

Hümanist Bir Yaklaşımla Sanat Eğitiminde Sanat Tarihi Öğretimi

A Humanist Approach to Teaching Art History in Art Education

Yasemin Sözer Saraç
Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Bu makalede, kültürel kimlik kazanmada tarih bilincinin önemi vurgulanmış, daha sonra sanat tarihinin, uygarlık tarihi içindeki yol gösterici yeri belirtilirken, ülkemiz kültür ve tarihinin anlatımında sanat eğitimi içinde, sanat tarihi öğretiminin ne denli önemli olduğu hümanizmin sınırları çerçevesinde belirtilmiştir. Çünkü insanın ortaya koyduğu her yapıta kendinden bir değer dolayısıyla hümanist bir tavır vardır. Bu tavrın özgürce anlatımına olanak sağlayan sanat eğitiminde, sanat tarihi öğretimi ise günümüzde pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Sanat tarihi öğretiminin doğru biçimde gerçekleşebilmesi amacıyla bu konular, makalemizde pek çok yönü ile irdelenmiştir. Sonuç olarak, günümüz koşullarındaki sanat tarihi öğretiminde, eğitici sürekli kendini yenileme, çağı yakalama ve uygun öğretim ortamlarını hazırlamak zorunluluğunda olduğu gibi, bu koşulların sağlıklı biçimde oluşturulabilmesi için hümanist bir eğitim anlayışını da benimsemelidir.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, sanat tarihi öğretimi, kültür, hümanizm.

Abstract

This article stresses the importance of a consciousness of history in acquiring a sense of cultural identity. It goes on to stress the place of the history of art in the history of civilisation and the importance of the Art History teacher, within a humanist context, in the way culture and history are dealt with in our country. For there is a humanist aspect to every human creation reflecting the value in itself. Art education provides an opportunity for free expression of this aspect and teaching the history art as part of this education brings with it a number of problems. In looking at how to achieve the aims of art history education properly these issues are considered at length from a variety of angles. In conclusion, in the same way as history of art teachers in today's conditions should continually develop themselves, modernise and prepare appropriate teaching situations, they should also espouse a humanist approach to education in order to establish the conditions in a sound manner.

Key Words: Art education, art history instruction, culture, humanism.

Giriş

Bir insanın kişilik ve kültürel kimlik kazanabilmesi için gerekli temel niteliklerden birisi, belki de en önemlisi tarih bilincidir. Tarih bilinci insanın kendi kendisini tanıma uğraşısıdır. Bu bilinci sağlamak, sonuçta, daha iyi ve anlamlı bir dünya için her yönüyle insanı öğrenme ve kavrama uğraşısıdır (Uludağ, 1995, 164-165).

Bu uğraş, içerisinde barındırdığı insan olgusu ile karnımızca, hümanist bir yaklaşımı da beraberinde getirmektedir; çünkü, çağdaş ve geniş anlamında, insandaki tüm olanakların sınırsız şekilde geliştirilmesini yüce amaç bilen ve insan kişiliğinin değişimine gerçekten saygı gösteren, dolayısıyla hem bir ahlaki erek taşıyan hem de siyasal ve ekonomik belli bir program güden her öğretiyi belirtir (Çağdaş Kültür Ansiklopedisi, 1979, 1026). Böyle tanımlanan hümanizmin, kendini tanıma uğraşısı içinde olan insanın kendi aklını başkasının kılavuzluğuna başvurmadan kullanabilmesi, Paul Sartre'in söyle-

Araş. Gör. Yasemin Sözer Saraç, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

miyle "insana kendisinden başka yasa koyucu olmadığı-
nın anımsatılması" (Cuvillier, 2003, 873), kendini tanı-
ma ve kavrama çabasında olan insan için önemlidir.

Bir başka bakış açısıyla, toplumun kendisi dünya sah-
nesinden çekildiği zaman, yalnızca anısı ve izi kalsın bi-
reysel istencinde bulunan insanın, Cournot'a göre, ya-
şam alanında, geleceği tahmin etmek için, "ataların ye-
teri kadar ayrıntılı ve oldukça geriye giden bir tarihine,
bir soy kütüğüne sahip olması gerekmektedir" çünkü,
"bir amacın tamamlanmasını izlemek" canlı doğanın tem-
mel bir özelliğidir (Cuvillier, 2003, 554).

Bu nedente diyebiliriz ki her birey yaşadığı çağı yeni
bir çağ olarak algılar ve kavrar. Bu algılama ve kavra-
mayı somutlaştırabilmek için, kendi çağının ölçütleriyle
insanlığın gelişimini en başta öğrenmek zorunda oldu-
ğunu duyar.

"Bireyin gücü dünyayla ilişkisinin zenginliğine bağ-
lıdır" diyen Timuçin'e (1992, 268) göre de "Dünyayla
ilişkileri her gün biraz daha çeşitlenen insan, her gün bi-
raz daha evrenselleşmekte, her gün biraz daha bütünü in-
sana kavuşmaktadır." O halde denilebilir ki bireysel bi-
linç, başka bilinçlerden en yüksek düzeyde yararlanma-
ya yönelmektedir. Dünyanın küçülmesi biçiminde nite-
lendirebileceğimiz bu olgu, bireylerin birbirlerini yarat-
ma olgusudur.

Her insan cylemi geçmişin ve geleceğin tasarımları
arasında gerçekleşir. Bulduklarımız, bulmak istedikleri-
mizle koşullanır. Neyi aradığımız, dünün gerçeklerinden
süzümüştüğümüz bugünle belirgindir. Kısacası yarın
denilen şey, bugün bizim dünden sağladığımız, dünden
damıttığımız bakış açılarını gereksinir. Geçmişle olan
bu bağlantımızı tarih olarak nitelendirirsek, gelecekle
olan bağın oluşumu sanırız bir anlamda geçmişin bilinç-
li bir şekilde değerlendirilmesiyle biçimlenebilir.

Marsilio Ficino, bu konuyu Poggio Bracciolini'nin oğ-
luna şöyle açıklamaktadır: "*Tarih gereklidir; sadece ya-
şamı uyumlu bir hale getirmek için değil, aynı zamanda
ona törensiz bir anlam kazandırmak için. Kendi içinde
ölümlü olan, tarih yoluyla ölümsüzlüğe kavuşur, yok
olan var olur, eski şeyler yenilenir, gençler kısa zaman-
da yaşlıların olgunluğuna erişir. Yetmişinde bir adamı
yaşantısından ötürü bilge buluyorsak, ömrü bin yıllık,
ya da üç bin yıllık bir açıklığı dolduran adam kim bilir
ne denli bilgedir. Nitekim bir adamın, tarih bilgisini
kapsadığı açıklık kadar bin yıl yaşadığı söylenebilir*"
(Panofsky, 1968, 11-34).

Tarih bilinci sağlamak, sonuçta, daha iyi ve anlamlı
bir dünya için her yönüyle insanı öğrenme ve kavrama
çabasıdır denebilir. Tarih bilincine ulaşmak, tarihteki
genel oluşumları en temel nedenleriyle anlamaktır (Ulu-
dağ, 1995, 164-165). Tarih, Çaya'ya (1997, 468) göre de
milletlerin varlığını, gücünü ilgilendiren bir kültür dersi-
dir. Bu bağlamda sanatla da son derece ilintilidir.

Yöntem

Araştırmada, betimleyici araştırma yöntemlerinden ta-
rama (survey) araştırması yöntemi uygulanmıştır (Ekiz,
2003, 20). Ulaşmak istediğimiz kaynaklar çoğu basılı
olan, kitap, dergi, gazete, ansiklopedi vb. belgelerin
okunmak üzere bulunduğu birimler olarak adlandırılan
kitaplıklar (Karasar, 2003, 185); üniversite, fakülte, bö-
lüm, yüksekökol ve okul kitaplıkları, öteki kişi ve kurum
kitaplıkları gibi alanlardan elde edilmiştir.

Sanat Tarihinin Düşündürdükleri

Kültürün insanın insanlaşmasında ve toplumsallaşma-
sında, en önemli etkenlerden biri olduğu bilinmektedir.

Sözen (2001) "kültürel tarihin", "sanat tarihine", kısacası
"uygarlık tarihine" salt bir geçmiş birikim olarak
değil, yaşamımızın kopmaz bir parçası, yol göstericisi
olarak yaklaşmanın kaçınılmaz olduğunu şöyle vurgula-
maktadır.

*"Dünyada ve Türkiye'de 21.yüzyıl, bir dizi tartışma-
ları ve geçmişi yeniden gözden geçirmeyi gündeme ge-
tirmekle birlikte, günlük kaygılarla "sağlam ve sağlıklı
bir hesaplasmaya" ortam hazırlayamadı. Geride kalan-
ların yarattığı olumlu-olumsuz sonuçların nedenleri
üzerinde yeterince durulamadı. Günümüzü biraz olsun
doğru anlamayı geleceğe dönüştürecek yöntemler geliştire-
mediler. Teknolojinin getirdiği hızlı değişim her şeye
egemen oldu.*

*Yarım yüzyıldır yeni arayışların yarattığı değerlerle
hesaplaşan toplumlar, bizim gibi köklü birikimlerini yi-
tirmeden 21.yüzyılı karşıladılar. Bu nedenle dünyadaki
egemenlik sınırlarını farklı biçimde genişlettiler. Oysa
20. yüzyılın başında toplumumuz, bulunduğu topraklar-
ın yüklü mirasını değerlendirerek, "kültürel kimliği"
yaşamlarının öncelikli ögesi kılarak, uluslararası or-
tamlarda farklı bir konuma ulaşmayı başarmışlardı.
Kültürel kimlik arayışlarında "derinlikli tarihin", di-*

şünmeyi büyüten gelişmelerin önkoşulu olduğunu, kurdukları, oluşturdukları kurumlarla kanıtlamaya çalışmaları, her adımı bilinçli attıklarının somut işaretiydi.

Uygarlık tarihine giden zor ve kalıcı yolda geçmişe geniş açıdan bakan yaklaşımlar, 20. yüzyılın ortalarına kadar aradan İkinci Dünya Savaşı geçmesine rağmen, günümüzün çelişkilerine düşmeden bizleri farklı boyutlara taşıdı. İkinci Dünya Savaşı sonrasında esen değişik rüzgârlar, dünyaya dar kalıplarla bakmayan toplumu- muzun, kısa süre sonra yıllardır yaşadığımız sıkıntılı ortamın yaratılmasına adım adım yaklaşmasına neden oldu” (Sözen, 2001,11-13).

Ruth Benedic'te “Hiçbir kimse, yaratılışındaki doğal gözle dünyayı göremez. Biz dünyaya geleneklerin, kurumların, düşünce yollarının gözlüğünden bakarız. En samimi ve bizim sandığımız düşünceler dahi birtakım töre ve geleneklerin etkisi altındadır. Davranışlarımızın büyük bir kısmı, yaratılış ve karakterimizle ilgili özelliklerden çok, çevremizdeki kültür örneklerine göre donatılmıştır” sözleriyle kültür olgusunu açıklar (Yılman, 1990,72).

Bu olgunun, sanat tarihi ile kat ettiği yolda sürekli bir gelişme gözlemlendiğinin belirlenmesi, geçmişe sahip çıkılması kadar, geleceğimize ışık tutması açısından kuşkusuz önemlidir.

1923 yılından bugüne ulusumuzun, toplumumuzun geçirdiği evrelere dikkatli bakıldığında, sanatı-kültürü yorumlamada dar kalıpların gerisinde, bizleri çıkmaza sürükleyen temel başlıkları daha açık görme olanağı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ülkemizde sanat ve kültür tarihinin izlediği çizgi, bizlere ipucu verecek niteliktedir. 20. yüzyılın ilk yarısında sanat tarihinin gelişme sürecinde köklü birikime geniş bir çerçeve içinde bakıldığında, eğitimden örgütlenmeye uzanan bir çizgide yeni kimlik arayışlarına zemin oluşturacak boyutta bir bütünlük dikkati çekmektedir. Tarihe ve kültüre dar kalıplarla bakmayan bu yaklaşım, hiç kuşkusuz eğitim kurumlarının her aşamasına aktarılmış, görünür bir sonuca ulaşmıştır. 20.yüzyılın ikinci yarısındaysa kurumlar çoğalmakla birlikte, yaklaşım biçiminde bir daralma, siyasal algılanmalara bağlı bir sınırlama söz konusudur. Artık kimlikli bir toplumun öncelikli gündemi, doğal ve kültürel varlıklara dayalı yani bireyi yaratmanın ötesine taşınmaktadır. Bu, temel kavramların, çağın gereği genişliklerin daralmasını birlikte getirmiştir (Sözen, 2001, 11-13).

Karl Marx'ın deyimiyle, “İnsanlar, varoluşlarının toplumsal üretimi içinde istençlerinden bağımsız, belirlenmiş, zorunlu ilişkiler içine girerler; maddesel yaşamın üretim biçimi genelde toplumsal, politik ve entelektüel yaşam sürecini koşullandırır. Gerçeği belirleyen insanların bilinci değildir; aksine bilinçlerini belirleyen gerçektir.”(Cuvillier, 2003, 564-565).

Bu gerçeklerden biri de Anadolu'nun sahip olduğu binlerce yıllık kültürün özümlemlenip kültürel değerlerin farkına varılması bilincinin oluşturulmasıdır.

Bu süreçte, Anadolu'nun kimliği yeterince öğrenilmeden, uygarlıklar ülkesinde hızlı bir biçimde kentsel dokular parçalanmaya, arkeolojik alanlar baskı altında daralmaya, kısacası üstü-altıyla tüm değerler tüketilmeye veya göz ardı edilmeye başlamıştır. İşte bu noktada, bu doğrultuda eğitim yapan kurumlar, durup yeniden düşünmek zorunda kalmışlardır. Tüm bu soruların yanıtı, hiç kuşkusuz gelip tüm ülkenin yeniden yapılanmayı başarması noktasında düşünülmektedir. Doğal-kültürel varlıkların korunması, yaşatılması önceliğine dayalı bir yeni gündem, ister istemez kültürel kimliği yeniden yaratacak bir eğitimi birlikte getirecektir. Ancak, yarım yüzyıldır, neyi, nerede, hangi öncelikte ve nitelikte yapacağına karar verememiş bir toplumda,kısa sürede tekrar doğal ve kültürel varlıklara öncelik veren, yaşam hakkı tanıyan bir yaklaşımı egemen kılmak kolay değildir. Bu “kent-havza-bölge-ülke ölçeğinde” yeni bir tasarım anlayışını geleneğe dönüştürmekle olur. Bunu eğitim sisteminin öncelikli girdisi olarak her alana yaygınlaştırmakla “katılım” ve “süreklilik” geleneğe dönüşür. Burada, “sanat tarihinin geliştirdiği kavramlar” olayların ötesine geçen kalıcı değerleri, yeni yorumlarla farklı düşüncelere ulaşmamızı kolaylaştırır. Bu nedenle günün ortamından ve gerçeklerinden kopmayan, olaylara her ölçekte yaklaşmamızı sağlayan bir “sanat tarihi eğitimi-ne” ülkemiz her zamandan daha çok gereksinim duymaktadır. 20. yüzyılın ilk yarısında bunu denemiş ve sonuç almış bir toplum olarak bizlere düşen, 21. Yüzyılın başında karmaşık sorunlarla yüklü bu dönemin yakın geçmişi irdeleyerek doğru anımsamak, önümüzü görmeye ortam hazırlamaktır (Sözen, 2001, 11-13).

Bu ortamlar kanımızca, sanat tarihi eğitiminin doğru biçimde verilmesi için gerekli eğitim ortamlarının oluşturulmasıyla da doğru orantılıdır.

Günümüz toplumunun yoğun tempolu bir toplum olduğu düşünülürse, burada artık bireyin eğitiminin yerine toplumun eğitimi söz konusu olabilir.

Estetik beğeni, toplumsal eğitimin organik bir parçasını oluşturur. Toplum eğitime özgü bir modeli de beraberinde getirir ve bu da toplumsal demokratikleşme şeklinde canlanır. Bu sosyal yapının ve eğitim kurumlarının demokratikleşmesi olarak gerçekleşmesi günümüz değerlerine yakındır (Ince, 2000, 146-147).

Bu değerler içinde kuşkusuz, demokratik bir eğitim sistemi içinde yer alması beklenen hümanist yaklaşımlı eğitim, insanın, birbiriyle etkileşip bütünleşen, hem aklına (zihnine) hem de duygularına (değerlerine, tutum ve alışkanlıklarına) seslenecektir (Kabadayı, 2000, 57-58).

Giriş bölümünde belirtildiği gibi, sanatı ve kültürü yorumlamada dar kalıpların ilerisinde olmak, kimlikli bir toplumun oluşum değerlerinde, öncelikli olarak bireyi kendi tarihsel değerleri içinde çözümleyip daha sonra diğer uygarlıklar içinde değerlendirmek, hümanist bir yaklaşımla sanat tarihi eğitimine bakışın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada sanat eğitiminde sanat tarihi öğretimine değinilmeden önce, hümanist bir bilim dalı olarak sanat tarihini ele almak yararlı olacaktır.

Hümanist Bir Bilim Dalı Olarak Sanat Tarihi

Ölümünden dokuz gün önce doktoru Immanuel Kant'ı görmeye gitmişti. O günlerde yaşlı, hasta ve hemen hemen kör olan Kant, iskemlesinden titreyerek kalktı. Bir yandan da anlaşılmasız sözcükler mırıldanıyordu. Sonunda dostu, kendisi oturmadıkça onun da oturmayacağını fark etti. Oturdu. Kant ancak ondan sonra iskemlesine yerleşmek için kendisine yardım edilmesine izin verdi ve biraz toparlanınca da "Das Gefühl für Humanität hat mich noch nicht verlassen.- Şu hümanite duygusu henüz terk etmedi beni" dedi (Wasianski, 1912, 298). İki adam da ağlamaklı oldular. On sekizinci yüzyılda kibarlıktan ya da uygar olmaktan biraz fazlasını kapsayan "humanität" sözcüğünün, Kant için o anki koşulların belirlenmesini kolaylaştırmasından daha derin bir anlamı vardı: Hastalığa boyun eğmiş, bitkin haline karşın, insanın kendi-koyup kendine benimsettiği ilkelerin mağrur ve trajik bilinçliliği... "Ölümlülük" sözcüğünde içerilmiş her şey.

Tarihsel açıdan, Panofsky'e göre, "humanitas" sözcüğünün birbirinden kesinlikle ayırt edilebilen iki ayrı anlamı vardır; birincisi insanla insandan aşağıda olan arasındaki karşıtıktan, ikincisi de insanla insandan yukarıda olan arasındaki karşıtıktan çıkmıştır. "Humanitas" ilkinde bir değer, ikincisinde bir sınırlama anlamı taşır. Doğal bilimlerin amacı doğaya üstünlük sağlamak gibi görünürken, hümanist bilimlerin amacı bilgeliktir (Panofsky, 1968, 7-34).

O halde, sanat tarihine hümanist bilimler arasında adı geçmek onuru verilebilir. Fakat bu anlamda hümanist bilimlerin yararı nedir? Pratik olmadıkları ve geçmişle ilgilendikleri apaçık görünmektedir. O halde niçin pratik olmayan araştırmalara bağlanalım ve niçin geçmişle ilgilenelim diye sorulabilir. Kanımızca, tüm bu soruların yanıtını, insan-sanat-tarih ilişkilerinde bulmak olasıdır.

Ürünleri "aklı", ürünün somut varlığından ayrı "idea"yı da çağrıştırdığı için insan, gerisinde yapıtı bırakan tek hayvandır. Öteki hayvanlar da işaretler kullanır, yapılar kurarlar; ama işaretleri "anlatıma ilişkin şeyi algılamaksızın" kullanırlar ve yapı kurarken, kurdukları şeyin "konstrüksiyon"la ilişkisini düşünmezler. Anlatımın ilişkilerini anlamak demek, anlatılacak kavram "idea"sını, anlatım aracından ayırmak demektir. Benzer şekillerde, "konstrüksiyon"un şekillerini algılamak da karşılanacak fonksiyon "idea"sını, bu karşılanmanın araçlarından ayırmaktır. Bir köpek yaklaşmakta olan bir yabancıyı, dışarı çıkma isteğini belirtmek için havladığından tamamen farklı bir havlamayla haber verir. Oysaki bu özel havlamayı, sahibi orada değilken kendisini bir yabancının çağırması olduğunu anlatmak için kullanmaz. Öte yandan hiçbir hayvan, fiziksel bakımdan yetenekli olsa bile herhangi bir şeyi resim yolu ile anlatmaya kalkmaz (Panofsky, 1968, 12).

İnsanın bıraktığı işaretler ve yapılar birer yapıttır; zira bunların, işaretleme ve inşa etme süreci içinde gerçekleştirildikleri halde, aslında işaretlemekten ve inşa etmekten farklı bir "idea"ları vardır. Bu yüzden bu yapıtlar zaman akışından doğmuş olma niteliğini taşırlar ve hümanist tarafından incelenmelerinin tek nedeni de budur. Hümanist aslında, bir tarihçidir denilebilir.

Sanat tarihi nesnelere ancak yeniden –yaratıcı bir estetik birleşim süreciyle oluşmaları yüzünden, sanat tarihçisi, ilgilendiği yapıtların stilistik strüktürünü karakterize etmeye çalışırken, özel güçlüklerle karşılaşır. Sa-

nat tarihçisinin yaşantısının yeniden yaratıcı oluşu gibi, sanat tarihinin konuları da ancak yeniden kurucu terimlerle tanımlanabilir. Sanat yapıtını, “estetik olarak yaşanmak isteyen insan yapısı nesne” diye tanımlarken, doğal bilimlerle hümanist bilimler arasındaki temel bir ayrılıkla karşı karşıya geldiğinde, bilim adamı doğal olayla uğraşırken, hemen onu çözümlenmeye girişebilir. İnsan eylemlerini ve yaratmalarını ilgi konusu olarak alan hümanist ise, daha çok biresimsel (synthetic) ve öznel karakterde bir zihinsel süreçten geçer; eylemleri yeniden yapmak, yaratmaları yeniden yaratmak zorundadır. Dolayısıyla sanat tarihçisi “malzeme”sini zaman zaman, herhangi bir fiziksel ya da astronomik araştırma kadar kesin ve kapsamlı bir arkeolojik çözümlenmeye konu kılar (Panofsky, 1968, 22-28).

Aristoteles, sanatın başka bir dalı olan şiir ve tarih arasındaki gerçek ayrımı betimlemek istediği zaman, yukarıda belirttiğimiz bu süreci şöyle açıklamaktadır: O, dramanın bize verdiği şeyin, yaşayan bir yaratığın tüm organik birliği ve kendi içinde tam bir bütün olan tek bir eylem olduğunu öne sürer. Oysa tarihçi yalnız bir eylemle değil, ama bir dönem ve dönem içinde bir veya daha fazla kişinin birbiriyle ne kadar ilgisiz olursa olsun, başından geçmiş olan çeşitli olaylarla uğraşma zorundadır (Cassirer,1997,172).

Sanat Eğitiminde Sanat Tarihi Öğretimi

Bugün, sanat eğitiminin insan duyarlılığı ile ilgili olduğunu, duyarlılığın geliştirilmesi için sanata ve sanat eğitimine gereksinim olduğu ifade edilebilir. İnsanın gelişimi konu olunca da kuşkusuz hümanizmin eğitim içinde, daha çağdaş, daha demokratik ve laik, daha bilimsel eğitim ve “insani eğitim gibi” konusu yine insan ve eğitim sistemi olan, içerikleri kapsamlı yeni projelerle zenginleştirilmiş biçimde yer alması, kuşkusuz bir insana hakkı olan değer verilmesini de olası kılar.

Bu insan, kendi manevi gelişiminden haberi olacağı için, içinde yaşadığı toplumsal çevreye uyma yeteneğini göstermekle kalmayacak, onu etkilemesini bilecek, ilerlemesini sağlayacaktır (Sinanoğlu, 1988, 192).

Sanat eğitimi kavramı ve uygulama anlayışları içinde, sanatın kendisinin mi öğretileceği, yoksa kişinin eğitiminin mi asıl ereceği sorunsalı yatmaktadır. Sanat yoluyla eğitim anlayışının tarih içinde ortaya çıkış nedenlerinden en önemlisi, endüstrileşme sürecinde insa-

nın yabancılaşma olgusu ile bilimselleşme ve aşırı ussallaşma olgularına karşı bir denge öğesi olarak görülmesiydi ve kuşkusuz bunun belli bir yerindeydi. İşte bu noktada, sanat tarihi öğretimi, sanat eğitimi kavramına bir başka sorunsalı eklemektedir. Öyle ki tarihsel gelişim içinde toplumsal değişimler, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra, en az onlar kadar etkili olan siyasal gelişmeler, çeşitli dünya toplumlarının, eğitim politikaları içinde, sanat eğitimi siyasalarını da eklemiş, durum ve koşullara göre, sanat eğitiminde kimi zaman sanata, sanatın kendisine ağırlık vermiş; kimi zaman da eğitsel erek ve amaçlar ön plana çıkıp, kişilik gelişimini ve insan eğitilmesi önem kazanmıştır (San, 1984, 58).

Dolayısıyla, en iyi eğitimin nasıl olacağı konusunda kesin bir görüşe varmadan önce, ne tür bir insan yetiştirmek istediğimiz konusunda bir anlayış geliştirmeliyiz (Russell, 2001, 33).

San’a göre, toplumca desteklenip sürdürülen ve gene topluma ait bir kurum olan okulda görsel görüngülere dayanan bir derste, bugün artık görsel iletişimin tümel alanı, tüm önemli görüntüleri ders konusu olmalıdır. Bu ders, belli kültür için yaşama hazırlama ile değil, bir kültür içindeki yaşama ve bu kültür içinde olabilecek değişikliklere hazır olmaya hazırlamakla yükümlü olmalıdır. Özel bir görüngü olan sanatın yanında, bu dersin konuları arasına, estetik biçimlendirme söz konusu olsun olmasın şu araçlar da girmelidir:

- Reklam,
- Fotoğraf,
- Renkli basın,
- Film,
- Televizyon,
- Çizgi öykü ve çizgi roman.

Görsel görüngülere dayalı bir dersin, etkili bir iletişimin varlık koşulu olduğu bir dünyaya gerekli yaklaşımı sağlayabilmesi için, bu iletişim alanlarıyla ilgili didaktik ilişkileri de kurması kaçınılmaz olmaktadır (San, 2003, 181-182).

Eğitim Ortamları

İnsanın özelliklerini dikkate alan, insana yakışan koşulları sağlayan, bireyin ilgi beceri ve yetenekleri doğrultusunda gelişimini önemseyen bir eğitim anlayışı olarak tanımlanabilen hümanist eğitim yaklaşımı, bu bağ-

lamda kuşkusuz sanat tarihi öğretimi için gerekli öğretim ortamlarının niteliği belirleme konusunda da yol göstericidir.

Gençaydın'a (1993) göre, sanat eğitimi için en basit ve zararlı yol, kesin "reçetelere" göre davranmaktır. Bilimsel yasaların bile altüst olduğu çağımızda, değişen koşullara göre derslerin biçim ve içeriği de değişecektir. Sanat eğitiminin en önemli ilkelerinden biri de geçmişin ölü alışkanlıklarından kurtularak insan imgeleminin sınırsız evrenine pencereler açmaktır (Gençaydın, 1993, 112). Eğitim ortamını, eğitsel etkinliklerin meydana geldiği öğretim-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin yanı sıra personel, araç-gereç, tesis, organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu çevre olarak tanımlarsak, öğrencinin içinde yaşadığı ve çalıştığı çevrenin onun tüm davranışlarını etkilediği konusu bugün bilimsel bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Aslında öğrenme-öğretme işi boşlukta meydana gelemez. Bunun için fiziki, sosyal ve psikolojik bir çevrenin varlığı zorunludur. Çeşitli bina, donatım, model, düzenlemeler, sıcaklık, renk ve çeşitli objelerden oluşan çevre daha sonra da insanları şekillendirmektedir. Eğitimbilimcilere göre öğrenme fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden uygun ve hoş bir çevrede oluşabilir (Alkan, 1979, 21).

Aynı doğrultuda, sanat eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi de çalışma yerlerinin amaca uygun olarak düzenlenmesiyle olasıdır. Kuşkusuz eğitiminin ve öğrencinin huzur duymadığı yetersiz bir ortamda yaratıcı eğitim beklenemez.

Bugün çeşitli eğitim ortamlarından yararlanma, sanat tarihi öğretiminde de geçerlidir. Bu amaçla öğretim-öğrenme süreçlerinde yararlanılan çok zengin ve çeşitli ortamlar bulunmaktadır. Bu ortamlar: 1) sağladıkları yaşantıların etkinlik dereceleri; 2) duyu organlarını etkileme biçimi; 3) öğretim-öğrenme süreçlerindeki ödevleri; 4) yapı nitelikleri; 5) kullanma süreleri; 6) sağladıkları yaşantı biçimi; ve 7) iletişim-etkileşim biçimi yönlerinden olmak üzere farklı şekillerde sınıflandırılmakta ve inceleme konusu yapılmaktadır (Alkan, 1979, 21-22).

Görülüyor ki sanat denen olgu, hele günümüzde, pek sık ve temelden değişimler geçirmiş ve geçirmektedir. Giderek daha çok yönlü görünümlere sahip olmakta, giderek ona yaklaşım daha zor olmakta, fakat bir yandan da izleyiciye, alımlayıcıya, tüketicisine ulaşan ya da ulaşabilen ayrıntıları çoğalmaktadır. Giderek daha çok in-

sanın sanatsal alanda ufku genişlemektedir (ya da en azından genişleyebilmektedir). Teknolojik araçlarla sanat denilen olgunun algılanması ayrılaşmakta, toplumda yaşanan çoğulculuk, sanat için de 'çoğulcu toplumlar için sanat' olma yolunu açmaktadır. Okullardaki sanat dersleri de adı ister sanat eğitimi dersi, ister resim ya da dersi, ister temel sanat eğitimi olsun, gencin ve yetişkinin, yetişmekte olan ve yetişmiş olanın, geleneksel eski sanat ile güncel, günümüz sanatından haberdar olmasını sağlamaktadır ya da sağlayabilmeyi amaçlamaktadır (San, 2003, 31).

Öğretim - öğrenme ortamları konusunda öteden beri hakim olan anlayış, realizm kuramlarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımın esas aldığı temel sayılı öğrenmenin sadece realiteye en yakın ortamlarla sağlanabileceği şeklindeydi. Diğer bir deyişle, öğrenme-öğretim ortamları seçiminde gerçek objeler fotoğraflara, fotoğraflar ayrıntılı resimlere ve ayrıntılı resimler ise basit çizgisel resimlere veya krokilere tercih edilmelidir. Ortamların realite ile paylaştığı özellikler arttıkça öğrenme kolay olacaktır. Buna paralel olarak öğretmenlere var olan iletişim kanallarına olabilen bütün bilgilerin doldurulması ve aynı zamanda sunumda açıklık sağlama eğilimi görülmekteydi. İkinci sırada ortamlar, duyu organlarını etkileme biçimi esas alınarak sınıflandırılmaktadır. Bu grup da işleme organını etkileyen ortamlar olmak üzere üç grup altında sınıflandırılmaktadırlar. Radyo, pikap teyp gibi ortamlar birinci grubu; fotoğraf, resim, şema, grafik gibi ortamlar ikinci grubu; televizyon gibi görüntü ve sesi birleştirmiş bileşik ortamlar da üçüncü grubu oluşturmaktadır. Sanat tarihi öğretimindeki ortamların ikinci gruba dahil olduğu söylenebilir. Diğer yandan ortamlar kullanılma süresi yönünden sürekli ve geçici olarak iki gruba ayrıldığı gibi geleneksel ortamlar ve yeni ortamlar olarak da iki grupta anlaşılmaktadır. Geleneksel olarak öğretmen, ders kitabı, kapalı sınıf, eğitim ortamının ana öğeleri olarak kabul edilmektedir. Geleneksel ortamlar yaygın olarak basit ve ucuz ortamlardır. Çağdaş anlamda ise eğitim ortamı kavramı ve kapsamında büyük bir farklılık söz konusudur. Bugün yeni ortamları oluşturan insan gücünde, tesis ve donatımda, araç ve gereçte çeşit ve nitelik yönünden geleneksel ortamlara oranla bir hayli gelişme ve değişme meydana gelmiştir (Alkan, 1979, 25-26).

Geçmişten bugüne, sanat tarihi dersinde de çeşitli görsel-işitsel araç ve materyaller, programlı öğretim, öğretim makineleri vb. çeşitli ortamlar geliştirilmiştir.

Ancak, öğretim makinelerinin etkinliği aleyhinde ve lehinde pek çok şey söylenmekte ve yazılmaktadır. Bazı değerlendirmelere göre, şurası açıktır ki makine hiçbir, öğretmenin yerini tutmayacaktır; fakat, makinenin öğretimin insancılığını ortadan kaldıracığını kabul etmek de güçtür. Kitap ne ise öğretim için makine de odur. Nasıl bir kitabı kolay ve zevkle öğrenilen bir araç haline getirmek olanağı var ise, bir öğretim makinesinin kullanıldığı program da çekici ve insancıl hale getirilebilir (Varış, 1978, 19).

Öğretme - Öğrenme Süreçleri

Sanat tarihi derslerini de içeren “öğretme- öğrenme süreçleri” kavramının kapsamlı ve karmaşık niteliğini anlayabilmek için her şeyden önce bu kavramın dayandığı alt kavramları bilmek gerekir. Bu konuda Alkan’ın (1979) değerlendirmeleri şöyledir: Öğrenme birey ile çevresi arasındaki etkileşimle oluşan kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimini ifade etmektedir. Öğretme ise öğrenmenin rehberlenmesi ve sağlanması veya belirlenmiş özel hedeflere ulaşmak için gerekli bir seri öğrenme görevinin planlanması, düzenlenmesi ve uygulanmasıdır. İletişim ise iki öğe arası etkileme olgusunu ifade eden karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Belirli bir ereği gerçekleştirmek üzere eğitim öğelerinin birbirleriyle etkileşim durumunda bir bütün oluşturacak şekilde organize edilmesi haline ise sistem adı verilir. Zaman içinde sürekli değişim gösteren herhangi bir olay, oluşum veya hareket süreç kavramını ifade etmektedir. Bu duruma göre öğretme- öğrenme süreçlerinin ifade ettiği anlam; 1) belirli hedefleri, 2) plan, program ve organizasyonu, 3) öğeler arası etkileyici ilişkileri, 4) bütünlülük, 5) karşılıklı etkileşim, 6) dinamizm ve sürekli oluşum ve değişimi içermektedir. Diğer bir deyişle, öğretme-öğrenme süreçlerinin insan davranışlarını geliştirmek, değiştirmek ve yönlendirmekle ilgili işlemler ve tekniklerle ilgili çok boyutlu karmaşık ve dinamik bir özellik de taşıdığı görülmektedir (Alkan, 1979, 28-29).

Yukarıda belirtilen etkileşimin süreç içinde insanı hedeflediği gerçeğinden hareketle, bu karmaşa içinde orta-

nın hümanist bir yaklaşımla oluşturulması, kuşkusuz eğitimi daha verimli kılacaktır.

Aynı zamanda öğretim olayı, pratik olarak öğrenme kuramlarından daha kapsamlı süreçleri içermektedir. Bu sanat tarihi dersleri için de geçerlidir. Öğretme; 1) dikkat kazanma ve kontrolünü, 2) hatırlamayı uyarma, 3) öğrenmeyi yönetme, 4) geri yansıtma, 5) transfer için düzenleme ve 6) sonucunun değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu fonksiyonlar çeşitli ortamlar yoluyla büyük ölçüde öğrencinin kendisi tarafından yerine getirilmektedir (Alkan, 1979, 29-30).

Tartışma

Sanat tarihi derslerinin de bu bağlamda doğru biçimde verilmesi için, gerekli eğitim ortamlarından, öğrenme ve öğretme süreçlerine kadar bir dizi oluşumun yeniden gözden geçirilmesi, kalitesinin artırılmasına yönelik, aksaklık ya da eksikliklerin giderilmesi ile var olan olumlu yönlerin geliştirilmesi ve kalıcı kılınması önemsenmelidir yargısına varılmıştır.

Teknik olanaklarla desteklenmiş, hümanist eğitim ortamlarının, öğrencinin kendisine daha çok güven duymasını sağlamanın yanı sıra, daha fazla sorumluluk alarak, gerçek yaşam koşullarında kullanabilecekleri doğru deneyimler kazanmaları genel anlamda eğitimin amaçlarına hizmet ederken, sanat tarihi öğretimi de olumlu yönde etkileyecektir.

Sanat tarihi derslerinde, işitsel ortamlar, üç boyutlu modeller, filmler ve televizyonlar, uygun geziler ve alan gezileri uygun ortamın seçilmesi konusundaki seçeneklerdir. Aslında tüm bu ortamların bir arada kullanılması sanat tarihi öğretimi için sağlayacağı yararlar yadsınamaz. Buna karşın, bugünkü sahip olunan koşullar içinde yaygın olarak en çok kullanılan ortamlar basit görsel ortamlardır.

Öyle ki resim, şema ve grafik gibi basit görsel ortamlar, öğrenme için standart ortamlardır. Bu ortamlar ya resim ve duvar panosu olarak ya da slayt, film şeridi, ve tepegöz asetatları olarak kullanılırlar (Alkan , 1979, 21-46).

Teknik açıdan değerlendirildiğinde, bu günün öğretmeni, öğretme için mümkün olan çeşitli yeni öğretme araçlarını seçme ve kullanma olanağı ve sorumluluğunu taşımaktadır. Örneğin, öğretmen önce öğrencinin önceki

yaşantılarına dayanarak kavramsal algılamasını kararlaştırabilmelidir. İkinci olarak, öğrencinin kararlaştırılan kavramsal yetenek düzeyi açısından içeriği değerlendirebilmelidir. Üçüncü olarak, öğrencinin durumuna uygun somut öğrenme yaşantıları seçebilmelidir. Dördüncü olarak, bu öğrenme yaşantılarını sağlayacak ortamları seçebilmelidir. Ve sonunda, bu ortamları öğrencinin yaratıcı ve keşfedici yeteneklerini geliştirici biçimde kullanmalıdır (Alkan, 1979, 30).

Yukarıda belirtilen araştırmalardan hareketle öğretimin, sesli film, film şeridi, programlı öğretim gereçleri, eğitim televizyonu ve film şeridi, slayt, tepegöz, model eşantıyon, harita, küre, pano, vb. materyallerin bir arada uygun biçimde, uygun ortamlarda kullanılmasıyla önemli ölçüde geliştirilebileceğini söylemek doğru bir yaklaşımdır.

Sonuç ve Öneriler

İnsana ve doğaya saygılı bireyler yetiştirmek genel anlamda eğitimin amacıymış gibi gözükmekle birlikte, her eğitimin o toplumun isteklerini yerine getiren davranış değişikliklerini önemsediği bilinmektedir. Hümanist yaklaşım, insana yakışmayan davranışları amaçlayan diğer anlayışları dışlayarak, insanı, bu anlamda da insan olarak bireyi öne alan bir anlayışı ortaya koyar. Bu nedenle hümanist eğitimin amacı, söz olarak değil, yaşama geçmiş bir yaklaşımla, insana ve doğaya saygılı bireyler yetiştirmektir (Karayağmurlar, 2003).

Bu durum sanat eğitiminde, sanat tarihi öğretimi için de geçerlidir. Schiller, sanat yoluyla insanın eğitilmesini öngörmekte, "estetik insanlığa doğru eğitim" düşüncesini kurmaktadır (Schiller, 1990, 21).

Hümanist anlayışın doğru zemin bulabileceği, insan kimliğinin özgürleştikçe ve aklın ön plana çıkmasıyla, insana has değer yargılarının geliştiği tümüyle bir insan eylemi olan sanatta, istemli ya da istemsiz ortaya çıkan insani değerlerin çoğalmasına, sanat eğitiminde dolayısıyla sanat tarihi öğretiminde uygulanan programların içeriği ve uygulanması kadar, sağlanan teknik olanakların zenginliği de kuşkusuz yadsınmaz.

Sanat eğitimi, geleneksel teknik ve anlatım olanaklarının öğretilip uygulandığı bir eğitim biçimi olarak algılanır. Bu yaklaşım doğru olmakla birlikte, gelenek için-

de sanatsal olanın yeniden yaratılması zordur. Her sanatsal yaratı geleneğin devamı olan bir yerdedir; ama, geleneğin tekrarı değil, reddi ile varlık kazanan bir oluşturdur. Bu anlamda da sanatsal yaratı, yeni anlatım olanaklarının denenmesini içermelidir (Karayağmurlar, 2003).

Bu bağlamda hümanist anlayış, bireyin kendisini ve çevresini kazandıklarından yola çıkarak özgürce anlatmasına olanak sağlayan bir yaklaşım ve ortamı sağlayabilecektir.

Bu yaklaşım, sanat eğitiminde yeni yaratıların ve sanatçıların yetişmesi açısından önemli olduğu kadar, makalemizin giriş bölümünde belirtildiği gibi, özümlemek istenen tarih bilincinin ülke kültürüne katkısı, ulusal kimlik, gibi değerlerin kazanımını sağlamada son derece önemlidir.

Sonuç olarak, sanat eğitiminde hümanist anlayışın bağlı olduğu değerler sistemi içinde yer alan, demokrasi, laiklik, kişisel hak ve hürriyetlerle, bunların hukuksal sınırları, sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşım gibi özgür bireyin uygar dünyasını zenginleştirecek oluşumların önemsenmesi, kanımızca, sanat tarihi öğretiminde de öğrencilerin ulusal ya da bireysel kültürel kimlik oluşumunda, kendilerini doğru tanımlamaları için gerekli tarih bilincini de kazandıracaktır.

Kaynakça

- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara.
- Cassirer, E. (1997). *İnsan üstüne bir deneme*. (Çev: Necla Arat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cuvillier, A. (2003). *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler*. (Çev: M. Mukadder Yakupoğlu). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Çağdaş Kültür Ansiklopedisi. (1979). (C:3, 1025-1027), İstanbul: May Yayınları.
- Çaya, S. (1997). Tarih eğitimine duyuşsal boyut. *T. T. C. ve A. P. ülkeleri eğitim sempozyumu*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Basımevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ince, M. (2000). Sanatta eğitim sorunu ve sanat eğitimi ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 146-147.
- Kabadayı, R. (2002). Hizbullah / humanizma ve eğitim. *Yeniden Müdafaa-i Hukuk*, 42, 57-58
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayağmurlar, B. (2003). *Sanatsal yaratma ve eğitim dersi*. İzmir: Basılmamış ders notları.

- Panofsky, E. (1968). *Hümanist bir bilim dalı olarak sanat tarihi*. (Eds.: A. Batur & S. Batur). İstanbul: Mimarlık Tarihi ve Rölöve Kürsüsü Çeviri Yayınları: 2.
- Russell, B.(1993). *Eğitim üzerine*. (Çev: Nail Bezel). İstanbul: Say Yayınları.
- San, İ. (1984). *Sanat eğitiminin sorunları: Saat Kemal Yetkin'e armağan*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Schiller, F. V. (1990). *İnsanın estetik eğitimi üzerine bir dizi mektup*. (Çev: Melahat Özgü). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sinanoğlu, S. (1988). *Türk hümanizmi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Sözen, M. (2001). Sanat tarihinin düşündürdükleri. *Zafer Bayburtluoğlu armağanı sanat yazıları*. Kayseri: Kayseri Büyükşehir Belediyesi Personel ve Eğitim Dairesi Başkanlığı Kültür Yayınları.
- Timuçin, A. (1992). *Düşünce tarihi*. İstanbul: BDS Yayınları.
- Uludağ, K. (1995). Düşünce tarihi üzerine. *Anadolu Sanat Dergisi*, 11, 161-176.
- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wasianski, E. A. C. (1912). *Immanuel Kant, Sein Leben in Darstellungen von Zeitgenossen*. Berlin : Deutsche Bibliothek.
- Yılman, M. (1990). *Çağdaş eğitim sosyolojisi*. İzmir: D.Ü. Yayınları.

Geliş	14 Nisan 2004
İnceleme	3 Mayıs 2004
Düzeltilme	18 Şubat 2005
Kabul	28 Şubat 2005