, en önemli mesele, öğrencilerin sosyal birer şahsiyet sahibi olabilmelerini sağlayacak düzeni ve işleyişi yerine getirmeye çalışmaktır. Bunun için, bu anlayışla okul, mesleki bir yapıya kavuşturulup, kişilikleri sağlayacak bir

organizasyona ulaştırılmak istenir. İş, bu anlayışta kendi çevresinde verilir. Bu haliyle ilim kişiliği ilim çevresinde, sanat kişiliği sanat çevresinde oluşturulmaya çalışılır. Mesela okulda soba kurma işi bütün teknik, ekonomik ve fizik şartlarıyla ele alınır. Böylece kişilik bütün yönleriyle geliştirilmeye çalışılır (Tozlu, 1989:171).

İçtimai Mektep anlayışındaki bir okulda istihsal grupları kurularak öğrencilerin bu gruplara iştiraki sağlanacak, böylece öğrenciler okul cemiyeti içerisindeki gerçek hayatı yaşamaya alıştırılacaklardır (Tozlu, 1989:174). Baltacıoğlu okullarda mesleki eğitimin önemini vurgularken, sadece uygulamaya dönük eğitimle sınırlı bir eğitim anlayışına sahip değildir. O aynı zamanda fikir ve ilim bakımından da gelişimin önemini göz ardı etmez.

Ananevi pedagojinin dalaleti terbiye namına ruhta “bir vazife ve istihsal manzumesi ve fuleleri” icad etmenin şartlarını, vasıtalarını, arıyacak yerde “‘kuvvet ve meleke parçaları” aramasındandır. Pedagoji fikir terbiyesi dediği terbiye faslını vücuda getirmek için ilmi, iktisadi, lisani, teknik.... fullerin tesirini düşünecek yerde, bu vazifelerin terbibine birer basit kuvvet gibi giren, fakat hiçbir zaman ayrı ayrı onun vücudunu veremiyen ihsasların, ıttıların, hükümlerin, hayallerin...terbiyesini düşünmüştür. Pedagoji bu tahlilci ve mantıki teşebbüslerde iflas edince, yani eseri olan teşekküllerin hakiki muhitte muvaffakiyetsizliğini görünce fuleler hayatının batını neticelerini değil, zahiri şekillerini taklide başlamıştır (Baltacıoğlu, 1942:27).

Baltacıoğlu döneminin önde gelen düşünürlerinin eğitim anlayışlarını ciddi anlamda eleştirmektedir. Bu görüşleri eleştirme nedeni ise eğitim hayatın içine katılmadan sadece teorik boyutta verilmesi fikridir. Dewey, Montessori, Decroly sistemlerinde görüldüğü üzere faaliyetin gerçek bir cemiyet hayatı içinde, gerçek mebdeler ve zaruretlerden hareket ederek, gerçek neticelere ve eserlere varmamasının neticesi olarak faaliyet ya iktisadi ya intifai veyahut bedii ve hukuki unsurlardan mahrum kalarak sunileşmekte, bundan dolayı eseri olan itiyatlar ruhi fuleler halinde teşekkül edememektedir (Baltacıoğlu, 1942:28).

İçinde yaşanılan toplumun özellikleri her alanda etkisini göstermektedir. İlim millet içerisinde ve milletler arasında bir nevi tesanüt halinde tecelli eder. Alim işte aynı

zamanda maddi, aynı zamanda ahlaki seciyelere tecelli eden bir hayatın mevzuudur. Alim psikolojisi ancak alim sosyolojisiyle izah edilebilir (Baltacıoğlu, 1942:29).

Bireysel iradeden ziyade toplumsal iradeye dikkat çeken Baltacıoğlu, bireysel amaçlardan ziyade cemiyet hayatına dair içinde yaşanılan zümreyle ilgili amaçlar oluşturulması gerekliliğine vurgu yapar. İrade, insanın ferdi gayeler dışında teşekkül etmiş olan herhangi içtimai zümreye mensup olmak sayesinde kendi uzvi tabiatını zorlamak ve yüksek amirlere münkat bir hale getirmek kudretidir (Baltacıoğlu, 1942:32).

Zihni mesleklere mensup olan adamların fikirlerinin, muhakemelerinin ve bu fikir ve muhakemelere mahsus olan hassaların teşekkülünde cemiyetin hisse ve müdahalesini düşünmek doğrudur (Baltacıoğlu, 1942:33). Tüm bu özellikleri muhit prensibi adı altında toplamıştır.

Baltacıoğlu randıman prensibi adı altında şu durumları tanımlamıştır:

Terbiyenin mevzuu olan insan gerçek bir hayat çevresinde yaşıyacak, gerçek bir travay yapacak, fakat mutlaka gerçek eserler verecektir. Randımandan anladığımı iyice anlatmak için terbiyenin şu türlü anlayışlarını sıralayalım:

1) Çocuğu ataletle mahkum eden bir terbiye tarzı. Burada yalnız mürebbi işler. Düşünen, duyan, istiyen hep odur. Talebe bir radyo alçısı gibi, yalnız almiya mahkumdur. Böyle bir terbiye tarzının tekamül değeri sıfırdır. Ortazaman terbiye anlayışı budur (Baltacıoğlu, 1942:35).

2) Çocuğu bir uzviyet gibi canlı anlıyan bir terbiye tarzı. Bu anlayışa göre gerçi çocuk, içi doldurulması lazım gelen bir vazo değildir; çocuğun kafası mide gibidir. Hazım edebileceği yiyecekleri almalı ve hazım etmiye vakit ve imkan bulmalıdır. 16. asır terbiyecilerinin terbiyeyi anlayışı böyledir. Böyle anlaşılan terbiyede de çocuk münfail, mürebbi müteaddidir (Baltacıoğlu, 1942:36).

3) Çocuğun bir nebata ve tekamülünün nebati tekamüle benzetilmesinden mülhem olan terbiye tarzı. Bu hayalde daha çok zenginlik vardır. Çünkü bu hayal çocuğun ruhi tekamülü mevzuu üzerinde daha çok düşündürücüdür (Baltacıoğlu, 1942:36).

4) Çocuğu çocuk olarak anlıyan terbiye tarzı. Bu idraki öncelikle J.J.Rousseau'ya borçluyuz. Terbiyesinin unutan insanlar vardır; tabiati tetkikle işe başlayın; zaruret kanununu zorlamayın; terbiyede hüner, vakit kazanmak değil, vakit kaybetmektir... diyen ve böyle diyerek pedagoji tetkiklerini çocuğun ruhi tabiatından ibaret objektif bir gerçek üzerine götüren Rousseau'dur (Baltacıoğlu, 1942:37).

5) Gelişi güzel faaliyeti terbiyenin vasıtası olarak kabul etme tarzı. Bu fikir pedagoji pragmatistlerininindir. Dewey, Montessori, Decroly gibi terbiyecileri bu gruba sokabiliriz. El işine, faaliyete, tecrübeye, yaratıcılığa büyük yer vermek, öğretimi bu alaka merkezleri yanlarında toplamak. Fakat işin, faaliyetin şahsiyet, muhit, travay ve randıman şartlarını düşünmemek, yani faaliyeti yalnız psişik yanlarından görüp sosyal yanlarını karanlıkta bırakmak, çocuğun faaliyetinden gerçekten sosyal olan eser mahiyeti beklememek (Baltacıoğlu, 1942:37).

Görülüyor ki bütün bu derece derece mütekamil terbiye telakkileri yalnız faaliyetlerle alakalı, fakat bu faaliyetlerin gerçek randımanları olması lazım gelen gerçek, sosyal eserlerle alakalı değildirler. Halbuki yalnız başına faaliyetin olsa olsa psişik bir değeri olabilir; sosyal değeri yoktur.

Son olarak Baltacıoğlu inisinyasyon prensibinden bahsetmektedir:

Terbiye ile uğraşanlar şunu unutmamalıdır; 1) terbiye mevzuu olan insanı sosyete hayatına hazırlamak vazifesini taşır. 2) halbuki bu hazırlamayı okulun zaman ve mekanla mukayyet olan kısa ve dar çerçevesinde tam olarak yapmak imkansızdır. Çocuklara okul çevresi içinde yaptırılması mümkün olan hayat tecrübelerinin yekunu””inisinyasyon” dediğim fiili teşkil eder. Terbiye bir inisinyasyondur, her şey değildir. Terbiyenin vazifesi hayata hazırlamaktır; yoksa bütün hayatı yaşatmak değildir (Baltacıoğlu, 1942:40).

Baltacıoğlu okulda verilen eğitiminden tamamen çözümleyici olmasının beklenmemesi gerektiğini, bu eğitimin yani okulun bir kılavuz konumunda olduğunu düşünmektedir. Bu konudaki fikrini şöyle bir örnekleme ile anlatmaktadır: Tarihte: sosyal tiple, sosyal oluş fikri, sosyal determinizm fikri, büyük adamlar fikri, dökümanlar üzerinde objektif müşahade, doküman araştırma (Baltacıoğlu, 1942:40). Bu çalışma sistemi ile hem öğrenci aktif bir katılımcı olacak hem de öğretmen sadece hazır bilgiyi

depolama amacı içinde olan pasif bir taşıyıcı olmaktan çıkacaktır. Çalışmanın bu şekilde yapılmasındaki amaç ise öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Bunun için de öncelikle hayatın zorunluluklarını iyi tespit etmek gerekir.

İçtimai Mektep’te Kitap: Kitap iç ve dış alemin sembolü ve hayalidir. Gerçek alemini sözle, yazıyla ve sembolle kalıplaştırmak demektir. Dış alem doğrudan doğruya yaşanabilir bir durumda olduğuna göre, kitaba niçin bu kadar önem verilir? Bu konuda Baltacıoğlu, iki önemli sebep ileri sürer: Biri kutsal kitapların payı, diğeri de Rönesans’tan sonra Ortaçağ değerlerinin bilinçaltında yaşayarak günümüze kadar gelişidir (Tozlu, 1989:190).

Baltacıoğlu, kitabın öğretimin tek aracı olarak görülmesi gerektiğini düşünür. Ancak yazılı bir kaynağa ihtiyaç duyulduğunda kitaplara başvurulmalıdır. Kitap önemli bir araçtır ancak her şey kitaptan öğrenilemez. Yaşantılar aracılığıyla gerçekleşecek öğrenmeler de mutlaka eğitimin içinde yer alacaktır. Bu görüşünü şu şekilde ifade eder: Öyleyse bu alemini teni ile, tını ile yaşayarak tanımamış olanlar kitapla duyarak öğrenemezler (Baltacıoğlu’ndan aktaran Tozlu, 1989:190).

Kitapların ezberciliği ortadan kaldıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade eder. Ezbercilik, bireylerin düşünme kabiliyetlerini geliştirmeleri önündeki en büyük engeldir. Bu nedenle eğitim kitaplarının içeriği bu duruma sebebiyet vermeyecek şekilde düzenlenmelidir. Programlar yapılırken de ilim, dersin ana teması ve amacı, mevcut koşullar, insanın yapısı ve ruhu ve programların uygulanabilirlik seviyeleri dikkate alınmalıdır.

Baltacıoğlu, çocuğun eğitime müsait olması bakımından diğer varlıklardan ayrılan yapısına dikkat çeker. Bu noktada ise meselenin sadece eğitimin amacı olmaması gerektiği vurgular. Çünkü insan olmak bakımından ruhani boyutunda işin içine dahil olduğu gerçeği vardır. Çocuk terbiye almaya müsait bir hayvan olduğundan dolayısı ki terbiye edilebiliyordur. O halde terbiye meselesini hallederken yalnız “Terbiyenin gayesi ne olmalıdır?” sorusuna cevap vermek kafi değildir, bu gaye çocuğun ruhunda nasıl teessüs ediyor bunun bilinmesi de lazımdır. İşte bu terbiye tetkiklerinin bir de ruhi cephesi vardır (Baltacıoğlu, 1942:67).

Bireyin içinde bulunduğu toplumun yapısı ile kaynaşmasının gerçek eğitim olduğuna ve eğitimin görevinin de bireyi toplumsallaştırmak olduğuna dikkat çeker. Hür şahsiyet devrindeki ilim, gerçek, felsefe, mücerretler aşkı aynı sevkı tabiinin daha mütekmil, içtimai olarak daha mudil şekilleridir. Gayet basit ve gayet iptidai merhalelerdir ki muhitin mutalariyle kaynaşa kaynaşa şaşılacak, en beklenilmeyen şahsiyet enmuzeçlerini vücuda getirmektedir (Baltacıoğlu, 1942:78).

Baltacıoğlu H.Bergson' un görüşlerine önem vermiştir.

Bergson'a göre, tekamülün eseri, intizam, tedric ve mantık değildir; yeniliktir. Bu yenilik yaratıcılık suretiyle olur. Birçok metafizikçilerin hatası şu noktadadır: Batın aleminin varlıklarını harici aleminin mevzularına göre mütalaa etmek, seyir ve tekevvün alemine mahsus olan olguları madde ve sükun alemine mahsus klişelerle anlatmaya çabalamaktır. Bu filozofa göre kainatta iki tür gerçeklik vardır: Biri madde, diğeri hayat. Bu iki ayrı tabiatı mütalaa için de ayrı iki noktaı nazar, metot ve meleke lazımdır. Maddeyi mütalaa eden zihin akıldır; eseri ilimdir. Manayı yani hayatı mütalaa eden zihin, sanat yahut metafiziktir. Sanat aynı mütalaanın sırf duygulu şeklidir; onun için hayal merhalesinde kalır (Baltacıoğlu, 1942:84).

Estetiğe salt kuramsal açıdan bakan filozofların en önemlilerinden biri de Henri Bergson'dur. Onun öznelci bir çerçevede ortaya koyduğu felsefi görüşler birçok bakımdan benimsenmesi güç ama oldukça özgün bir bilgi kuramıyla birlikte estetik bir bakış açısını içerir. Deyim yerindeyse Bergson'un estetiği gizil bir estetikdir, en azından açık açık ortaya koyulmuş değildir. Bergson'da estetik, bilgi kuramının bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bizi belki de bilgi kuramından daha çok ilgilendirir. Bergson bir estetikçi değildir ancak onu felsefesi, estetik açılımlı bir felsefedir (Timuçin, 2003:83).

Sanat hayatın içinde ortaya çıkar ve şekillenir. Hayatın zekası olan sanat, bir nevi taazzidir (Baltacıoğlu, 1942:85).

Baltacıoğlu tekamül (olgunlaşma) anlayışından çıkan pedagojik sonuçları şu şekilde sıralamaktadır:

1) Çocuğu kendinden başka bir şeye benzetmek temayülünü taşıyan her psikolojik fikir, her spekülasyon sakattır. Maddeci, mihanikiyetçi felsefeye delalettir.

Metafiziğin ve nihayet bir metafizik olmak mevkiinde bulunan pedagojinin vazifesi budur (Baltacıoğlu, 1942:92).

2) Çocuk tekamüle mevzuudur. Bu tekamül içten dışa doğru olur. Pedagog için mühim mesele bu tekamülü kavramak ve onunla hemhal olmaktır. İnsan çocuğun tekamülü yerine geçmemekle beraber bu tekamülün harici şartlarını hazırlayabiliriz. Bu suretle tekamülü zorlamaksızın emniyet altına almış olur (Baltacıoğlu, 1942:92).

3) Mürebbinin vazifesi insan ağacının sağ, salim neşvüneması için harici muhit üzerinde çalışmaktır (Baltacıoğlu, 1942:93).

4) Muhit zihince icad edilecek bir mefhum değil, hayatta görülecek olmakta olan bir emri vakıdır. Bunu görmek insanın en esaslı tabiatını keşfetmekle birdir. İnsan içtimai tabiatlı bir hayvan olduğundan muhiti de içtimai tabiatlı bir muhit olmak gerekir (Baltacıoğlu, 1942:93).

5) En son ve en mühim noktalardan biri de çocuğun bu tabii muhitine yerleştirilmesidir. Çocuğun bir cemiyette bulunması kafi değildir. Bu cemiyetle münasebet ve mücaverette bulunması da lazımdır (Baltacıoğlu, 1942: 94).

4.6.1. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Pedagoji Nazariyeleri Hakkındaki Görüşleri

Baltacıoğlu kitabında ele aldığı pedagoji sistemlerinin giriş kısmında amacının yeni bir pedagoji sistemi ortaya koymak olmadığını belirtir. Amacının var olan pedagoji sistemlerinin içyapılarını anlayabilmek ve kuruluş aşamalarını, gayelerini anlayabilmek olduğunu ifade eder.

KLASİKÇİLER

Klasikçiler her konumda olduğu gibi eğitim konusunda da geçmişle bağlarını sıkı tutmaktadırlar. Sanatta klasikçilik bir idealdir; kemal nümunesi, kemal gayesi manasında bir ideal. Bu ideal, inkişafın en yüksek derecesine varmış olan hali gerçeğin kendisi değil, tarihte bir defaya mahsus olmak üzere, mesut tesadüfler sayesinde ve dâhilerin eseri olarak vücut bulmuş olan tarihi bir enmuzeçtir. Bu tabiat önce eski Yunan medeniyetinde tecelli etmiştir. Pedagoji klasikçilerinin ruhu ve sanatı bu

müelleften ve sanatı bu müelliften farklı değildir. Eski Yunan ve Rönesans'ın zihniyetiyle meşbu olan bu müelliflerin gözü mazidedir. Çünkü bir kereye mahsus olmak üzere tarif ver tespit edilmiş olan insan idealinden hareket ederler (Baltacıoğlu, 1942:99). Bu anlayışın amacı var olan akıl ve fikir hayatının tüm özelliklerini taşıyan bir varlık ortaya koymaktır.

Olmuş bitmiş bir ideal, kemal numunesi peşinde olan klasikçi pedagojinin, bu numune içtimayatçının müşahhas adamı olmadığından, klasikçi pedagojinin içtimiyatla alakası yoktur (Baltacıoğlu, 1942:100). Baltacıoğlu bu anlayışı gerçekçi değil, oldukça soyut bulmaktadır. İnsan varlığının beraberinde göreceliliği getirdiğini ifade eder. Dolayısıyla her dönemin insan tipi birbirinden farklıdır. Her dönemin insan tipinin farklılığın genel bir ideal insan tipinin oluşamamasına neden olmaktadır.

UMUMİYATÇILAR

Umumiyatçılar umumi terbiye taraftarıdır. Bu malumatın gayesi bir meslekdaş yetiştirmek değil, insan yetiştirmektir. Çünkü iyi meslekdaş, iyi insandan çıkar (Baltacıoğlu, 1942:106). Baltacıoğlu bu anlayışı şu bakımdan eleştirir: Çocukta içtimai bir şahsiyetin teşekkülünü mümkün kılan en büyük amillerden biri oyundur. Çocuk oyunlarında yalnız kendi ham ve uzvi olan kudretini şekilsizce, maksatsızca seferber etmez, bu kudreti askerlik, marangozluk..... gibi her hangi meslek yahut zümrenin şahsiyetlerini yaşamak için kullanır. Çocuklar gerçek şartlar ve heyecanlar yaşar. Böylece velev rüşeymi olsun, kendisinde lisani, bedii, ahlaki, teknik birçok içtimai müesseselerin şahsiyetleri neşvünema bulmağa başlar. (Baltacıoğlu, 1942:111). Hayatın gerçekleri okulla birlikte çocuğun hayatında yer etmeye başladığında ortaya çıkacak durum hayal kırıklığı olacaktır. Yani birey her ne kadar hayata hazırlansa da hayatın kendisinde göreceği durumlar bu hazırlığın dışında kalacaktır.

Bugün umumiyatçılık safsatada başka bir şey değildir. Dün bu fikrin manası vardı. Çünkü ilim bugünkü gibi içtimai bir rol oynamıyordu, onun hayat ve tatbikat sahası dardır. 19. asırdan beri vaziyet değişmiştir. Cemiyet içerisinde iş bölümü neticesi olarak ayrılan meslekler kendisine mahsus bir fikir manzumesi vücuda getirmiş ve ayrı tahsillere lüzum göstermiştir (Baltacıoğlu, 1942:115).

MÜRTECİLER

Baltacıoğlu geçmişe körü körüne bağlı kalan sistemleri eleştirmektedir. Ona göre eğitim yeniliğin bire bir takip edilmesi gereken bir alandır.

İrtica fikri, ölüye, yaşama hakkı olmıyan maziye dönme fikridir. Muasır cemiyetlerde eskilere irca etmek kabil değildir. Bu milletlerin terbiyesi, gayesini kendi müesseselerinden alacaktır. Halbuki mürteci dediğim pedagoji, yeni cemiyette eski medeniyeti devam ettirmek ister. Mürteci pedagoji yeni kıymetler yerine, tarihi kıymetleri koyar. Yeni teknikler yerine eski teknikleri öğretir. Yeni adam yerine eski adam tipini örnek alır. Mürteci pedagoji, yeni iktisat tekniği görmez, eski iktisat tekniğini tedris eder (Baltacıoğlu, 1942:118).

Baltacıoğlu, mürteci anlayışını bireyi eski zihniyete göre yetiştirmesinden ve dolayısıyla dönemin ihtiyaç ve gerekliliklerinden uzaklaştırmasından dolayı eleştirir. Zamanın terbiyesi ve sanatından kaçan bu bakış açısının sakıncalı olduğunu ifade eder. İçinde bulunulan dönemin eserleri yerine eski dönemlerin eserlerinin ön plana çıkarılmasını eleştirir.

Zamanın sanatını ayıran en mühim seciyelerden biri tabiatten kaçıcılıktır. Halbuki mektepte “tabiatçılık” en kuvvetli bir mezheptir. Tabiatten resim, tabii motiflerle tezniyat, manazır, teşrih, tabii modeller, müşahede ve mukayeseye müstenit resim tedrisatı, hep bu tabiatçı ve Rönesansçı harsın unsurlarıdır. Musair mektebin nazarında bir Mısır heykeli, kaba bir sanatın numunesi, bir primitif ise lügat manasiyle iptidai olan eserdir! Yunan, Rönesans ve Romantizm...muasır talebenin anlayabileceği yalnız bunlardır. Zamana sürrealist sanat cereyanı, mürteci terbiyecinin gözünde günahkar bir cereyandır. Yeni nesiller mimaride, heykelde, tezyinatta, en nihayet resimde en canlı hayat muhitlerini istila eden yeni sanatın eserlerini anlamıya olsun teşvik edilecek yerde bu sanatın nefretiyle aşılıyor. Buna mukabil layuhti mazi hürmetiyle aşılıyorlar. Böylece yeni nesli canlı muhite intubak edecek yerde fosillere intibak ediyor (Baltacıoğlu, 1942:120).

Mürteci anlayışın bu bakışı bireylerin hayat ile arasına bir boşluk yaratmaktadır. Eski eserlerin kendi içinde ve dönemi için öneminin unutulmaması gerektiğini fakat

bireye bugünün sanat ve anlayışının öğretilerek, bugünün cemiyet hayatı ile bağlarının sağlamlaştırılması gerektiğini vurgular.

İNSANİYATÇILAR

İnsaniyatçılar, hakikiyatçıların düşmanıdır. Edebi harsi ilmi ve fenni harse karşı koyarlar. İnsaniyatçılığın asıl cevheri insanın Yunani telakkisidir. Bu itibarla Rönesans'ın insan telakkisini ifade eder (Baltacıoğlu, 1942:124).

İnsaniyatçılık edebi bir harekettir. İnsaniyatçıların tedris hususundaki birinci delaletleri bu tedrisin hedefini insana çevirmeleri değil, belki bu insanı “muasır insan” olarak almamalarıdır. Klasik okul bu devrin eseridir (Baltacıoğlu, 1942:125).

Klasik okul anlayışının, cemiyetlerin geçirdikleri değişimlerin dışında kalmasından dolayı eleştirir. Dolayısıyla insan anlayışını, dönemlerin getirilerine göre gözden geçirip yeniden şekillendirmek gerekir. Yapılacak şey mevcut ve tahakkuk etmiye amade olan insanı, gerçekte en ziyade insaniyi aramaktan başka bir şey değildir. Asri bir insaniyet felsefesini kurmak için bugün birinci derecede beşeri ve insani olan iktisat, ilim, fen ve sanat müesseselerini tetkik ederek yeni insaniyatçılığın asıl cevherlerini keşfetmekten daha doğru ne olabilir? (Baltacıoğlu, 1942:127).

İnsaniyatçıların ikinci delaleti gerçekçi ile insaniyatçıyı anlaşılmiyan, birleşmiyen, ayrı yabancı iki unsur olarak görmeleridir. İnsaniyi yalnız edebi ve manevinin inhisarı zannetmeleridir. Bu hüküm muasır teknik için bir iftiradır. İktisadi kıymetler de dahil olduğu halde bütün kıymetler beşeri mahiyetli vakıalardır. Muasır ferdin iktisadileşmesi kadar insani bir şey olamaz (Baltacıoğlu, 1942:127).

FERTÇİLER

Terbiyenin gayesi içtimai bir muhite intibak etmektir. Bu muhit lisan, ahlak, sanat, iktisat... gibi içtimai müesseselerden, zümrevi hayattan ibarettir. Bu intibak şahsiyet sayesinde olur. Bu şahsiyetin teşekkülü terbiye sayesinde olur (Baltacıoğlu, 1942:132). Bireyin taşıdığı özellikler her ne olursa olsun, eğitimle şekillendirilmediği sürece yararlı hale getirilemez. Terbiyenin amacı bireyi içtimai bir varlık haline

getirmektir. Bu nedenle onda bulunan özellikleri cemiyet hayatının değerleri doğrultusunda şekillendirmek gerekir. Terbiyenin gerçek ve tabii gayesi olan irade her hangi sebat, metanet yahut azim değil, zümrevi ve içtimai bir irade hayatıdır. Kuvvetli cemiyet içtimai hayatı kuvvetli zümrelerin mahsulüdür (Baltacıoğlu, 1942:133).

Fertçileri delalet eden sebep, gerçek insanın zihinde mücerret olarak tasavvur edilmesidir. Bir kere gayesi itibarıyla bu tedris şahsiyet vasıtasıyla şahsiyetin değil, ferdiyet vasıtasıyla bu şahsiyetin teşekkülüne çalışır. Ve binnetice her şeyden önce ferdiyeti tenmiye eder (Baltacıoğlu, 1942:134). Bireyi tekil halde hayata hazırlamak amacıyla olması bu görüşün eksikliğidir. Çünkü birey, her şeyden önce içtimai bir varlıktır. Bu nedenle ona, cemiyet hayatına yönelik bir eğitim ve hazırlık verilmelidir.

Bireyin birey olma yolunda kendini gerçekleştirebilmesi ancak toplumsallaşması ile olanaklıdır. Eğitimin toplumsallaşması bireyin kendisini tanıması ve ortaya koyması için zorunludur. Fert kendini cemiyet vasıtasıyla yaratabilir. Bu yaratma fiili ferdi ruha göre ne derece hususiyet gösterebilecek kabiliyette olursa olsun, harici bir muayyeniyet şartından hariç kalmaz. Terbiye ferdin cemiyet teşkilatı sayesinde kendisine şahsiyet kazandırmasından ibarettir. Şu takdirde pedagojinin gerçeği bulması için içtimaileşmesi lazımdır (Baltacıoğlu, 1942:139).

ZERRECİLER

Bu anlayışı zekayı hayatın kendisinden soyutladığı için eleştirmektedir. Bu nazariyenin hatası ruhun canlı, hayvani mahiyetinden gaflet etmesidir. Zeka bir melekeler yekunu değil, hayatın nev'inde münferit bir eserdir. Dikkat edilmesi lazım gelen nokta şudur: Mesela bedii ve riyazi bir faaliyette, bedii ve riyazi seciyeyi veren şey, ruhumuzun sırf bedii yahut mücerred düşünün müstakil bir faaliyeti değil, bütün ruhumuzun bedii yahut mücerret bir neşvünemasıdır (Baltacıoğlu, 1942:141).

Felsefede olduğu gibi pedagojide de zerrecilik yükseği alçakla izaha çalışan bir temayüldür (Baltacıoğlu, 1942:143). İçtimaiyatın konusu fert değil, fertlerden oluşan yapıdır. Bu nedenle zerreciler bu geneli göz ardı ettiklerinden pedagoji görüşleri bakımından eksik bir düşünce akımıdır.

AKLİYECİLER

Aklyecilere göre şeyler ve tekamülleri akıl tarafından parçalanıp mantıki hadlere ircaı kabil olan cüzülerin, basitlerin heyeti mecmuasıdır. Bu itibar ile aklye felsefesi hatısy ve ameliye felsefesinin zıttıdır. Aklye gerçeğı akılla, hatsıye gerçeğı sezgi ile kavramıya çalışır. Aklyecilerin terbiye muhiti okuldur. Hayat tamamiyle münferit, müstehlik bir hayattır. Taklit, iman ve teslimiyet en büyük kanundur (Baltacıoğlu, 1942:145).

Aklyecilerin okulda suni bir ortamda verdiği eğitim, gerçek hayatın getirilerine dair yaşanmışlık oluşturmaya engeldir. Gerçek hayat teorilerden ziyade uygulamalara dönük olduğundan, bireye sadece mantık düzleminde akıl yürütmelerin verilmesi, onun hayata hazırlanması konusunda eksiklikler doğurur.

HADSIYECİLER

Hadsiyeci felsefenin esas kadiesi şudur: Canlı gerçek makul hadlere tamamiyle irca edilemez. Canlı gerçekte hesaptan, akıldan kaçan seyyal bir mahiyet vardır. Onun için gerçeğı aklyecilerin yaptığı gibi sırf akılla tahlil ve irca edecek yerde, hadsle kavramak, canlıyı sezmek lazımdır. Hadsiyecilerin bahsettiğı hads melekesi sanatkarlardaki ilham, mistiklerdeki duyuş ve hayvanlardaki sevkı tabii cinsinden bir şeydir. Akıl, madde ve katı üzerinde işleyen ruhtur. Hads, canlı seyyal üzerinde işleyen ruhtur (Baltacıoğlu, 1942:151).

Pedagojide hadsiyecilik canlı idrakle alakası olan bütün sahalarda kendisini göstermiştir. Pedagoji hadsiyeciliğinin en kuvvetli müdafii J.J.Rousseau'dur. Rousseau resim tedrisatında tabiatla çocuk arasına hocayı, yahut kopyayı koyan tedris ananesine karşı isyan etmiştir. Resim doğrudan doğruya tabiattan yapılmalıdır (Baltacıoğlu, 1942:151).

Baltacıoğlu, hadscileri zeka ile hads arasına ayrılık koymalarından dolayı eleştirir. Zeka yoktur ki ondan sevkı tabiinin izleri bulunmasın (Baltacıoğlu, 1942:153).

Resim, mimari, heykel, riyaziye, tabiiye, gerçeğı mütalaa veya ifade eden bütün marifetler hem riyazi hem de hissi unsurlar üzerinde dolaşmaktadır. Çocuğun intibak etmesi lazım gelen cemiyet muhiti sade kıymetlerden değil, gerçeklerden de teşekkül

ediyor (Baltacıoğlu, 1942:154). Çocuğun içinde yaşadığı çevre ile bağlarının oluşturulup kuvvetlendirilmesi gerçek ile bağlantının kurulması önemlidir.

ŞUURCULAR

Terbiye olmak için itiyat olmak, şuur mihanikileşmek lazımdır. Şuurcu pedagojinin parlak gayesi şuurdur. Akıl, muhakeme, hafıza bu gayeyi temin eden belli başlı kuvvetlerdir. Bütün tedrisatın hedefi mevzuun itiyadını, mühanikiyetini vermek değil, şuurunu, idrakini kazandırmaktır (Baltacıoğlu, 1942:155). Ancak böylesi bir anlayış Baltacıoğlu'nun eğitimin yaşanarak işlemesi görüşüne uygun düşmez.

Baltacıoğlu, alışkanlık haline getirilemeyen bilgilerin, uygulamaya dökülemeyen teorilerin işlevsiz olduğuna değinir. İtiyat haline gelmeyen bir faaliyet, bunun terbiye ile münasebeti ne olabilir? Bu itiyatları taşıyan, marangoz olmıyan mürebbi değil, marangozun kendisidir. Bu itiyadın “terbiyevi” şekli olamaz itiyadın yalnız kendisi, hakikisi vardır. O halde hakiki marangoz yerine mürebbiyi ikame etmek, itiyadı hem vermek istemek hem de vermemek demektir! (Baltacıoğlu, 1942:155).

Eğitimin amacının toplumun dışında aranmaması gerektiğine dikkat çeker. Terbiyenin gerçek modeli müptediler, heveskarlar, acemiler, hariciler değil, alimin, sanatkarın, işçinin kendisidir. Hayata, cemiyete intıbak etmiş olan adam işte böyle mesleki bir şahsiyetle mücehhez olan adam demektir (Baltacıoğlu, 1942:158).

TEDRİŞÇİLER

Tedrici bir tekamül telakkisi ameli ve intifai hayat yaşıyan insanların kolayca ve memnuniyetle kabul edebileceği bir telakkidir. Her günkü hayatımızın tecrübeleri, bilhassa madde ve eşya gerçeği üzerindikileri, bize bu telakkiyi kabule müsait bir zihniyet kazandırmıştır. Tekamül nazariyeleri tetkikinde görüldüğü üzere hayat yaratıcı bir kudrettir. Tedriçten ziyade, yenilik, ansızlık mevcuttur. Çocuğun tekamülünü derece ve dizi hayaline hapsetmek tekamülü anlamamaktır. Hayatta sıçratıcı, şaşırtıcı anlar vardır. Tekamülü intizamla takyit edecek yerde, intizamı tekamüle tabi kılmak en akıllane bir harekettir (Baltacıoğlu, 1942:161).

MEVHUMECİLER

Baltacıoğlu, bireyin psikolojik bir varlık olması bakımından da önemine değinmiştir. Birey içinde yaşadığı zümreye tabidir. Düşünüş şekli bireyin, içinde bulunduğu zümre ya da zümrelerden etkilenir. Bu nedenle bireyin içtimai hayatının ruhunun da bilinmesi gereklidir.

O, mevhumecileri vücutla birlikte, ruhu da yoran bir anlayışa sahip olmaları bakımından eleştirir. Mevhumeciler yalnız vücudu, hafızayı yormakla kalmıyorlar, vehimelerini ruhi ve içtimai hayatın her sahasında gösteriyorlar. Yaratma fiilinin biriktirme ve ekleme fiilinden ayrı muayyenliklere tabi olduğunu bilmiyorlar (Baltacıoğlu, 1942:165).

Baltacıoğlu, pedagojide çocukların sadece statik bir ruha ve yapıya sahipmiş gibi ele alınmasını bir eksiklik olarak görür. Ayrıca onların anlayışında ahlaki kavramların ve ahlaksallığın sadece bireye bağlı değil, cemiyetle birlikte şekillenen bir olgu olduğunun göz ardı edildiğini ifade ediyor. Mevhumeciler ahlaki, yahut bedii şahsiyetin teşekkülünü bir telkin ve teşvik işi sanıyorlar. Ahlaki ve bedii hayatın zümrevi bir hayat mahsulü olduğunu, zümre hayatı olmıyan yerde bu maşeri duyguların ne doğmasına ne de büyümesine imkan olmadığını düşünmüyorlar (Baltacıoğlu, 1942:165). Mevhumeciler içtimai iş bölümünün varlığını ve önemini de göz ardı ediyorlar.

ANARŞİSTLER

Rousseau'culuk hürriyetçiliktir. Rousseau ananesi hürriyet ananesidir. Rousseau'daki hürriyet hamlesinin iki büyük terbiyecideki tecellisi şu şekilde oldu: Pestalozzi onu nebati uzviyetin cehtine irca etti. Ve bu cehti makul ve mantıki hadlerine parçaladı. Basitten mükrekkebe doğru, düsturu ile merkezi daireler düsturu Pestalozzi'nin bütün terbiye fikirlerini hulasa edebilecek düsturlardır. Halbuki bu düsturlar insanın tekamülünü nebatın tekamülüne, nebatın tekamülünü de muntazam ve tedrici bir tekamüle irca eden uzviyetçi bir telakkinin akisleridir. Hayat bu suretle mihanikiyete kayboluyordu. Terbiyecinin yaratıcı vasfını keşfetti. Çocukta bu yaratıcılık oyununda tecelli ediyordu. Onun için oyunu terbiyesinin metodu olarak kabul

etti. Fakat Froebel insanın en esaslı sıfatını tecelli şartlarından gafil bulunuyordu. O da Pastalozzi gibi aklın esaretinde mühendisin tahlilciliğine düştü. Çocuk bahçelerini tasavvur eden deha çocuğu büyütmek için hendeseye müracaat ediyordu (Baltacıoğlu, 1942:173).

Baltacıoğlu, bu iki düşünürü de her ne kadar Rousseau'dan etkilenmiş olsalar da tam da onunla zıt bir anlayış ortaya koymaları bakımından eleştirmektedir. Bu filozoflar okulların sadece tatbikatçı tarafını görmektedirler.

Tolstoy da ise çocuklar istedikleri zaman hocalarını dinliyorlar, istedikleri zaman ders alıyorlar ve istedikleri dersleri alıyorlar. Öyle bir hayat ki orada her şey kendi kendine tabi. Fakat anarşiden ibaret olan bu hal bir gaye değil, bir şart, bir vasıta, bir yol (Baltacıoğlu, 1942:173). Baltacıoğlu bu görüşleri nedeniyle Tolstoy'u anane düşmanı bir düşünür olarak tanımlamaktadır. Onun düşüncelerinin önemli tarafları olduğu kabul etmekle birlikte, eğitimin aracısız olması fikrine karşıdır. Tolstoy'un tabiat ve sevkı tabii gibi kabul ettiği şeyler içtimaileşmek zaruretinde olan çocuğun, cemiyetten kazandığı ahlaki temayüllerden, cazibelerden başka bir şey değildir. Cemiyette bu cazibe ve aşk olmasaydı çocuğun bu kıymeti duymasına da imkan olmazdı (Baltacıoğlu, 1942:176).

MÜTEADDİLER

Terbiyede inzıbatçıların en büyük mümessili Alman filozofu Kant'tır. Kant'ın terbiye hakkındaki fikirleri bir noktada hulasa etmek mümkündür. Kant terbiyeyi akıl ile idare etmek ve bu idarede duyguya yer ayırmamak isteyen bir terbiyecidir. Kant'ta hürriyet telakkisi bile zaruret ve kayıt fikrinden çıkar. Terbiye olmanın şartı zabıt ve raptın, yani terbiyenin vasıtası cebirdir (Baltacıoğlu, 1942:178).

Kant için okulun önemi büyüktür çünkü okul düzen yeridir. Ona göre Kant'ın pedagojisinde eksik olan nokta Rousseau'nun hüvviyet anlayışıdır. Kant içtimaileşmenin dayanağı olarak cebiri görmektedir. Oysa ki cemiyeti anlayabilmek sadece cebir ile mümkün değildir. Gerek Tolstoy gerekse Kant'ta eksik olan şey içtimai noktai nazardır. Her iki filozof tahsil ve terbiye şe'niyetini kendi felsefesinin hususi

zaviyetlerine göre yalnız bir cepheden görebilmişlerdir. Fakat bizzarur şe'niyetini bütün olarak kavrayamamışlardır (Baltacıoğlu, 1942:180).

FAALİYETÇİLER

Faaliyetçilik her şeyden evvel bir ruh telakkisi: Enenin. Ene birdir, bütündür. Terbiyenin mevzuu enenin, mücerret kuvvetler değil, asıl hayat vetiresi, canlılıktır. Çünkü tekamülün mebdei budur. Ene ölü bir mevzu, bir mihanikiyet değil, bir tevekkün, bir uzviyettir. Enemizin teşekkülü kendi kendine, içeriden dışarıya doğru olur. Çocukta fitri, insiyaki, zati birtakım kuvvetler vardır ki bunlar serbestçe inkişaf etmek isterler. Terbiyenin vazifesi bunların hür bir surette inkişafını temin etmektir (Baltacıoğlu, 1942:181).

Faaliyetçileri içtimai unsurları ele almaları bakımından olumlu karşılarken, ruhun varlığını göz önüne almamaları bakımından eleştirmektedir. Kendisini pragmacılık şeklinde John Dewey'le ifade eden faaliyetçilik muasır pedagojinin en mühim abidelerinden biridir. Faaliyetçilerin bilhassa içtimai cephede ne derece zayıf oldukları ortadadır. Bunun sebebi ruhi mutalara istinat ettikleri kadar içtimai mutalara da istinat etmemeleridir (Baltacıoğlu, 1942:187).

PEDAGOJİDE İHTİLAL

Baltacıoğlu döneminde var olan eğitim anlayışını eleştirmektedir. Özellikle aynı yaş grubunda olan öğrencilerin aynı zeka seviyesine, aynı algıya ve öğrenme kabiliyetine sahip olduklarını düşüncesini eleştirmektedir. Bu bakış açısının ciddi bir yanlılığı olduğunu ve sağlıklı bir eğitimin önündeki en büyük engellerden birisi olduğunu belirtir. Nasıl olur da pedagoglar ayrı yaradılıştta, ayrı evrimde, ayrı kabiliyette olan öğrencileri sınıf denilen aynı okutma odalarına kapatırlar, kapatırlar da onlara aynı günlerde, aynı saatlerde, aynı usullerle, aynı bilgileri yüklemek isterler? (Baltacıoğlu, 1964:14).

Zekanın farklı kısımlarının farklı bireylerde farklı oranlarda baskın olabileceğini düşünmektedir. Öğretmenler! Hiç unutmayın ki uyşuk zekalar arasında uyşturulmuş zekalar da vardır. İleri atılmak için gerileyen, gerileyip de hızlanan zekalar da vardır. Maarifçiler! Allah'ın ayrı ayrı, türlü türlü yarattığı bu zekaların hepsini bir kaba koyup, hepsini bir kalıba dökmek istemeniz doğru mudur? (Baltacıoğlu, 1964:15).

Eğitim işi bahçıvan işine benzer. Eğitimcilerin öğrenciye bir işi nasıl yapacaklarına dair bilgilendirme ve pratik sağlamakla görevli olduklarını belirtir. Eğitimci bir yönlendirici konumunda olmalıdır. Bu görüşü ezberci eğitime karşı olduğunun bir göstergesidir. Bahçıvanın yapacağı iş, elma ağacına armut verdimmek değildir. Elma ağacına elma vermeyi öğretmen de değildir. Bahçıvanın yapacağı iş, elma ağacının elma vermesi için gerekli olan dış şartları sağlamaktır. Eğitim işinde de böyledir. İnsan dışarıdan yetiştirilemez. Yetişme şartları var olunca insan kendi kendine yetişir. Terbiye etmek yoktur, terbiye olmak vardır (Baltacıoğlu, 1964:15).

Bazı bilgilerin kitaplar aracılığı ile yani sadece teoride kalarak elde edilemeyeceğini ifade eder. Pratik hayata aktarılarak, hayatın içinden çıkarılarak elde edilmesi gereken öğrenmelerin varlığına vurgu yapar. Öyle bir dans hocası düşünün ki dans ettirecek yerde dansı okutuyor, anlatıyor, ezberletiyor. Dans etmeyi dans ede ede, bocalıya bocalıya öğrenecek olan insana dans okutulur mu? (Baltacıoğlu, 1964:22). İnsan her şeyi, her gerçeği okuyarak değil, ancak deneyerek, yaşayarak öğrenebilir. Çünkü akıl, zeka, mantık dediğimiz şeyler hep aksiyon, pratik kaynaklı şeylerdir'' (Baltacıoğlu, 1964:24).

Ezberci bir eğitim sistemini eleştirmektedir. Bu ezbercilikten kurtulmanın yolunun da ders programlarını düzenlemekten geçeceğini ifade eder. Düzenlenen programlar gerekli olmayan bilgilerin dışarı çıkarılmış hale getirilmesi şeklinde olacaktır. Ezberlemek yerine öğrenmek, anlamak yerine de yapmak eylemleri koyulmalıdır. Gerçek bilgi yapıcı, yaratıcı olmalıdır. Bu prensibi bir kere alınca çocuklara, gençlere ne öğreteceğimizi değil, neler yaptırma zorunda olduğumuzu düşünürüz (Baltacıoğlu, 1964:34).

Batı'nın intellektçi pedagojisinin meydana gelmesinde en büyük rolü olan işte bu intellektçi psikolojidir. Böyle olmakla birlikte Ortaçağ'ın mistik, iskolastik

anlayışının, Rönesans devrimi ile birlikte büsbütün ortadan kalktığını sanmamalıdır. Gerçek şudur: Ortaçağ değerleri, Rönesans'tan sonra da bilinçaltında yaşamış, bugünkü kelimeci, okutucu, dinletici, ezberletici, durdurucu pedagojinin meydana gelmesinde en büyük etkiyi yapmıştır (Baltacıoğlu, 1964:36). Baltacıoğlu bu durumun en net yansımasının mimaride olduğunu ifade eder. Okulların yapılarının kilise motifleri taşıması bu durumun en net göstergesidir.

Genel eğitim anlayışı, açıkça söylemek gerekirse meslek eğitiminin soysuzlaşmış şeklinden başka bir şey değildir. Genel eğitim olarak okutulan bir sanat tarihi dersi insanı sanat işinde daha güçlü, daha yaratıcı yapabilir mi? (Baltacıoğlu, 1964:38). Her meslek alanının kendi içeriğine ilişkin ayrı bir eğitim randımanı olduğundan bahseder. Bu nedenle mesleklerin içerikleri ile ilgili ayrıntıları, başka bir alanın bilgisi veremez.

Baltacıoğlu okullarda uygulanan sınav anlayışını da eleştirmiştir. Okullarda derse kaldırarak, sınav yaparak öğrencilerin bilgi kesimini ölçmek isterler. Bu ölçü ile de onların çalışkanlık derecesini öğrenmek isterler. Hiç doğru değildir. İnsanların öğrenme, bilgi kazanma kabiliyetleri bir değildir (Baltacıoğlu, 1964:44). Baltacıoğlu önemli olanın ölçülen bilginin derecesi değil, verilen emek olması gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla çalışmaların sonucundan ziyade başlangıç noktalarının bilinmesi gerektiğine dikkat çeker. Ayrıca sınavların öğrencilerde stres yarattığından, bu durumun da bilgileri hatırlayıp ifade etmekte birtakım sorunlar doğuracağını ifade etmiştir.

Biz çocuklarımızı okula yalnız öğrensinler diye gönderiyoruz. Kendi iradeleri teşekkül etsin diye gönderiyoruz. Halbuki çalışmadıklarından yani iradesizliklerinden dolayı da döndürüyoruz! Doğru mu? Bu sonuç gösteriyor ki “çalışmadılar” diye döndürdüğümüz bu çocukların iradelerini teşkil edememiştir. Yani ödevimizi yapamamıştır. Burada cezalandırılması gereken varsa öğrenciler değil, öğretmenlerdir (Baltacıoğlu, 1964:47). Öğretmenlerin sınavlarda başarısız olan öğrencileri ikinci ya da üçüncü bir sınav ile yeniden aynı bakış açısı ile sınamasının, ilerleme yolundaki engellerden biridir. Çünkü öğretmen, öğrencinin eksiklerini, hatalarını düzeltmek yerine daha da büyüyen bir sınav kaygısına destekçilik yapmış olmaktadır. Önemli olan öğrencinin ezbere ihtiyaç duymadan, dersin amaç ve içeriğini net bir şekilde

anlamasıdır. Bu noktadan sonra da öğretmen rehberliğinde yapılacak olan her çalışma hedefe yönelik ve sağlıklı olacaktır.

Baltacıoğlu, maarifçilerin eğitim anlayışını da eleştirmektedir:

Görünüşte parlak olan, gözleri oyalayan maarif teşkilatının bu verimsizliğe sürükleyen hangi inanç, hangi düşünce, hangi örnektir? Besbelli ki Avrupa maarifi, Avrupa pedagojisi için Tanzimat'tan beri gelip geçen maarifçilerin, eğitimcilerin ortak olarak taşıdıkları şu eğitim prensipleridir:

- 1) Eğitim ve öğretim yalnız okullarda verilebilir.
- 2) Okullarda verilecek eğitimin, öğretimin tek vasıtası kitaptır.
- 3) Eğitim ve öğretim okuma, yazma, ezberleme ile olur.

Şimdi maarifçilere soralım: Böyle olunca maarif teşkilatının eseri, okuma yazma öğretmekten, hafızası kuvvetli olan öğrencileri sivrilten, hafızası zayıf olanları da kırmaktan sonunda da memlekette bir değer buhranı, bir değer anarşisi yaratmaktan başka ne olabilir (Baltacıoğlu, 1964: 49).

Maarifçilerin hatasının Avrupa'daki gelişmişliği, yani mesleki gelişmişliği, pedagojide de olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığını ifade eder. Önemli olanın Avrupa okullarının görenekleri değil, bilimidir. Ancak bu noktada bilim ifadesinin altına Avrupa pedagojisini değil, eğitim sosyolojisini ve eğitim psikanalizini alır. Bu bilimsel gelişmeleri alırken sadece onlarla yetinmemek gerektiğini, asıl önemli olanın da kültürel değerlere bu bilimsel gelişmeleri bütünleştirmek gerektiğini ifade eder. Batı'nın bilimleriyle yetinmek de doğru değildir. Türklerin eğitim konusundaki maşeri, kamul sezgilerine de başvurmak gerekir. Psikolojik, estetik, pedagojik gerçek sezgileriyle dolu olan atasözlerimizi, masallarımızı, efsanelerimizi bir kere gözden geçirmek ister (Baltacıoğlu, 1964:50).

Pedagoji Tarihi Bize Ne Öğretiyor?

Baltacıoğlu pedagojinin Antik Yunan'dan Ortaçağ'a, Ortaçağ'dan Rönesans'a kadar genel bir değerlendirmesini ve eleştirisini yapmıştır. Yunanlılar eğitimin psikolojisi üzerine zengin düşünceler bırakmış değillerdir. Onların eğitim üzerine düşünceleri daha çok sosyal nitelikler taşır. Ortazaman pedagojisi de öyle. Bu çağ insanlara bazı eğitim saplantıları kazandırmıştır. Bu saplantılardan biri de şudur: Çocuğun kafası bir vazo gibidir. Onun içini doldurabilirsiniz. Rönesans devri pedagoji için bir uyanma, bir kalkınma devridir. Bu dönemde öğrencinin kafası bir vazo gibi değil, bir mide gibidir. Aldığı alır, almadığını almaz (Baltacıoğlu, 1964:59).

Rousseau'nun pedagoji görüşlerinin temelinde çocuğun yer alması onun için oldukça önemlidir. Baltacıoğlu bu pedagoji anlayışını gerçekçi bulmaktadır. 15. yüzyılda pedagog Rousseau ortaya çıkıyor. İnsanları tabiata dönmeye çağırıyor. Ona göre eğitimin amacı tabiat adamıdır. Eğitim işte bu insanın tabiatına uygun olmalıdır. Rousseau eski Yunanlılardan, Rönesans'tan beri akıp gelen pedagoji ırmaklarını kendinde toplıyan büyük bir göldür (Baltacıoğlu, 1964:60).

Ancak Kant'ı eleştirmektedir. Onun pedagojisini baskıcı olarak tanımlar. Aklın boyunduruğuna giren bir duygu dünyası yaratan Kant pedagojisini baskıcı bulur.

Kant pedagoji tarihinde disiplinin, baskının en büyük örnekçisidir. Kant'a göre akıl yönetmeli, duygu da ona boyun eğmelidir. Ceza eğitimin aracıdır. Kant'ın baskıdan anladığı tabiatı zorlamaktan başka bir şey değildir. Kant Rousseau'nun artçısı olarak da görülebilir ancak bu iki düşünür arasında ciddi farklar da vardır. Rousseau hürlükten yanadır. Ancak disipline, düzene karşı değildir. O iyi olan tabiatın hem hürlikle hem de düzenle gelişebileceğine inanırken, Kant bu tabiatın yalnız baskı ile zorla gelişebileceğine inanır. Rousseau'ya göre iyilik tabiattan gelir, Kant'a göre iyilik dışardan gelir (Baltacıoğlu, 1964:67).

Benim Pedagojiden Anladığım

Baltacıoğlu pedagojideki aksaklığın görüldüğünü ancak bu aksaklığın düzeltilmediğini vurgular. Bunu nedeninin ise bu aksaklığın tespitinin tam olarak yapılamamasının olduğu belirtir. Tanzimat'tan bu yana pedagoji anlayışımızın ezberci

olduğunu ve pedagoji tanımımızda ciddi sıkıntılar olduğunu belirtir. Bu tanım sıkıntısı ise sübjektif yani bilimsellikten uzak bir tavra sahip olmamızdan kaynaklanmaktadır. Onun pedagog olarak tanımladığı kişiler Rousseau ve Tolstoy'dur.

Eski pedagojinin dayandığı psikoloji, parçacı, intellektçi idi. Bütün değerini kaybetmiştir. Bugünkü eğitim psikolojisinin dayanacağı psikoloji, sosyal- psikoloji ile psikanalizdir (Baltacıoğlu, 1964:77).

Türkiye'deki pedagoji hareketi 1908'de Meşrutiyet İnkılabı ile başlamıştır. Bu hareketin doğma ve yayılma merkezi İstanbul Darülmuallimini olmuştur. Ancak kendine göre değer taşıyan usuller, Meşrutiyet okulu tipini değiştirememiştir. Bu reformanın en büyük yararı memlekette bir pedagoji şuurunun uyanması, yayılması olmuştur. Bu harekete paralel olarak ikinci yenilik hareketi, İstanbul'da Fındıklı'da **Şemsülmekatip** adlı özel okulda olur. Bu okulda okul ve aile müsamereleri, kır gezintileri, zanaat işleri, öz tiyatro denemelerini yaptım. Sonra okulu Küçükçamlıca'da Kamanto köşküne nakledip, orada ilk defa olarak açık hava mektebini kurdum (Baltacıoğlu, 1964:78).

Baltacıoğlu mahalle mektebi anlayışını yıkmak adına eserler vermiştir. Skolastik anlayışa karşı aldığı tavır eserlerine de yansımıştır.

Benim pedagoji üzerine ilk yazdığım eser Talim ve Türkiye'de İnkılap'tır. 1910'da basılmıştır. Bu kitap her şeyden önce zamanın iskolastik, intellektçi talim ve terbiye anlayışına karşı ayaklanan bir eserdir. Onun ilk amacı mahalle mektebini yıkmaktır. Bu işi başarmıştır. Eğitim anlayışını sistemli olarak açıklayan iki eserim daha vardır. Biri 1932'de basılan İçtimai Mektep adlı kitabımdır. İkincisi 1938'de basılan Toplu Tedris aslı kitabımdır (Baltacıoğlu, 1964:78).

Türk eğitim sistemini Cumhuriyet ile birlikte yenilenme çabası olduğunu ancak bunu yaparken temelsiz bir girişimde bulunduğunu belirtir. Çocuk eksik olarak doğmuştur. Benim İçtimai Mektep'teki davam ne idi? Sınıfları, saatleri, programları, ezberi, kelime bilgisini kaldırmak, bunların yerine işlerliği, sosyal, gerçek travayı koymak idi. Köy Enstitüleri bu devrimi iyice kavrayamadılar. Bugünkü ortaokulu aldılar. Sanat okulunu da aldılar. Ve bunları birbirine yapıştırdılar. Tanzimat ikiciliği Cumhuriyet sürecine kadar geldi (Baltacıoğlu, 1964:80).

Pedagoji dediğimiz eğitim tekniği, 16. yüzyılda Erasme, Montaigne, Rabelais ile ihtilalini yapmıştır. Ancak bugüne kadar inkılabını yapamamıştır. Çünkü ihtilalciler, daha çok eskiyi yıkmışlar, yeniyi kurmayı bir türlü başaramamışlardır. Bu ihtilal süresinin yarattığı Jean-Jacques Rousseau inkılap yolunda sönmez ışıklar saçmışken, bu yolu sonuna kadar aydınlatamamıştır. Bugünkü pedagojinin dayanağı ampirik bilgiler, göreneklerdir. Ortazaman anlayışı gibi eskidir (Baltacıoğlu, 1964:80).

Adam Yetiştirmek İnsanlara Milletinin Kültürünün, Zamanının Tekniğini Kazandırmak Demektir

Baltacıoğlu yetiştirilen her bireyin, içinde bulunulan toplumun değerlerinin gözetilerek yetiştirilmesi gerektiğini ifade eder. Yetiyecek olan insanın hangi toplumun adamı olduğunu bilmek gerekir. Çünkü milletlerin hepsi sosyal insan yetiştirir. Gerçekte sosyal insanlar yoktur, her milletin kendi sosyal insanları, kendi kültürünün, kendi tekniğinin insanları vardır. İşte eğitim almış olan insan hem kültür kişiliği, hem de teknik kişiliği olan insan demektir (Baltacıoğlu, 1964:83).

Milli kişilik kavramının yanlış anlaşıldığını ifade eder ve bu durumu eleştirir. Bu tanımın insanların sadece algılarında kaldığını, pratiğe yansıtılmadığını söyler. Ona göre milli kişilik demek, din, dil, sanat kişiliğine sahip olmak demektir. Bu kişilikleri, söz konusu değerleri sadece taşımakla değil, onları uygulamalarında yani davranışlarında göstererek milli kişilik tanımının doldurulabileceğini düşünür. Bu noktada da milliyetçilik kavramının içeriğinin yanlış algılandığına değinir. Milliyetçilik bir politika rejimi değildir. Çünkü milliyetçiyim diyen de milliyetçidir, milliyetçi değilim, İslamcıyım, sosyalistim, komünistim diyen de milliyetçidir. Milliyetçilik bir devlet şekli olmayıp bir kültür çağının değeridir. Bir millet kendi dinini, kendi dilini, kendi sanatını yaşadıkça, yaşamak istedikçe, bu oluşumu bilinçli olarak tanıdıkça milliyetçidir (Baltacıoğlu, 1964:85).

Baltacıoğlu Meşrutiyet dönemi hatiplerinin dil ile ilgili yanılgılar yaşadığını ifade eder. Aynı dönemin şairlerinin de şiir okumada kullandıkları ifadeleri yapmacık ve abartılı bulur. Milli kişilik kazandırmak isteyenlerin dikkat edecekleri nokta diksiyon

deklamasyonun yerli, milli olması, yabancı milletlerden kopye edilmiş olmamasıdır. Hatiplik sanatı süs sanatı değil, bilinçaltına inme sanatıdır (Baltacıoğlu, 1964:99).

Adam Yetiştirmek İçin Yapılacak İlk İş Adamın Yetiyeceği Çevreyi Var Etmektir

Baltacıoğlu verilecek eğitimin söz konusu ortamda yani çevre ile bağlantılı olduğuna dikkat çeker. Her eğitimin meydana getirmek istediği bir kişilik vardır. Bu kişiliğin içinde meydana gelebilecek bir muhit, çevre vardır. Eğitim ancak kendi çevresi içinde alınabilir (Baltacıoğlu, 1964:101). Bu eğitimin verileceği en temel çevrenin ise aile olduğu arkasından da okulun geldiğini ifade eder. Okulların fiziki olanaklarının da eğitimin amacına uygun olması gerekmektedir.

Çevreler içinde yetiyecek olanların, çevre yaşayışına aktif olarak katılmaları gerekir. Bu katılma yalnız zeka ile yalnız hafıza ile olmamalı, kişiliğin tümü ile olmalıdır (Baltacıoğlu, 1964:111).

Öğrencinin kendi katılımı ile yapılan eğitimin sağlıklı öğrenmeler sağlayacağını ifade eder. Aynı zamanda verilen eğitimin verimli olması gerekmektedir. Bütün eğitimlerin değer ölçüsü verimdir. Eğer eğitim randıman veremiyorsa eğitim değildir. Randıman bir sonuçtur. Bu sonucu meydana getiren sebepler üçtür: Kişilik anlayışı, çevre anlayışı, çalışma anlayışı (Baltacıoğlu, 1964:121).

Aile ile okulun gerçek eğitim çevreleri olduklarını ancak görevlerinin farklı olduğunu belirtir. Aile kültürel kişiliğin bir kısmını verebilmektedir, okul ise teknik kişiliğe dair bireye kazanımlar sağlamaktadır. Eğitim, toyları içinde yaşayacakları toplumun kültür kişiliğini, teknik kişiliğini edinmeye başlatmaktır. Bu kişilikleri edinmek eğitimle başlar. Bu edinme işi, gitgide sosyalleşen insanın kendi çalışmaları ile yaşama boyunca sürüp gider (Baltacıoğlu, 1964:131).

Baltacıoğlu eğitimin temel taraflarından biri olan eğitimcilerin de insanı tam olarak kavraması gerektiğini belirtir. Yetiştiricinin her şeyden önce insan denilen bu sırlı varlığı elden geldiği kadar doğru olarak tanıması gerekir. Bu tanıma olmadıkça yöneltme de olmayacaktır (Baltacıoğlu, 1964:133).

Öğretmenlere ciddi sorumluluklar yükleyen Baltacıoğlu, onları insanı şekillendiren kişiler olmalarından dolayı daha önemli bir konuma yerleştirmektedir. Hiçbir sanat öğretmenlik sanatı kadar, Allah vergisi olan yaratıcılığa borçlu değildir. Gerçi her sanatta yaratma vardır. Öğretmenin yarattığı sanat eserlerinin en ulusu olan insan kişiliğidir (Baltacıoğlu, 1964:135).

Öğretmeni tanımıyoruz. O, gelişmeye muhtaç olduğu gibi hürriyete de muhtaçtır. O, insan yetiştiren bir sanatçıdır. Ona teknik alanda hürriyet vermesini bilelim. Öğretmen, çocuklarını yetiştirmek için kullanacağı tekniği seçebilsin. Öğretmeni program, metod hapisanesine kapatmayalım. Onu tekniğinden değil, randımanından sorumlu turalım (Baltacıoğlu, 1964:136).

Eskiye bağlı yeniliğe açık olmayan bir zihniyetle hareket eden öğretmenlerin ve milletlerin ilerleme kaydetmeleri olanaklı değildir. Bu nedenle pedagojide yenilik kaçınılmazdır. Öğretmene düşen iş yaratılmış olanı anlamak, yaradılışı uygun olan evrime yardım etmek, yetiştirmektir. Bunun için de görenekleri yıkmak gerektir. Bu da pedagojide ihtilal ile olacaktır. Eski pedagojiyi yıkıp, yerine yenisini koymalı (Baltacıoğlu, 1964:138).

5. BÖLÜM

İSMAYİL HAKKI BALTACIOĞLU ve SANAT EĞİTİMİ

5.1. BALTACIOĞLU’NUN SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Baltacıoğlu sanat eğitimi anlayışı ile ilgili fikirlerini İçtimai Mektep Nazariyeleri ve Prensipleri adlı eserinde ele almıştır. Okulun ebedi ve güzel olan bir hayatının olacağına vurgu yapar. Ferdin bedii hayatını kuracak, ona asri sanatın güzellik telakkisini aşılayacak ve aynı zamanda bu telakkiye uygun sanat tekniğini kazandıracak daha canlı, daha şahsi hangi fırsat vardır? (Baltacıoğlu, 1942:231).

Çağdaş bireyin eğitiminde ebedi terbiyesine dikkat çeker. Bunun ise ancak sanat yoluyla mümkün olacağını belirtir. Yeni adamın bedii terbiyesi mevzuubahistir. Bedii terbiye sanat terbiyesinden başka bir şey değildir. Yeni sanat müessesesine henüz temessül etmemiş olanların bu müesseseye temessül etmesinden başka bir şey ifade etmez. O halde yapılacak şey, acemi ferdin, sanat müessesesiyle müesseseseleşmesinden başka bir şey değildir (Baltacıoğlu, 1942:119).

İnsanın içtimai bir varlık olduğuna sıkça vurgu yapan Baltacıoğlu, sanatın da toplumsal kurumlardan biri olduğunu ve toplumun genel özelliklerinden etkilendiğini ifade eder. Her dönem, her millet kendi değerlerini ve dinamiklerini sanat anlayışına yansıtır. Bu nedenle dönemden döneme ve toplumdan topluma değişen bir sanat anlayışı kaçınılmazdır. Sanat, rölatif bir özellik taşımaktadır. Bu bakımdan sanat eğitimi de içinde yaşanılan toplumun, kültürel özelliklerinden, döneminin dinamiklerinden uzak kalamaz.

Çocuklara, gençlere sanat kişiliği vermek zorundayız. Sanat kişiliği deyince ne anlamalıyız? İlk olarak hatıra gelen onları güzel sanat kollarından birinde durmayıp çalıştırmaktır. Ancak sanatçı yetiştirmek için doğru olan bu anlayış herkes için doğru olamaz. Herkes sanatçı olamaz. Ancak normal olan her sosyal adamın edinebileceği bir sanat kişiliği vardır. Eğitimin ödevi işte bu kişiliği sağlamaktır. Bu kişiliğin

bulunmadığı yerde en küçüğünden en büyüğüne kadar sanat eserleri seyircisiz kalır. Öyle bir yerde kültür buhranı var demektir (Baltacıoğlu, 1964:97).

Yaygın olarak bu sanat kişiliğinden başka bir de resim, heykel, müzik, hattatlık gibi özel sanatların kişiliği vardır. Toylara bu kişiliği de edinebilecekleri kadar edindirmek gerektir (Baltacıoğlu, 1964:97).

Sanatın hayat içinde bireyin her an ulaşabileceği bir mesafede yani yaşantılarda yer aldığını ifade eden Baltacıoğlu, milli kişiliğin unsurlarından biri olan sanatın eğitime de oldukça büyük önem verir. Milli kişiliğin özlerinden biri sanattır. Her milletin kendine göre bir sanat anlayışı, bir güzellik vardır. Güzellik nedir bilmiyen millet yoktur. Sanatı yalnız sanatçıların, sanatseverlerin anlayabileceği bir şey sanmak da yanlıştır. Her sosyal insan sanattan payını alır, güzelliği tadabildiği kadar tadar. İnsan hem güzel hem de güzeli sever olarak yaratılmıştır (Baltacıoğlu, 1964:97).

Milliyet doğrudan doğruya bir kültür birliğinden ibaret değil, bir gelenek birliğidir (Baltacıoğlu, 1964:85). Kişilik bilinç üstü bir varlık değil, bilinçaltı bir varlıktır. Milliyeti milliyet yapan da din, dil, sanat dediğimiz bilinçaltı etkenlerdir. Bu etkenler olmadıkça milli kişilik olamaz (Baltacıoğlu, 1964:87).

Sanatı bir lüks olarak gören zihniyete şiddetle karşı çıkmaktadır. Sanatı gerçek hayatın dışına iten bir anlayışın ancak böylesi bir hataya düşebileceğini belirtir. Eski ve sakat bir düşüncenin etkisiyle sanatı topluluk gerçeğinin dışında tutuyoruz, ne demek olduğunu da pek alamıyarak! Sanat sanat içindir diyip duruyoruz. Topluluğun bağımsızlığı, esenliği, serkinliği için çalışmayan bir sanat hastadır. Gerçeğin kaynaklarından içmeyen bir sanat gerçek insanları kandıramaz (Baltacıoğlu, 1967:33).

Mantıkçı pedagoğlara göre güzel sanat eğitimi ne demektir dersek şöyle diyeceklerdir: Sanat zevki vermek, sanat şuuru uyandırmak. Ancak bu zevk, bu şuurl kimde vardır? Sanat tarihi okuyanda mı, sanat dersi alanda mı, sanat eseri seyredende mi, sanat eseri yaratanda mı? Besbelli ki en tüm, en canlı, en olgun olarak sanatçının kendisinde, daha sonra estetikte vardır. Bu varlıklar geriye gittikçe azalır, sanatı okuyanlara varınca da sıfır olur. Öyleyse sanat eğitiminin amacı sanatçının dışında var olduğu sanılan sanat duygusunu, sanat düşüncesini vermek değil, doğrudan doğruya sanatçı kişiliğini yaratmaktır (Baltacıoğlu, 1964:96).

Sanat toplumun dışında gören bir sanat eğitimi de anlayışı da bu nedenle sıkıntılı ve hasta olacaktır. Sanat tekil alana dair değil, toplumcu bir zihniyete dair bir eğitimle anlaşılabilir. Cemiyetten kaynağını alan sanatın eğitiminin de yine kaynağı cemiyetin kendisi olacaktır.

Eğitimde okul ve çevresinin düzenlenmesi konusunun oldukça önemli olduğunu ve yapılan çevresel, mimari düzenlemelerin kültürel yapıya uygun olması gerektiğini vurgular. Ayrıca eğitim yapılacak alanın düzenlemesinin güzel kavramı gözetilerek düzenlenmesi gerekliliğine inanır.

Binanın güzelliği, bahçenin tarhları, çiçeklerin tanzimi, terbiyesi, mufruşatı, sofranın tanzimi, çay ve müsamere tertibatı hep bedii vicdanla, bedii değer ve tekniklerle münasebeti olan teşebbüslerdir. Bedii şahsiyetimizi kuran en büyük ve en değerli mimarlar eserini bir portre yahut bir heykel şeklinde cisimlendiren tek başına kuvvetler değildir. Bunlar her gün her vasıta ile bizim vicdanımızı yoğurmak büyüsunü ve kudretini taşıyan içtimai muhitin kendisidir. Zevkımızı işliyen sokak, şehir, bina, mobilya, sofraya eşyasıdır; bedii tekamülü sanat eserinin tekamülüne hasreden tarihçinin zaviyesi budur (Baltacıoğlu, 1942:231).

Okulların kültürel, milli özellikleri taşıyan bir yapılanmayla oluşturulması gerekir. Çünkü söz konusu mimariyi inşa eden sanatçı yine içinde bulunulan toplumun değerleri ile yetişen kişidir. Bu nedenle de ortaya koyduğu eserde, cemiyet hayatının izlerine rastlanmaması düşünülemez. O, eğitimin amaçlarından birinin, çocuğu sosyal hayata hazırlamak olduğunu ifade eder. Ancak eğitim, okul denilen dar çevrede çocuğu tam anlamıyla sosyal hayata katamaz sadece onun sosyalleşmesi için aracı olacak faaliyetlerde bulunabilir. Dolayısıyla okul hayat için bir aracıdır. Bu noktada ise eğitimcilerin sosyal hayatı iyi anlamış ve sindirmiş olmaları gerekmektedir.

Kitapların eğitimin önemli ve gerekli araçları olduğuna dikkat çeken Baltacıoğlu, sadece kitaplara bağlı, yaşantıdan uzak bir eğitim anlayışının da mümkün olamayacağını ifade eder. Kitapların ezberciliğe engel olacak şekilde düzenlemesini gerektiğini, bunu yaparken de içinde yaşanılan dönemin, kültürün özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini vurgular.

Çocuğu kendisinden uzaklaştırarak, kendisi ile alakası olmayan şeylere benzetmeye çalışmak yani bir kalıba koymak hatadır. İyi bir eğitimcinin çocuğun olgunlaşma aşamalarını iyi analiz edip, bu aşamalara hakim olması gerekir. İnsanın içtimai varlık olması bakımından, tabiatı içtimai şartlarda uzak değerlendirilmemelidir. Çocuğun içinde bulunduğu topluluğu sadece teorik olarak anlaması yeterli değildir. İşte eğitimin amacı bireyi, cemiyete dahil edecek hale getirmektir.

Geçmişe sıkı sıkıya bağlı kalarak, bugünü ve değişimleri anlayamayan bir eğitim anlayışını reddeder. Geçmiş elbette önemlidir ve analiz edilmelidir ancak toplumsal değişim ve gelişimler eğitimin dışında tutulmamalıdır. Eskiye dönmek ve eskiyi tekrar ederek hareket etmek çağdaş medeniyetlerin işi değildir. Geçmişten kopmadan ama geçmişi de taklit etmeden günün şartlarına uygun hareket edilmelidir. Geçmişe katı bağlılık duyulması, birey ile bugünü arasına bir boşluk mesafe katacaktır. Gelişmiş toplumların insan tipinin, güzel anlayışının oturtulacağı yani sanata bağlı bir eğitimi hedeflediğini ifade eder. Bireyin sosyalleşmesinin yolu, sanat eğitiminden geçmektedir. Bireyin taşıdığı özellikler, toplumun değerleri ile şekillendirilerek bireyin toplumsallaşması sağlanmalıdır.

İntellektçilik, dini sarsan ve aynı zamanda güzel sanatlar alanına da zarar veren bir akım olmuştur. Bu sanatların ayağını gönül yolundan aleme, tabiata kaydırmıştır. Böylelikle tabiata sarkan Rönesans, plastik sanatları Ortaçağ'ın iç aleme, şuursuzluk alanına sarkan o eşsiz primitiflerini çığırından çıkarmıştır. Plastik sanatları, bir iç dili olmaktan çıkıp bir tabiat bilgisi, kopyesi haline gelmiştir (Baltacıoğlu, 1964:36).

Bireyciliği ön plana çıkaran ve toplumu göz ardı eden bir eğitim sistemi düşünülemez. Çünkü insan her şeyden önce toplumsal bir varlıktır ve toplumdan soyutlanarak tekil halde ele alınmamalıdır. Gerçeklerden uzak bir sanat eğitimi düşünülemez. Eğitim milli kişiliği yaratmada bireye destek olmalıdır. Ancak buradaki milli kişilik kavramı herhangi bir “izm” altına dahil edilemez. Baltacıoğlu, milli kimliği içinde yaşanan toplumun tüm sosyal kurumlarına ve değerlerine dahil olmak şeklinde ifade eder.

Baltacıoğlu, çocuğun sanatın ve güzelliğin dışında bir varlık olarak algılanması ve yorumlanmasına karşıdır. Çocuk sosyalleşme sürecinde içtimaileşmeye

başladığından, süreç içinde toplumun sanat ve güzellik anlayışına da vakıf olacaktır. Çocuğu, genci gayrı bedii yahut labedii bir mahluk sanıp da onlarda olmadığı farzedilen güzellik vicdanını dışarıdan örgün sanatın tiyatro, sinema, heykel, edebiyat gibi müesseselerinden getirmek ve eklemek sevdasında olan ananevi telakki kendi kendini inkar eden bir teşebbüstür. Çünkü fertte bedii neviden hiçbir şey olmadığını inkar etmiş oluyoruz (Baltacıoğlu, 1942:231).

Çocuğa değerleri aktaran ilk basamak okuldan ziyade toplumun kendisidir.

Tekamülün biricik amili mütaazzi terbiye olduğunu zannedenler ek çoktur. Bu, doğru değildir. Terbiye tekamülün amillerinden biridir, muhitin tesirini tamamlar ve en büyük kudretini bu muhiti tamamlarken gösterir. Okulun bedii hayatı harsın bu yaygın ve akıcı kısmından ibaret kalmıyacaktır. Çünkü sanatın bir de ressamlık, mimarlık, heykeltraşlık, tiyatro, edebiyat... gibi örgün, demek ki şuurlu ve yaratıcı, kısımları da vardır. Okul bu harslara da yer verecektir. Bu öylece okul terbiyesi yaratıcı ve müspet bir mahiyet kazanacaktır (Baltacıoğlu, 1942:233).

Okul, cemiyet hayatının fiziksel unsurlarını (mimari gibi) güzelleştirirken diğer yandan da içtimai hayatın sanatsal faaliyetler bakımından zenginleşmesine yardım edecektir. Okulların amacının sanat terbiyesi vermek olduğu görüşünü eleştirir. Çünkü ona göre okul içinde bulunan toplumsal yapının taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak sadece teorik bilgilerin aktarıldığı bir alan değildir. Aksine içinde bulunan toplumun bireylerini yetiştirirken onlara uygulamada da katkılarda bulunacaktır. İşte bu nedenle okul bir mimari heykeltıraş, ressam yetiştirebilir. Bu durumu kendi resim pedagogisi dersi ile ilgili şu ifadesi ortaya koymaktadır: Resim pedagogisi ancak gerçeğin müşahedesinden çıkabilir. Gerçeğe bakmıyan ananevi kaidelerin yani pedagoji akidelerinin asri bir müessesede yeri olamaz. Gerçek kendi unsurları arasında bize üç şey gösteriyor: önce gerçek bir sanatkar, onu atelyesi, onun çalışma şartları, yine onun içinde yaşadığı ve anlamıya mecbur olduğu yeni hayat telakkisi. İşte resim pedagogisinin mebdeleri bu müşadeler alemidir. Yoksa onu mücerret bir psikolojinin yine mücerret tahlillerinden çıkaramayız (Baltacıoğlu, 1942:234).

O, çocuğun sadece alıcı konumunda olduğu ezberci eğitime karşıdır. Çocuk öğrenme aşamasında katılımcı olmalıdır. Çocuğun pasif kaldığı eğitim modelini

Ortaçağ zihniyeti olarak görmekte ve eleştirmektedir. Onun eğitim görüşleri Rousseau'nun izlerini taşımaktadır. Rousseau'nun çocuğun tabiatına dönük eğitim anlayışına katılan Baltacıoğlu, pedagojide çocuğun ruhani özelliklerinin işin içine katıldığı ve önemsendiği bir anlayışı benimser. Çocuğun gizil yetenekleri keşfedilerek, ortaya çıkarması için eğitimle desteklenmesi gerekir. Çocuk pasif konumda bırakılmadan, soru-cevap, tartışma, akıl yürütme yeteneğini geliştirici bir eğitim anlayışıyla hareket edilmelidir. Ayrıca okullar çocuğa verilen bilgilerin teoride kalmaması için uygulama imkanı sunmalıdır. Eğitimde cezaya karşıdır. Tıpkı Rousseau'da olduğu gibi disiplini kabul eder ancak bunun insanın içinden gelen iyilikle alakalı olduğunu ve cezaya gerek olmadığını ifade eder. Bu bakımdan da Kant'ın eğitimde ceza anlayışını eleştirir.

Bütün çocuklara aynı zeka düzeyine sahipmiş gibi muamele edilmesine karşıdır. Bireysel farklılıkların dikkate alınması gereklidir. Her bireye aynıymış muamelesinin yapılması, algı bakımından daha zayıf olanların geri planda kalmalarına ve kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir. Bu ise eğitimde eşitlik anlayışını zedeler. Zekayı ve mantığı pratik olarak tanımlar. Bu nedenle de uygulamalı eğitime yani yaşantıya önem verir.

Baltacıoğlu Dewey, Decroly gibi düşünürlerin eğitim anlayışlarını da çocuğun özelliklerini dışta bırakması açısından eleştirmektedir. Eğitimde kişilik, çevre ve randıman prensiplerini dışta bıraktığını ifade ederek bu eğitim anlayışlarını tek taraflı olmakla eleştirir.

Uygulamaya dökülmeyen, teoride soyut kalan anlatımların, yaşantı haline dönüştürülmemesinden dolayı sanat eğitiminin sıkıntılı hale geleceğini ifade eder. Sanat eğitimin amacına ulaşabilmesi ancak söz konusu alanla ilgili sunulacak uygulama alanlarının varlığına ve çocuğa yaşatılacak olan deneyimlere bağlıdır.

Baltacıoğlu, çocuklara ve gençlere sanat kişiliği verilmesinin bir zorunluluk olduğunu düşünür. Ancak her bireye sanatçı olma potansiyeli taşıyor gözüyle bakmanın ve böylesi bir performans beklemenin yanlış olduğunu vurgular. Bireyin kazanacağı deha, sanatçının dehası değildir, fakat o türdendir. Sanat eğitimin amacı bireyi bir dereceye kadar sanatçılaştırmaktır (Baltacıoğlu, 1931:110).

Sanatçı kişiliğin sadece sanatçı olmak şeklinde algılanmasına karşıdır. Ona göre bu kişilik, bireyin giyiminden, duruşuna, söylemlerine kadar her haline yansımaktadır. Sanatı her toplumun din, dil gibi kurucu kurumlarından biri olarak görmektedir. Bu nedenle de sanat eğitimi gerekli ve önemlidir. Herkes sanatçı olamaz. Ancak, normal olan her sosyal adamın edinebileceği bir sanat kişiliği vardır. Eğitimin ödevi ite bu kişiliği sağlamaktır. Bu kişiliği taşıyan insana zevk sahibi insan deriz. Sanat kişiliği olan insan güzel giyinmesini, güzel konuşmasını, güzel yürümesini, güzel yaşamasını, güzel eserler tatmasını bilen insandır (Baltacıoğlu, 1964:97).

Sanat eğitimin amacını sanat kavramlarını, düşüncesini yerleştirmekten ziyade, sanatçı kişiliğini yaratmaktır. Sanatın her bireyin doğduğu andan itibaren güzel kavramına aşina olduğundan, her bireye dair olduğunu ifade eder. Çocuklara ve gençlere sanat kişiliğinin verilmesini bir zorunluluk olarak görmektedir. Herkesin sanatçı olamayacağını ancak bir sanat kişiliği sahibi olabileceğini düşünür. Eğitimin ödevi işte bu kişiliği yaratmaktır. Sanat kişiliği bir toplum kaçınılmazdır. Bu kişiliğin olmadığı ya da sağlıklı şekilde yerleştirilmediği toplumlarda sanat eserleri kendilerini anlayacak bir zihniyet bulamaz. Sanat eserlerinin değerinin anlaşılamaması ise bir kültür buhranıdır ve gelişimin önünde engeldir. Ayrıca hitabet sanatının önemine değinen Baltacıoğlu, ifadelerin milli dile ait olması gerektiğini, yabancı dillerin esaretinde kalmaması gerektiğini ifade eder.

Ailenin eğitimde okulla beraber etkili olduğunu da ekler. Aile ve okul farklı boyutlarda bireye eğitim veren kurumlardır. Birbirlerini tamamlar. Sağlıklı bir eğitim için de insan denen varlığın iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu noktada eğitimcilere ve tabi ki aileye ciddi görevler düşmektedir. Bireyin, varlık olarak ve kişi olarak özelliklerinin bilinmesi, doğru hamlelerin yapılması için gereklidir. Öğretmenlerin sanatçılar içinde en önemlileri olduğuna değinen Baltacıoğlu, onların görevlerinin zorluğuna ve önemine de sıkça değinmektedir. Geleneğe körü körüne bağlı kalmadan, değişim ve gelişimleri takip eden, insan varlığını iyi tanıyan bireyi analiz etme yeteneği kuvvetli olan ve ezbercilikten uzak, eşitliği sağlamak adına öğrencileri aynı kalıp içine yerleştirmeyen, bireysel farklılıklara saygılı öğretmenlerin varlığına ihtiyaç olduğuna dikkat çeker.

Baltacıoğlu, “*sanat için sanat*” anlayışını reddederek, sanatın toplumsal kurumlardan biri olduğunu vurgulayarak “*toplum için sanat*” anlayışını öne çıkarır. Okul sanatçı kişiliğın oluşması için gerekli olan temel bilgi ve becerileri aktarma görevine sahiptir. Sanat eğitiminin amacı bireyleri sanata yaklaştırmaktır. Birey pasif değil üretici konumda olmalıdır. Zamanın getirilerini yaşayarak, sanat eğitiminde aktif bir role sahip olmalıdır. Sanat eğitimi sonucunda bireyler ürün ortaya koymalıdır ve bu ürünler toplum için sergilenmelidir. Sanat kişiliğının oluşabilmesi için gerekli olan teknik şartlar okullarda sağlanmalı, sanat atölyeleri oluşturulmalıdır. Sanat, ancak sanat için gerekli olan şartların oluşturulduğu yerde olanaklı olacaktır.

5.2. BALTACIOĞLU’NUN SANAT FELSEFESİ EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Baltacıoğlu felsefe sistemlerinin gerçekleri kavramak bakımından yetersiz olduklarını düşünür. Her felsefi sistemin bireyselliği öne çıkaran yapıda olmasından dolayı, geneli görmekte sorun yaşadığını ifade eder. Yani parça fikirler cemiyeti, içinde bulunan geneli görmeyi engeller.

O, filozofların ilk iş olarak gerçek hakkında ilmin verilerine (fiziki, hayati, ruhi ve sosyal veriler gibi) müracaat ederek, gerçeği dinamik ve bütüncü bir metodla tabiatına uygun bir şekilde ele almalarını ister. Pedagoji sistemleri de düştükleri felsefi hatalarından kendilerini kurtarmalı, eğitim gerçeğini parçalayarak değil, çevresi, metodu, vasıtası ve konusu ile, bir bütün olarak ele almalıdırlar (Tozlu, 1989:117).

Baltacıoğlu, Rousseau’nun görüşlerinden ciddi anlamda etkilenmiştir. Eğitim anlayışını oluştururken de yine Rousseau felsefesinin etkisi altında kalmıştır. Yapıcı ve yaratıcı insan tipinin oluşturulacağı bir eğitim anlayışı öngörmektedir. Bu durumu Yeni Adam dergisindeki Pedagojide Devrim adlı yazısında şu şekilde ifade eder:

Ben pedagoji diye toplum, ruh bilimlerinden ayrı kendi başına buyruk bir bilim bir felsefe tanımıyorum. Ben pedagoji deyince yalnız şunu anlıyorum: Eğitim sosyolojisi ile eğitim psikolojisi verileri üzerine kurulan bir eğitim felsefesi anlıyorum. Rousseau gibi büyük bir pedagog bir yana başka pedagog tanımıyorum (Baltacıoğlu, 1977:4).

Eğitimde bir takım düzenlemeler yapabilmek için öncelikle bir eğitim felsefesinin oluşturulmasının gerektiğini ifade eder. Bir eğitim felsefesi oluşturmak için de cemiyetin ve bireylerinin detaylıca ve dikkatlice incelenmesi gereklidir. Baltacıoğlu'nun pedagojisi, milli kültüre, milli insana dayanır. Eğitimin ancak gelenekleri anlayarak ve bugünün şartlarını da göz önünde tutarak şekillendirilebileceğini ifade eder.

O, Tanzimattan beri uygulanan Türk eğitim felsefesini, Batı pedagoji göreneklerine bağlı bir felsefe olarak görür ve bu anlayışın sebeplerini şöyle ifade eder: Gerçek parlak projeler, fikir neviden harikaları yoktu. Fakat onun da kendisine göre prensipleri vardı: İmparatorluk her şeyden evvel Türk ruhunun inkişaflarına mani olan renksiz ve şekilsiz kozmopolit bir irfanın banisi olmuştu (Baltacıoğlu'ndan aktaran Tozlu, 1989:118).

Ona göre sanat eserleri ne kadar tabiattan uzak kalmaya çalışsa da yine tabiattan unsurlar taşıyacaktır. Tüm güzel sanatların amacının insanın bilinçaltı duygularını ortaya çıkarmak olduğunu ifade eder. Bu bakımdan sanat anlayışının varlık felsefesi ile bağlantılı olduğunu savunur. Sanat toplumsal özelliklerden arınık olamaz, toplumun bireyde yansımaları bulan değer ve özelliklerinin de sanat eğitiminin içinde yer alması gerekir. Bireyin gizli yeteneklerini ortaya çıkarabilmek içinse varlık felsefesine ihtiyaç vardır. Türk sanatını Yunan, Mısır, Gotik sanatlarından ayırarak temelinde insanın var olduğunu ifade eder. Türk sanatı bütün sanat eserleri gibi esinlerini insan denilen eşsiz, ağmamsız yaratım şaheserinden alır (Baltacıoğlu, 1967:123).

Sanat eğitiminin amacının sanat zevki ve kişiliği yaratmak olduğunu sıkça belirten Baltacıoğlu, sanat eğitimin temelinde insan felsefesinin yer aldığını ortaya koymaktadır. Düşüncenin dışı vurulması, milli kimliğin ışığında, sanata dair yaşamışlıklar yaratılması sanat felsefesi eğitiminin temelinde yer almalıdır.

Baltacıoğlu, Türk sanatının felsefesi yapılmadığından durumu netleştirilememiş ve soysuzlaşma yaşamaya başlayan bir sanat olduğuna dikkat çeker. Soysuzlaşmadan kastı ise sanatçıda, sanat eserinde ve sanat anlayışından kültüre ait unsurların bulunmaması şeklinde anlar.

5.3. SANAT KURAMLARI ARASINDA BALTACIOĞLU’NUN YERİ

Baltacıoğlu, kendi sistemini oluştururken, klasikçilerden başlayarak fertçiler, umumiyetçiler, insaniyatçılar... v.s. gibi bütün diğer sistemleri ana görüşleri itibariyle ele alır, tenkit eder ve eksik olduklarına hükmeder. Bütün değerlendirmeler dikkate alınarak ‘‘İçtimai Mektap’’ sistemi, ‘‘Çocuktan Hareket’’ akımı, ‘‘İş Okulu’’ akımı ve ‘‘Üretim Okulu’’ akımı ile genel hatları içerisinde mukayese edilebilir (Tozlu, 1989:193).

Çocuktan Hareket Akımı: Bu akım çağdaş eğitim reformlarının ilk başlangıcını hükmü altına alır (1900-1914). Bu akımda çocuk, eğitim ve öğretimin merkezi durumundadır. Bu akımın programını ‘‘Çocuk Asrı’’ adlı eseriyle E.Key yapmıştır. Çocuk ruhu ve fiziki yapısı ile yetişkin değildir. Kendisine has bir varlıktır. Çocuğun her devresi kendisine göre bir gelişim gösterir. Çocuk bu yapısı ve gelişimi ile anlaşılmalıdır. Bu anlayış Rousseau’nun anlayışının tezahüründen başka bir şey değildir (Tozlu, 1989:193).

Bu akımda eğitimin temel amacı çocuğun gizil yeteneklerini keşfedip geliştirmesini sağlamaktır. Bu anlayışa göre, okul devletin siyasi yapılanmasından ve dinsel öğelerden etkilenmemelidir. Öğrenciler hürriyet içinde olmalıdır. Okul hayata dair öğrenmeler yapmalıdır. Eğitim hayatın içinde ve canlı olmalıdır. Birey soru- cevap yöntemi ile akli, mantıklı ve kırsal hayata dair akıl yürütme yapabilecek şekilde yetiştirilmelidir.

Gerek ‘‘Çocuktan Hareket’’ akımı, gerekse ‘‘İçtimai Mektep’’ görüşü, eski okul sistemini reddetmek ve benimsemek yönünden paralellik arz ederler. Bu sistemin çocuğa ve onun özelliklerine göre meydana getirilmiş bir sistem olduğunda hem fikirdirler. Eski sistemin çocuğun, istidat ve güçlerini ezdiğini, insan tabiatının zıttı bir metod kabul ederek, ezbere ve hafızaya dayandığını ifade ederler. Bu sistemin öğretmenlerinin de, görenekçi ve baskıcı bir anlayışta olduğunu kabul ederler (Tozlu, 1989:196).

Her iki akımda çocuğun doğasının iyi anlaşılması gerektiğini ifade eder. Ayrıca çocuğun hürriyet içinde gelişmesinin önemini vurgularlar. Ayrıca her iki görüşün de başlangıç ilkeleri bakımından benzer olduğu görülmektedir. Çocuktan Hareket akımı

hürriyet, İctimai Mektep ise şahsiyet fikrini temele alır. Çocukların yapılarına uygun bir eğitim yapılması gerektiğini vurgularlar. Key, okulu mesleklerin icrası için gerekli imkanlara sahip hale getirmeye çalışır. Baltacıoğlu ise, okulu gerçek bir cemiyet haline getirmek ister. Baltacıoğlu, eğitimi devlet felsefesiyle ilişkili olarak ele alır. Bu etraflılık ve derinlik Key ve benzerlerinde görülmez (Tozlu, 1989:197).

İş Okulu Akımı: İş okulu akımı, döneminin en verimli eğitim reformu akımlarının merkezi ve yaygını olanı olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan dönemine ciddi etkilerde bulunmuştur. Akım diğer akımları da içinde kısmen de olsa toplamış olarak kabul edilmiştir. 1900- 1933 yılları arasında ilkokullar için ideal bir model olarak görülmüştür.

“İş okulu” kavramından geleneksel okulların bütününe karşı, onların yerini almak isteyen yeni okul taslakları anlaşılabilir. Bu yeni okul taslakları, kendi aralarında farklılıklar göstermektedir. Ancak bu farklılığa rağmen şu iki esas noktada birleşirler:

- Çocuğu pasiflikten kurtaracak ilkeler ve çareler ele alınarak, onun faal olmasının sağlanması,
- Okullarda verilecek bilgilerin hayatın gerçeklerinden ve ihtiyaçlarından hareket edilerek verilmesi.

Görülüyor ki “İş okulu” akımı, işi bir denge unsuru, zihni faaliyeti tamamlayan bir unsur olarak görmektedir (Tozlu, 1989:198).

Bu akım dayandığı ana düşünce itibarıyla faaliyetçilik içinde düşünülebilir. Faaliyetçiliğin esası, faaliyet ilkesine dayanır. Bu ilkeyle ifade edilen ana düşünce, benliğimizin vücut ve ruhtan ibaret olduğu düşüncesidir. Benlik, birliktir. Öyleyse lisan, akıl, irade ve hafıza eğitimi ayrı ayrı yapılamaz. Görülüyor ki “İş okulu” mensupları, ruhi bünyeyi ele alarak bu bünyeden elde ettikleri verilere dayalı bir eğitim anlayışı geliştirmek isterler. Bunun için Baltacıoğlu, bütün faaliyetçi anlayışlarda ve “iş okulu” anlayışında en büyük eksiklik olarak “ictimaiyata” yer verilmediği gerçeğini görür (Tozlu, 1989:201).

Bu akım ile İctimai Mektep anlayışının uygulama noktasında anlayış farklılığı vardır. İş okulu görüşünde suni uygulamalarla eğitim yapılırken, İctimai Mektep

anlayışında, çocuk gerçek hayatın gerçek elemanları ile uygulama yaparak, hayata hazırlanır. Eğitim böylece cemiyet hayatının getirilerine ve ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştirmiş olacaktır. Gerçek cemiyetin gerçek meslekleri yaşatılmalıdır. İş okulu mensupları, bütün tenkitlerine rağmen mevcut okulu sanayileştirmekten öteye gidemezler. Hatta çoğu defa işi, karton kutu, mukavve abajör ve tel sepet gibi suni bir safhaya ulaştırırlar, hayatın zaruretlerinden işi koparırlar. İctimai Mektep'te ise bütün zaruretleriyle cemiyet alınır. İş, eğitim için iş okulundan bir vesiledir. İctimai Mektep'te iş hayatla birlikte ele alınır ve hayatın mesleki zümrelerinin oluşumuna göre verilir. Yani fert bu zaruretleri yaşar, bu yaşayışla birlikte eğitilir (Tozlu, 1989:202).

Üretim Okulu Akımı: İş okulu akımı, üretim okulu akımında köklü bir değişime uğrar. Bu yolla eğitime, ekonomik iş, hatta endüstriyel iş sokularak ona ayrıca sınıfçı bir karakter eklenir. Üretim okulu görüşü, Batı Avrupa'da, özellikle Almanya'da Marx'çı Revizyonistler ya da onlara yakın yer alan Sosyal Demokratlar tarafından temsil edilir (Tozlu, 1989:204).

Bu akım K.Marx'ın düşüncelerinden ilham almıştır. Ancak eğitim tarihinde uzun bir geçmişi vardır. Klasik ütopyacılar, 18. ve 19. yüzyılın sosyalistlerinde görülür.

Blonski bu akımın temsilcidir. Blonski, Marx'ın fikirlerine bağlıdır. Marx'ın Politeknik eğitim anlayışını, ciddi bir şekilde ele alıp yeni gelişmelere göre realize eder. O'nun hedefi, eğitimi reforma ederek, Marxist düşüncenin okullarda yaşanır hale getirilmesine hizmet etmektir. Blonski, geleneksel okulu reddederek, onun yerine "hayat okulu" anlayışını getirir. Bu anlayış, "iş eğitimi" ile "cemaat eğitimi" esasına dayanır. Yani yeni okul, çocuğun bir "hayat yeri" ve sosyal yönden de hayli önemli olan "iş yeri" olacaktır. Blonski, bu anlayışı ile Marxist teorinin "sınıfsız bir toplum yaratma" ütopyasına dönük bir çalışma içindedir. Ona göre eğitimin amacı, çocuğa modern endüstriyel kültürü aşılmasıdır (Tozlu, 1989:205).

Blonski tamamıyla Marxist felsefeye dayalı bir eğitim anlayışı geliştirirken, Baltacıoğlu Marx'ın görüşlerinden metod olarak yararlanır ve bir dünya görüşü haline getirmez. Her ikisi de geleneksel okul anlayışına karşıdır. Ancak mevcut okul anlayışı yerine getirmek istedikleri sistemlerin muhtevası, ikisinde de ayrıdır. Blonski, Marx'çı bir anlayışın hakim olduğu bir okulu benimser, onu yaşatmak ister. Baltacıoğlu ise,

“Yeni Adam”ları var edecek bir anlayışın hayat bulmasını ve okullaştırılmasını ister. Blonski’deki cemaat, Baltacıoğlu’nda gerçek cemiyet, iş ise gerçek hayatın zaruri kıldığı iş demektir (Tozlu, 1989:207).

Yansıtmacı Kuram- Baltacıoğlu: Yansıtmacı kuramda doğa sanat eserinde var olan haliyle ele alınmalıdır. Bu akımın en temel düşünürü bilindiği gibi Platon’dur. Ona göre duyular alanı sürekli bir değişim içinde olduğundan bu alandan elde edilenler ancak birer yansımadan ibaret kalacaktır. Platon sanatın toplumsal işlevini ele alan ilk düşünürdür.

Bu akımın bir diğer önemli temsilcisi ise Aristoteles’tir. O, sanatçıyı dış dünyayı işleyerek eserinde aktardığını ifade eder. Dolayısıyla sanat hem taklit hem de yaratmadır. O, bireye bir rahatlama (katharsis) sağlayan sanatın amacı ise eğitim ve siyasete bağlar.

Rönesans döneminde ise doğanın doğrudan taklidi ve ideal hale getirilmesi şeklinde iki bakış açısı mevcuttur. Bu akımın en keskin düşünürlerinden olan Hegel ise doğadaki güzeli sanattaki güzelin aşağısına yerleştirir. Gerçek güzel sanattadır.

Marx’ın görüşleri ise toplumsal bağları sanatla daha kuvvetli olan bir bakış açısidir. Toplumsal koşulların sanatçıya etki edeceği belirtilmiştir. Ve kapitalist kültürün yok olup yerine yeni bir yapının yani işçi sınıfının eşitliğe kavuştuğu bir toplumsal yapının geleceği işaret edilmelidir.

Baltacıoğlu, Sanat adlı eserinde Sanatın Mevzuu Tabiat mıdır? Sorusuna şu şekilde cevap vermektedir:

Derler ki “Sanat tabiatın tetkikidir; sanat tabiatın taklididir; güzellik tabiattedir; tabiat en mahir üstattır, tabiat en büyük mekteptir...” Sanati resim, heykeltıraşlık, mimarlık, raks, musiki gibi kısımlara ayırmışlardır. Bunlardan musikiyi nazarı itibara alalım. Bu sanatın tabiatle hiçbir münasebeti yoktur. Musiki eserini rüzgarın sesiyle yahut kuşların nağmasıyla izaha kalkışmak garip olur. Musiki eseri bilakis tabii olmıyan seslerden terekkep eder. Mimarlık ta öyle. Tabiatın bize mimarlık nümunesi olarak gösterebileceği nedir? Hangi devrin tezyinatı tabiatın bir tekerrürü, bir kopyesi sayılabilir? Demek oluyor ki sanat şubeleri arasında musiki, mimarlık, tezyinat (ziynet,

süs sanatı) gibi bir takımları var ki bunlar tabiati ne tetkik ne taklit ne de tekrar ediyorlar. Gerçi bu şubeler arasında resim, heykeltıraşlık gibi tabiat üzerinde çalışanlar da vardır. Fakat bunlar modellerini daima tabiatten almıya ve tabiati taklit etmeğe mecbur değildirler (Baltacıoğlu, 1934:10).

Görüldüğü gibi Baltacıoğlu, yansıtma kuramının temel görüşlerini sunan Platon ile zıt fikirler ortaya koymuştur. Sanatın bazı bölümlerinin her ne kadar tabiata dayanılarak icra edildiğini kabul etse de bu ifadede tamamı ile bir taklit söz konusu olmadığını da ekler. Bu açıdan ise bir bakıma Aristoteles'in mimesis kavramı ve sanatkarın kendisinden eklemeler yapması fikrine yakın olduğu düşünülebilir. Ancak her ne kadar bazı sanat bölümlerini tabiattan pay almakla ifade etse de son noktada kararını şu şekilde ifade etmektedir: Sanat tabiatın bir taklitidir ve mevzuu münhasıran bu tabiatın ifadesidir denilemez (Baltacıoğlu, 1934:11).

Anlatımcı Kuram- Baltacıoğlu: Günümüz sanat eğitimi anlayışında anlatımcı kuramın sanatçının yaratımına ve hayal gücüne dayanan sanat anlayışı göze çarpmaktadır. Bu anlayış sanatın eğitici bir işlevi olduğu görüşünü eleştirmektedir. Sanatçı eserini oluştururken tamamen bireysel hareket eder. İç dünyasının belki bir hesaplaşması belki de bir yansımasıdır eseri. Bu nedenle dışarda kalan bireylere yani alımlayıcılara herhangi bir mesaj verme, onları eğitme kaygısı taşımaz. Böylece sanat eseri yaratıcısının rahatlamasını sağlar. Dış dünyanın, yönelinen herhangi bir nesnenin olduğu gibi aktarılması sanat değildir. Sanat, yaratıcısının özgün ifadesi olmalıdır. Dolayısıyla sanatçı esere yönelen bireye beğenilme kaygısı ile yaklaşmaz. Ayrıca dinsel mesajlar veren içeriğe sahip ürünler, cinsellik vurgusu yapan ürünler sanat eseri sayılamaz. Sanatçının eserlerinde her zaman iç yaşanmışlıklarını ortaya koyması gerekliliği olmamalıdır, sanatçı hayal gücünün sınırlarında gezebilmelidir.

Anlatımcı kuramın aktarımcı görüşü savunan kanadı ise sanatçının eserinde sadece kendine yönelmediğini, alımlayıcı ile bağını da göz önünde bulundurduğunu vurgular. Sanatçının tüketicilerin hayatını zenginleştirme gibi bir rolü olduğuna değinirler. Eserini ortaya koyarken rahatlama yaşayan sadece sanatçı değildir, aynı zamanda alımlayıcı da eserde kendine ait bir şeyler bularak rahatlama duygusu yaşar.

Anlatımcı kuramın en çarpıcı açıklamaları ise Freud tarafından ortaya koyulmuştur. Freud bireyin toplumsal bağlar ile doğal hal arasındaki çatışmalardan doğan durumları, bilinçaltı kuramı ile açıklamıştır. Buna göre ise sanatçı da diğer bireyler gibi bilinçaltına ittiği duygu ve düşüncelerinin etkisi altında eylemde bulunur. Onun en önemli eylemi ve ifadesi ise eseridir. Ve eserlerinde bilinçaltının bir patlaması görülür. Eseri onun rahatlama yeridir.

Anlatımcı kuramın genel özellikleri bakımından Baltacıoğlu'nun görüşleri ile aynı paralelde olmadığı görülmektedir. Baltacıoğlu, sanata içtimai bir kimlik ve görev yüklemektedir. Sanatçının içinde bulunduğu çağın ve kültürün etkisinde şekillenerek eserlerini bu faktörlerin etkisi altında ortaya koyduğunu ifade eder. Çağına hitap etmeyen bir sanat eseri düşünülemez. Dolayısıyla anlatımcı kuramda bir bakımdan reddedilen alımlayıcıya yönelik olma durumu onun için geçerli değildir. Sanat toplumun içinden beslenir, topluma yöneliktir. Ancak anlatımcı kuramın cinsellik temalı ürünleri direk bir sanat eseri olarak kabul etmemesi Baltacıoğlu'nun görüşlerine uygun görünmektedir. Bu görüşünü Kültürce Kalkınmanın Sosyal Şartları adlı eserinde şu şekilde ifade eder: Göz, dudak, ağız, diş, saç, omuz, kalça ve bacak... ulusçu, insancı, yıpranmaz, ölmez bir sanatın değer kaynakları olabilir mi? Öyle bir kalkınma yaşıyoruz ki onun hayrı alası diş ve şehvet değil, birlik, kanat, endüstri, ödev alanı, bulutların üstü, denizlerin altı, makinedir.

Ona göre sanat içinde yaşlanılan toplumun değerlerini işlemek yerine şehvet ile ilgilenmemelidir. Sanatın kahramanlık öğeleri taşımasını gerçekçi bulmaz. Sanat içinde bulunan dönemi ve gerçeklerini taşımalıdır. 'Sanat için sanat' deyip duruyoruz. Topluluğun bağımsızlığı, esenliği, özgürlüğü için çalışmayan bir sanat hastadır. Gerçeğin kaynaklarından içmeyen bir sanat gerçek insanları kandıramaz (Baltacıoğlu, 1967:33).

Sanatın bireysel olmadığını, ancak toplumsallaştığı noktada değerini bulup koruyacağını ifade eder. Toplumsal bağlardan uzaklaşan bir sanat anlayışının kendisine kaynak olarak şehveti seçeceğini ve bunun sonucunda ortaya çıkan ürünün ise sanat eseri olamayacağını vurgular. Bu bakımdan özellikle Freud'un düşüncelerinin bir kısmı ile zıt olduğu görülür. Bireysel sanatın kötümser olduğunu, yalnızlığın insanı cinsel arzulara yönlendireceğini ifade ederek eleştirir. Sanat, çoğul yani toplumcu olmalıdır. Ancak Baltacıoğlu sanatın dış dünyaya dayanan bir yandan da sanatçının iç dünyası ile

dış dünyayı yorumlaması sonucu ortaya çıktığının da altını çizer. Sanat eseri hem sanatçıdan hem de dış dünyadan izler taşır. Ona göre sanat eseri tabiatla kaynaşan insanlıktır. Sanat bir yaratmadır. Ancak uçak gibi hem tabiat kanunlarına uygun olarak çalışan, hem de kuşlar gibi tabiatla örneği, modeli olmıyan bir yaratıktır (Baltacıoğlu, 1967:33).

Ona göre sanatın bir amacı vardır. Sanat bireyi doğadan bir nebze olsa uzaklaştırmaktadır. Sanatı insan ruhunun dış dünyaya karşı oluşturduğu bir tepki olduğunu ifade eder. Sanat ideal olanı arayandır. İnsanın iç yaşantısı aklın ve toplumun kabulleri dışında öğeler taşır. Bu iç yaşantılar ve istekler her zaman dış dünyada karşılığını bulamayabilir. Dış dünyadaki kabuller ve kurallar bu istekleri engellemektedir. Sanat işte bu iç dünyanın özgürce ve zararsızca yaşanmasıdır. Sanatı bireyin hem iç dünyasının hem de içinde yaşadığı toplumun tüm dinamiklerini taşıyan sentetik eserler üreten bir kurum olarak görmektedir.

5.4. SANAT EĞİTİMİ KURAMLARI ARASINDA BALTACIOĞLU'NUN YERİ

Baltacıoğlu'nun sanat eğitimi anlayışı diğer birçok sanat eğitimi anlayışı ile kıyaslandığında, bazı noktalarda birtakım benzerlikler içerdiği gözlenmektedir. Ancak bazı kuramlarla da ciddi zıtlıklar içerdiği aşikardır.

Eğitim Ağırlıklı Sanat Akımı- Baltacıoğlu: Kültürel değerlendirmelerden bilinçli bir uzaklık taşıyan bu akım, sanatçının ait olduğu kültürel yapıyı, geçmişini, bireysel görüşlerini dışta bırakır. Sanat ürünün eğitim açısından değerlendirmesinde ise çocuk resimlerine vurgu yaparlar. Sanat eseri görsel bilişin bir sonucudur. Ancak yaşantılardan uzak sadece görsel bilişsel bir temele dayanması, akımı psikolojik analiz bakımından kısır hale getirir.

Sanat yoluyla eğitim anlayışının birçok farklı düşünürün düşüncelerini barındıran yapısının ortak kısmı ise sanatın kendini aşan birtakım işlevleri olduğu görüşüdür. Bu kuram içinde göze çarpan düşünürlerden biri olan Read doğayı temel olarak kullanmaktan bahseder. Bu bakımdan Platon ile aynı paralelde durduğu düşünülse bile Read'in görüşündeki değer ile Platon'un sanata bakışının aynı olmadığı görülür. Ayrıca bu akımın temelinde sanatçının eserini ortaya koyarken kendisini ifade

etmesi ve rahatlama görüşü yatmaktadır. Buradaki rahatlama görüşü, Aristoteles'in katharsis fikrine yakın durmaktadır.

Baltacıoğlu'nun anlayışının temelinde yer alan cemiyet fikri bu akım ile zıttır. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: Cemiyetin fertleri üzerindeki tesiri terbiye vasıtasıyla olur. Terbiye, cemiyetin kıymetlerini, müessiselerini henüz medenileşmemiş olan fertlere geçirmek suretiyle içtimai bir vazife yapar. İşte cemiyet kendine uygun bir terbiye tarzıyla fertlere bir olan düşünüş, duyuş, işleyiş tarzlarını verir dilini, ahlakını, sanatını aşılar. Çünkü sanatın mevzuu olan batını alem ve onun hisleri, heyecanları, ihtirasları cemiyetine göre bir türdür. Cemiyetin değerlerini aktarılması, beraberinde de değişen dinamiklerin sanatı da değiştireceğini ifade eder. Ona göre sanat içtimai hayatın bir kurumudur. Ancak sanatın diğer içtimai kurumların dışında ve üstünde bir vazifesi olduğuna vurgu yapar.

Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi- Baltacıoğlu: Bu akımın önemli temsilcilerinden Pfenning, sanatın döneminin değerlerini taşıması gerektiğine vurgu yapar. Bu bakımdan Baltacıoğlu ile benzeşir. Baltacıoğlu da sanatın cemiyet hayatının temel unsurlarından biri olarak, döneminin özelliklerini taşıyan ve ondan etkilenen yapıda olduğunu vurgular. Dolayısıyla sanat ta diğer toplumsal kurumlar gibi kaçınılmaz olarak toplumsal dinamiklerin taşıyıcısı olacaktır. Sanatı görsel-yoğrumsal yaşantılara dayandıran bu akım, sanatı toplumsal süreç olarak gören bir boyut taşımaktadır. Bu bakımdan Baltacıoğlu'nun döneminin özelliklerini taşıyan eğitim anlayışı ile paralellik gösterir. Kendi toplumsal dinamiklerinden uzak bir sanat anlayışı düşünülemez. Eğer toplumsal değerler, özellikler ve dönemin getirileri göz ardı edilirse, toplumda yer alan sanatçıların ortaya koyacakları eserler de karşılığını bulamayacaktır.

Ebert çocuğun eleştiri ve düşünce potansiyelinin oldukça önemli olduğuna vurgu yapar. Bu noktada ise Baltacıoğlu, çocuktaki potansiyelin eğitim aracılığıyla işlenmesi ve gizil halden çıkarılması gerektiğini vurgular. Bu eğitimin ise yine cemiyet hayatının ve onun değerlerinin ışığında şekillenmesi gerektiğini ifade eder. Çocuğun doğası gereği getirdiği özellikler, eğitimci tarafından iyi şekilde analiz edilmeli, olgunlaşma dönemlerinin özellikleri iyi bilinmeli ve eğitim süreci bu dönemler ve özellikler de göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır. Böylece çocuk, kendisinde bulunan özellikler

ışığında eğitim içinde pasif değil aktif konuma gelebilecektir. Tartışma, eleştirme çok yönlü düşünebilme özellikleri kazanacaktır.

Görsel-yoğrumsal olarak biçimlendirici düşünce biçimine ulaşmak, yapmak, görmek, keşfetmek, üzerinde düşünmek, tepki göstermek biçimindeki bir karmaşık etkileşimi içerir. Bu da Baltacıoğlu'nun sanat eğitiminde bireyin yaşantılar yoluyla duruma katılması görüşüne yakındır. Bu ise ancak zamanın sanatı ile mümkündür. Yani geçmişi reddetmeden ancak geçmişe körü körüne bağlı kalmadan, değişimlere yer veren bir sanat eğitimi anlayışı gereklidir. Döneminin özellikleri ışığında eğitimin içine sokulan öğrenci, yaşantılar yoluyla katıldığı eğitim sürecinde, döneminin özelliklerini öğrenerek, sindirecektir. Bu görüşün bir diğer önemli ismi Otto'nun sanat eğitimi sanat ürününe yaklaşmak için bir öğrenme sağladığı görüşü de yine Baltacıoğlu'nun sanatçı kişiliği oluşturma anlayışı ile benzerdir. O da Baltacıoğlu gibi sanatı toplumsal bir süreç olarak görmektedir.

Yeni Sanat Eğitimi Eğilimleri- Baltacıoğlu: Gunther Sellung'un sanat eğitimbilim anlayışı otomatikleşme süreci içindeki dünyamızın düşünme biçimine uygun, her zamanın sorunlarının dile geldiği hem de estetik ve toplumsal sorunlara yanıtların bulunacağı bir dersi gerekli kılmaktadır. İçinde bulunulan dönemin temel getirilerine uygun ve bu getirilerin doğuracağı muhtemel olan sorunsallara cevap niteliğinde bir sistem öngörmektedir.

Ronge ise sanat eğitiminde malzemenin önemine dikkat çekmiştir. Çocuk sanat eğitimi içinde elindeki malzemeyi özgürce işleyerek, yaratıcılığını ortaya koymalıdır. Bu özgürlük özneliği pekiştirecektir. Malzeme ile başbaşa kalan öğrenci, dışsal bir müdahale olmadan etkinlikte bulunacağından, ortaya çıkacak sorunlara da çözüm üretme kapasitesini geliştirmiş olacaktır. Ronge ayrıca yetenekli olan çocukları ön plana çıkaracak bir sisteme karşıdır. Yetenek bakımından daha geri planda olan çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ve geride kalmayacakları bir anlayışın oluşturulması taraftarıdır. Bu anlayış Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışının temelinde yer alan düşüncelerden biridir. Her öğrenciye aynı potansiyele sahipmiş gibi davranmak, algı ve yetenek bakımından daha zayıf olan çocukların geri planda kalmalarına neden olacağından, bu durumu eğitimde eşitliğe aykırı bulmaktadır. İşte bu nedenle de

yapılacak düzenlemelerde ve uygulamalarda her çocuğun, bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Möller'in görsel iletişim anlayışı içinde yer alan sanatın görevleri anlayışı, toplumsal gerçekliğin sanatın malzemesi olduğu fikri yine Baltacıoğlu'nun sanat eğitimi anlayışına bir yönüyle benzer olarak düşünülebilir. Bu görüşte toplumsal çevrenin kendisi sanatın konusunu oluşturmaktadır. Aynı zamanda sanat eğitimi uygulamalı olmalıdır. Bu uygulamalı eğitimi verecek eğitimcilerin ise dönemin özelliklerine hakim, geleneksel anlayışta diretmeyen bireyler olmaları gerekir ki çocuk sanatın malzemesi olan toplumsallığı anlayabilecek seviyeye getirilebilsin.

5.5. GÜNÜMÜZ SANAT EĞİTİMİ AÇISINDAN BALTACIOĞLU'NUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dünyadaki ve ülkemizdeki ciddi değişim dönemlerini yaşayan Baltacıoğlu, ezberciliğin hakim olduğu, bireysel farklılıkların göz ardı edildiği bir eğitim anlayışını ciddi olarak eleştirmiştir. Yaşanan sosyal değişimlerin, tüm toplumsal kurumlarda olduğu gibi eğitimde de derin etkileri olduğunu ve bu etkilerin fark edilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Yenilikçi, ulusal ve aynı zamanda toplumsal değişimleri içeren bir eğitim anlayışı öngörmüştür.

Ezberciliğin, okullarda uygulanan kalıp sınavların, uygulamalardan uzak, çocuğun yeteneklerini pratiğe dökemediği bir eğitim sistemini eleştirmektedir. Birey olabilmenin ancak yaşanan kültürel yapının ve dönemin özelliklerini kavramakla olanaklı olduğunu belirterek, eğitimde yapılması gereken en önemli işin bireyi içinde yaşadığı kültüre katarak onu içtimaileştirmek olduğunu vurgulamıştır. Bu noktada eğitimcilere oldukça önemli görevler düşmektedir. Eğitimciler her şeyden önce bireyin doğasının temel getirilerini tanımalı, bunların ortaya çıkarılması için çocuğu desteklemelidir. Kendi insanını yetiştirmek isteyen toplumun, öncelikle insanı doğasıyla tanınması gerektiğini vurgular.

Sanata ve sanat eğitimine büyük önem veren Baltacıoğlu, sanat anlayışının oluşturulması için öncelikle toplumsal yapının iyi analiz edilip, tanınması gerektiğini

vurgular. Sanat eğitimi bireye toplumsal değerleri aşılarken, ulusal değişim ve değerleri de bireye aktarmalıdır. Toplumsal değerlerin bireye aktarılması, kültürel yapının korunmasını sağlayacaktır. Sanat eğitiminin amacı, sanatçı yetiştirmek değil, sanatçı kişiliği kazandırmaktır. Bu ise sanatın değerlerinin öğretilmesi ile olanaklıdır. Sanat eğitiminde bireye yaşantılar sağlanmalı ve aktif bir eğitim süreci sunulmalıdır. Böylece bireyin yaratıcılığı ortaya çıkarılacak ve özgür katılımı sanatsal değerleri öğrenmesi sağlanacaktır.

Sanat eğitimi bireylere çok yönlü bakabilmeyi, eleştirel olabilmeyi ve hangi alanda yaşantı geçirirlerse geçirsınler yaratıcı olabilmeyi sağlayacaktır. Sanat eğitimi, toplumsal değerlere sahip çıkmayı, onları anlamayı ve sanat ürünlerine hak ettikleri yönelimi oluşturmayı sağlayacaktır.

Sanayileşme ile birlikte hızla gelişen üretim kapasitesi, bireyleri hızlı tüketime itmiştir. Bu durum sadece günlük hayatın getirilerinde değil sanatta da kendini göstermiştir. Teknolojinin inanılmaz gelişimi, görsel sanatların ön plana çıkması sonucunu beraberinde getirdi. Sanatçı ve zanaatkar ayrımı eski netliğini koruyamaz hale geldi. Bu durum sanat eğitimine olan dikkatleri yoğunlaştırmıştır.

Toplumların ortak değerlerinin, onların sanat anlayışlarını etkilediği çağdaş sanatın farkındalığıdır. İnsanın yaşadığı çevreyi güzelleştirme girişimi, sanata karşı olan duyarlılığı artırmıştır. Teknolojik gelişmelerin kalıplaştırdığı bireyleri, bu durumdan çıkarmak için estetik duyarlılık sağlama amacı sanat eğitime yansımıştır. Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi, bireylerin kalıplaşmasının engellenmesi için gerekli görülmeye başlanmıştır.

Son dönemlerde sanat eğitimi, bireyin kendisini genelin içinde, hızlı tüketim toplumunda kaybolmaması için, değersiz hissetmemesi için, bireye kendi potansiyelini ortaya koyabileceği yaşantılar sağlayan bir hale gelmiştir. Birey bu katılımcı hali ile hem kendisinde var olan gizil özellik ve yetenekleri keşfedebilecek, hem de çevresine bireysel farklılıklara hakim olan, bu duruma saygı duyabilen bir birey olarak yönelecektir.

Ülkemizde ise özellikle Atatürk'ün sanata ve sanatçıya verdiği önem, sanatın ve sanat eğitiminin önemle ele alınmasını sağlamıştır. Dünyada yaşanan endüstriyel

değişimler kaçınılmaz olarak ülkemizi de etkilemiştir. Bu hızlı değişim, beraberinde iş gücüne olan ihtiyacı arttırmıştır. Mesleki uzmanlığın ön plana çıkması beraberinde mesleki eğitimi de baskın hale getirmiştir. Bu değişim aynı zamanda tüm toplumsal kurumlar gibi sanat anlayışımızı da etkilemiştir. Sanat eğitiminin, söz konusu değişimler ışığında ilerlemeler kaydedilmiştir.

Baltacıoğlu da toplumsal ve evrensel değişimlerin göz ardı edilmediği bir sanat eğitimi anlayışına sahiptir. Birey ancak döneminin özellikleri çerçevesinde bir sanat kişiliği oluşturabilecektir. Eğer böyle bir sanat eğitimi verilmez ise sanatsal üretimler, anlaşılamayacak ve bu durum toplumu bir karmaşaya ve bağınazlığa sürükleyecektir.

Sadece üniversitelerde değil, üniversite öncesi lise eğitimde de sanat eğitimi daha özel hale getiren Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri sanat eğitiminde gelişimi ciddi boyutlara taşımıştır. Bu liselerde bireye uygulamalı eğitim verilmesi, sanatın ve sanatçı kişiliğinin oluşturulması için oldukça önemli bir zemin hazırlamıştır. Sanatçı kişiliğinin oluşturulması için sanat değerlerinin bireye aktarılması anlayışı, Baltacıoğlu'nun sanat eğitimi anlayışının önemli temellerinden biridir. İşte bu Güzel Sanatlar Liseleri öğrenciler uygulamalı olarak verdiği eğitimle, öğrenciyi pasiflikten kurtararak, kendi potansiyeli ışığında hareket etme imkanı sağlamıştır.

Gelişme ancak yaratıcı ve eleştirel düşünebilen üretici bireyler sayesinde olanaklıdır. Sanat eğitimi bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve önemlidir. Bugün ülkemizde sanat eğitimi açısından ciddi çalışmalar yapılmakta ve sanata verilen önem giderek artmaktadır. Baltacıoğlu'nun içtimaleşmenin birey olmak temel şart olduğu düşüncesi, sanat eğitiminin temelinde yer almalıdır. Kendi kültürel değerlerini, toplumsal dinamiklerini tanımayan bireyler, evrensel değişim ve dönüşümleri kavramakta da eksik kalacaktır.

Sanat içinde bulunan kültürün değerlerinden etkilenen bir yapıda olduğundan, günümüz toplumları sanat eğitiminde bu farkındalığı göz önüne alarak bir sistem oluşturmuşlardır. Bu durum bizim için de geçerlidir.

Günümüz sanat eğitimi anlayışının Baltacıoğlu'nun görüşlerinden ciddi anlamda faydalanması, hem genel eğitim hem de sanat eğitimi anlamında gelişmemizi sağlayacaktır.

SONUÇ

Bir milletin ilerlemesinde, temel etken eğitimidir. Hızlı gelişen ve değişen dünyada, ilerleme sağlayabilmek adına sağlam temeller üzerine oturtulmuş bir eğitim sisteminin gerekliliği aşîkârdır.

Milli unsurların, kültürel değerlerin, yetişmekte olan nesillere çağın gerektirdiği gelişmelerin ışığında aktarılması, milli kalkınmanın ön koşuludur. Eğitim aracılığı ile değerleri alan bireyin, aile ve diğer toplumsal kurumlarla topluma katılımı pekiştirilir. Toplumsal kurumlar, içinde yaşanan toplumun özelliklerinden etkilenecek şekilde şekillenirken, bir yandan da sosyalleşme sürecinde bireyleri şekillendirir. Dolayısıyla bu süreç tek başına eğitim ile gerçekleşmez. Eğitiminde, özellikle sanat olmak üzere diğer kurumların da yeri oldukça önemlidir. Bu çalışma sanatın toplumsal kurumlar arasında ciddi bir öneme sahip olduğunu bir kere daha işaret etmektedir.

Felsefe insanın kendisi, evren ve varlık üzerine bir düşünme etkinliği olarak, insana çok yönlü bakabilme, eleştirel ve tutarlı düşünme yeteneği kazandırır. Sanat ise yine bireye farklı perspektiflerden bakmayı, farklı bakış açılarına saygı duymayı ve gizil halde bulunan yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarmayı öğretir. Daha da önemlisi, sanat bütün ifade biçimlerinden daha etkili bir anlatım aracıdır. İşte bu çalışma, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sanata, felsefeye, eğitime ve sanat eğitime yüklediği anlamdan hareketle, kültürel ve toplumsal gelişimin desteklenmesinin temelindeki öğeleri kavramamız bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

İnsanın giderek değer kaybı yaşadığı hızla değişen dünyada, sanata ve felsefeye ihtiyaç olduğu gerçeği gözler önündedir. Bireylere verilecek eğitimin toplumsal dinamiklere hâkim, insan doğasını bilen eğitimcilerle verilmesi gelecek neslin sağlıklı düşünce yapısına sahip olmasını sağlayacaktır. Felsefeyi anlayamayan, kendi felsefesini oluşturamayan milletler gelişimin dışında kalmaktadır. Bu nedenle yalnızca bilim alanında değil, özellikle felsefi tefekkür açısından da zengin bir eğitim önemlidir. Ancak bu süreçte sanatın, sanat ve felsefe birlikteliğinin rolü de unutulmamalıdır.

Her bireyin, varlık olmak bakımından bir doğası olmakla beraber bu getirinin içinde farklılaşan özellikleri vardır. Bireysel farklılıkları iyi tespit edip, eğitim sürecinde herkese aynıymış gözü ile bakılmadan, bireyler belli bir kalıba sokulmadan eğitim verilmelidir. Bu anlayış bireylerin kendilerini diğerleri ile kıyaslama yoluyla, kendisinden uzaklaşmasını engelleyecektir. Rekabetin ve hırsın günümüz insanını ele geçirdiği bir dünyada, farklılıklara saygı duymayı öğrenmek ve öğretmek ancak sağlıklı bir felsefe eğitimi ile olanaklıdır.

Tutarlı, sistemli ve eleştirel düşünmenin yokluğu kadar, sanatın yokluğu da eğitimi kısırlaştırır. Şüphesiz sanat, sağlıklı zihinler yetiştirmek konusunda en az felsefenin kendisi kadar gerekli ve önemlidir. Sanatın insanın iç dünyasında bir yolculuk ve bu yolculuğun ifadesi olması onu bireyin kişisel gelişimi için daha kaçınılmaz hale getirmektedir. Sanatın mahiyeti, amacı ve işlevi iyi anlaşılmalı ve aktarılmalıdır. Her toplumun sanatı onun tarihsel zeminini, kültürel öğelerini taşımaktadır. Evrensel değişimlerin milletlere olan etkisi, toplumsal kurumların hepsinde olduğu gibi sanatta da net olarak kendini göstermektedir. İşte bu nedenle sanatın anlamının kavranması, ister sanatçı olunsun ister alımlayıcı, her birey için önemlidir.

Sanat eğitiminin amacı her zaman sanatçı yetiştirmek değil, sanatın anlamını kavratmak hatta bazen sanat yoluyla değerleri anlatmak olmalıdır. Bu çalışma, sanatçı kişiliğin edinilmesinin, felsefi bakış açısı ile yakından alakalı olduğunu ve bu birlikteliğin tüm toplumlar için gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Baltacıoğlu böyle bir eğitime dikkat çeken bir düşünürdür. O, eğitimde kültürel ve milli unsurların göz ardı edilmemesi gerektiğine vurgu yapar. İçinde bulunulan toplumsal yapının temel özelliklerinden bağımsız oluşturulan eğitim sistemlerini beraberinde ezberci bir bakış açısı getirmesi bakımından eleştirir. Bireysel farklılıkların önemi fark edilip, eğitimin her aşamasının bu farklılıklar gözetilerek düzenlenmesi gerekir. Baltacıoğlu sanatı toplumsal kurumlar içinde önemli bir yere yerleştirir. Sanatın toplumların gelişiminde oldukça önemli olduğunu belirten Baltacıoğlu, felsefenin bireyin bakış açısında yaratacağı gelişimi de oldukça önemser. Bu bakımdan eğitimde sanatın yerinin önemine vurgu yaparken, felsefe ve sanat felsefesi eğitiminin de aynı öneme sahip olduğunu belirtir. Kendi öz değerlerinden kopuk bir sanat olamayacağı

gibi yine değerlerden arınmış bir sanat ve sanat felsefesi eğitimi de olmamalıdır. Birey ezberci bir bakış açısı ile sadece dinleyen ve belli kriterler içinde genelden beklenen seviyeyi gösteren bir konumdan çıkarılmalıdır. Eğitimde amaç bireyin kendi kendisini keşfi olmalıdır. Eğitimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve eğitim her yönü ile bir keşif olmalıdır. Ancak ezberciliği aşan sistemlerde toplumsal ilerleme kaydedilebilir. Baltacıoğlu, felsefenin ve sanatın bu ezberci zihniyeti aşmakta önemli iki unsur olduğunu düşünmektedir. Hayatın her alanında olan sanat ve felsefe toplumsal bağlardan koparılmadan, bireyin yaratıcılığını keşfetmesinde eğitim için oldukça önemlidir.

Baltacıoğlu, eğitimin bireyin yeteneklerini keşfetmesi için önemli olduğunu vurgularken, okulların devletin siyasi yapısından etkilenmemesi gerektiğine de değinir. Bu durum bireyin özgürlük içinde hareket etmesini sağlayacaktır. Okulda hayatın içinden durumlara dair tespitler ve yaşamışlıklar geliştirilmelidir. Bireyler hayat içinde olan ve olabilecek durumlara karşı soru-cevap şeklinde mantıksal tutarlılığı sağlayarak, akıl yürütme yapmayı öğrenmelidir. Okulu toplumun bir yansıması haline getirmek ister.

Birey okulda faaliyet halinde olmalıdır. Katılımcı bir eğitim olabilmesi için ise okullarda verilen bilgilerin hayatın gerçeklerini ve ihtiyaçlarını temel alarak şekillendirilmesi gerekir. Toplumsal unsurlarla bağlantılı ve hayatın gerçeğini aktaran bir eğitim sistemi, toplumun ihtiyacı olan bireyleri yetiştirecektir. Mesleki anlamda yatkınlıklarını keşfeden bireyler, ilerleyen dönemlerde toplumun eksik olan noktalarında bu açığı kapatacak iş gücü haline gelecektir. Okullar bireyi geleceğe hazırlayan birer kılavuz olmalıdır. Bütün bunların olabilmesi bireyin pasif değil aktif bir eğitim süreci geçirmesi ile alakalıdır. Yaşanan değişimlere duyarlı ve kendisini değişen toplumsal yapıyla beraber yenileyen bir eğitim sistemi gereklidir.

Eğitimde bir değişimin yaşanmasını ise eğitim felsefesine bağlamaktadır. Eğitim felsefesi milli unsurlara ve milli değerlere bağlı oluşturulmalıdır. Ayrıca sanatın bir toplumun eğitim sisteminde kaçınılmaz unsur olduğunu belirten Baltacıoğlu, her bireyin sanatçı olmasını beklenemeyeceğini ancak her bireyde sanatçı bir kişiliğin oluşturulabileceğini düşünür. Sanat eğitim ve sanat felsefesi eğitiminin bireye estetik bir

bakış açısı kazandıracağını ve bu şekilde topluma kazandırılacak olan bireylerin toplumu daha ileriye taşıyacağını düşünür.

KAYNAKÇA

ALTAR, M.C. (2009). *Sanat Felsefesi Üzerine*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

ARTUT, K. (2004). *Sanat Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

AYAYDIN, VURAL, TUNA, YILMAZ. (2011). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.

AYTAÇ, Kemal. (1984) “İsmail Hakkı Baltacıoğlu”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. S.1.

BAĞLI, M. (2010). *Modernizme Direnen Estetik*. İstanbul. Kapı Yayıncılık

BALTACIOĞLU, İ.H. (1931). *Demokrasi ve Sanat*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1934): *SANAT, estetik, yaratma, Türk sanatı, dil, edebiyat, temsil, musiki, resim, mimarlık, tezyini sanat, şehircilik üzerine görüşmeler*. İstanbul: Sühulet Kütüphanesi.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1938). *Felsefe*. İstanbul: Sebat Basımevi.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1941). *Tiyatro*. İstanbul: Sebat Basımevi.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1942). *İçtimai Mektep*. Ankara: Maarif Matbaası.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1942). *Kalbin Gözü*. İstanbul: Kültür Basımevi.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1964) *Pedagojide İhtilal*: İstanbul

BALTACIOĞLU, İ.H. (1967). *Kültürce Kalkınmanın Sosyal Şartları*: Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1998). *Hayatım*: İstanbul. Dünya Yayıncılık.

BALTACIOĞLU, İ.H. (1977). *Pedagojide Devrim*. Yeni Adam Dergisi. Sayı 915. S.4

BAYRAKTAR, L. (2003). *Bergosunculuğun Türkiye'ye Girişi ve İlk Temsilcileri*. Felsefe Dünyası Dergisi. S.28.

BAYRAKTAR, L. (2007). *Mehmet İzzet'in Ardından*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları. Ankara.

BOZKURT, N. (1992). *Sanat ve Estetik Kuramları*. İstanbul: Ara Yayıncılık

COLLİNGWOOD, R.G. (2011). *Kısaca Sanat Felsefesi*. (Çev.T.Kabadayı). Ankara: Bilgesu Yayınevi.

ÇİĞDEM. Ç. N. (2006). *Post- Modernizmin Afiş Sanatına Etkisi ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

ÇÜÇEN, A.Kadir. (2003). *Felsefeye Giriş*. Bursa: Asa Kitabevi

GÖKBERK, M. (2010). *Felsefe Tarihi*. İstanbul. Remzi Kitabevi.

GÜNDOĞAN, A.O. (2010). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.

HÜNLER, H. (19989). *Estetik'in Kısa Tarihi*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

LYOTARD, J.F. (1994). *Postmodern Durum*. (Çev.A. Çiğdem). Ankara: Vadi Yayınları.

MENGÜŞOĞLU, T. (2005). *Felsefeye Giriş*. İstanbul. Remzi Kitabevi.

ÖZLEM, D. (2001). *Günümüzde Felsefe Disiplinleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

ÖZLEM, D. (2007). *Hermeneutik ve Şiir*. İstanbul: Digraf Yayın.

SAN, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

SAN, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

SENA, C. (1972). *Estetik: Sanat ve Güzelliğin Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ŞAYLAN, G. (2009). *Postmodernizm*. Ankara: İmge Kitabevi.

TİMUÇİN, A. (2003). *Estetik*. İstanbul: Bulut Yayınları.

TOZLU, N. (1989). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu' nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.

TUNALI, İ. (2010) *Estetik Beğeni- Çağdaş Sanat Felsefesi Üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

TURANİ, A. (2006). *Çağdaş Sanat Felsefesi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

YAMANER, G. (2007). *Postmodernizm ve Sanat*. Ankara: Algı Yayın.

YILMAZ, M. (2004). *Sanatın Felsefesi Felsefenin Sanatı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/517/6452.pdf>