Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Sciences

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 41, Ekim 2019, s. 293-304

ISSN: 2149-0821 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.36881>

Dr. Öğr. Üyesi Kutlu GÜRELLİ

Mardin Artuklu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü

gurelli@yahoo.com

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİNDE PROGRAM ve METOT

Özet

Yükseköğretim sanat eğitiminde program geliştirme, sanatsal ve akademik bilme yöntemlerinin ilişkilendirilmesiyle oluşacak anlamlı bir sürecin tarif edilmesiyle ilgilidir. Sanat ve eğitiminin belirgin biçimde bağlamsal hale geldiği günümüzde, bu sözü edilen süreçlerin genellemelerle soyutlaştırılmadan ifade edilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada, sanata dair verimli türden bir muğlaklığı korumak için eğitimin belirgin ve kontrollü kılınması gerektiği görüşünü takiben, resim —görüntü— ve sanat eğitimi tarihinden teknik, araç ve metodun önemli olduğu örnekler verilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sanat Eğitimi, Resim, Desen, Müfredat, Metot, Yetenek, Beceri

METHOD AND CURRICULUM IN FINE ARTS EDUCATION

Abstract

Planing a fine arts curriculum in higher education is in relation to how we associate the artistic and academic ways of knowing in a way that would convey a meaningful educational process. Today as art and its education become significantly contextualized it can be said that it is critical to form these processes without a generalized abstract manner. In this context, following the idea that in order to keep arts fruitful ambiguity it is crucial to define the educational structure clearly and distinctly as possible, a series of examples given, which include and emphasize the role of the technical, instrumental and methodical throughout the history of painting —image— and arts education.

Keywords: Art Education, Painting, Drawing, Programme, Method, Talent, Skill

GİRİŞ

Ülkemizde, günümüz güzel sanatlar fakültelerinin ortaya koyduğu sanat eğitiminde yaklaşım, program ve uygulama bakımından belirgin bir dizi sorun vardır. Özel yetenek, beceri ve dehaya dair muğlak nitelermeler ekseninde oluşturulan bağlam kadar, genel olarak ders programına hakim olan dağınıklık, ders içerikleri ve akademik kadronun ilgi ve kapasitesi arasındaki uyumsuzluklar, üniversite dışında, zamanın sanatında olan bitenle sağlıklı ilişkilerin nadiren kurulması olarak işaret edilebilecek başlıklar bu sorunların sebepleri, bazen de sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma bağlamında ele alınmak istenen ise resim eğitiminde metodun yeri ve önemi konusuyla ilgilidir. Resim eğitiminin bir metot dahilinde aktarılabilir türden bir bilgi olarak ele alınıp alınmaması konusu, genel anlamda sanatın akademik yapıya nasıl tarif edilebileceği sorusuyla, bu da sanata dair bilme ve üretme yollarının geniş bağlamda akademiye dair bilme, üretme ve aktarma yollarıyla nasıl ilişkilenebileceği sorusuyla ilgilidir. Konu, bu haliyle, sanatın esin/deha mı, yoksa emek/beceri ekseninde mi değerlendirilmesi gerektiği hakkındaki eski —ve bir bakıma çeşitli ölçeklerde süregelen— tartışmanın parçasıdır. Bu tartışma vesilesiyle özcü ve mutlak bir taraflılığa varmak yerine, çalışma kapsamında, her iki sava dair birbirini dışlamayan yapı ve yaklaşımların olduğu, ancak eğitim sürecine konu edilmesi bakımından birbirlerinden çok farklı içerik ve yöntemleri gerekli kıldıkları görüşü örnekler üzerinden belirginleştirilmeye çalışılacaktır. Bu vesileyle, ayırt edici üstün yetenek ve bunun ölçme ve değerlendirmeye konu edilmesi sorusu bir yana, esin/deha ve bunun metodik ve aşamalı yapıda geliştirilmesi meselesi, özgünlük ve bunun kategorizasyonu gibi çatışmalı bir dizi ilişkiyi içeren mevcut sanat eğitimi problemlerimizin çözümlerine yönelmek amaçlanmaktadır.

Sanat Eğitiminde Müfredat Sorunu

Ülkemizde sanat ve eğitiminin günümüz yükseköğretimi çerçevesinde sunabileceğinden —ve gerçekte sunduğundan— fazlasını vadeden genelleyici yapısı, eğitim kurum ve programlarına dair potansiyelin doğru tahmin edilebilmesini ve eğitim sürecinin gerçekçi biçimde nitelendirilmesini güçleştirmektedir. Hem sözü edilen eğitimi almaya istekli adaylar, hem de eğitimi vadeden kurum bakımından sorunlu bir belirsizlik meydana getiren bu durumda çoğunlukla aday olduğundan küçük, kurum ise olduğundan büyük ve geniş gözükmektedir. Bunun üzerine yukarıda sayılan sorunların da eklenmesiyle, tüm eğitim süreci mevcut sorunların tekrar ve tekrar oluşması, pekişmesi ve sürmesinden ibaret hale gelmektedir. Sanat eğitimi kurumunun, sanat ve eğitime dair görüş ve yaklaşımının “belirsiz” ve çelişkili bir yığın oluşturacak halde tutulmasıyla oluşan muğlaklık rastlantısal olmadığı gibi, etkisiz veya önemsiz de değildir. Bu durum, üniversitedeki sanatçı-akademisyenin konumu, görevi ve yöntemleri bakımından da belirgin olan bir dizi problemin de kaynağıdır ve sanatçı-akademisyenin “arada” —sanat ve akademinin arasında— olarak tarif edebileceğimiz hali, potansiyel bir kimlik problemini de içinde barındırır. Bu sorun, en genel tarifıyla; dili aşan bir ifade aracı (da) olabilme niteliğiyle kıymetlendirilen sanatın sürekli dile, dahası o dilin belirli bir türünün belirli bir haline tercüme edilme mecburiyetiyle zamanla dönüşüp, kolay tercüme edilebilen, hatta baştan tercüme edilebilirliği üzerinden düşünülen, ve en nihayetinde mevcut tercümelere göre şekillendirilen bir ifade ve içeriğe dönüşerek illüstratifleşmesiyle belirginleşir.

Sanatsal üretimin metinsel olanı işaret etmekten ibaret kısıtlı halinin akademik dile geri çevirisinde ise iki alandaki ifadenin birbiriyle ilişkisizliğini örtme uğraşıyla, genellikle sosyal bilimlere dair disiplinlerin yüzeysel ve şekilsel ikamesiyle bezenmiş, iknacı gayretten ibaret yapay bir metinsel yığın, demagoji ortaya çıkmaktadır. Bu, akademide güzel sanatlar alanının içerik ve biçimde sosyal bilimlerin kolonisi haline gelmesiyle belirginleşen önemli sorunlardan biridir ve alanın nitelik ve yöntemleri bakımından kendine özgü bir noktadan tanımlanmasını, kıymetlendirilmesini güçleştirmektedir.

Diğer yandan, bununla bağlantılı olarak, sanat eğitiminin programlanması, sanata dair anlayışın kurumsal yapının özünü oluşturacak bir müfredat biçiminde ifade edilmesi görevi de yine bu sanatçı-akademisyenler dışında “birilerinin” görevi değildir. Ne var ki, yükseköğretimde “sanat eğitiminin programlanması” konusunun sanatçılığın çoğunlukla kendinden menkul, şahsa münhasır, kaygan ve dönüşken biçimde nitelendirilmesi tercih edilen haliyle çok da uyumlu ilişkiler kurabildiği söylenemez. Sanatsal ifadenin dilin ve teorisinin hakimiyeti altında illüstratifleşmesinde görülebilen, dilden fikre, sonuçtan sürece doğru gidişe benzer biçimde, derslerden programa, programdan bir sanat ve eğitim anlayışına varılmaya çalışıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu, sanat hakkında ağdalı ve özelleşmiş, jargon dolu bir dil (*artspeak*) kullanarak sadece anahtar kelime ve kavramlar aracılığıyla sürdürülen izlenimsel ve yüzeysel bir iletişime benzer biçimde, ders isimlerinin ve içeriklerinin birbirine eş veya benzer kılındığı, ancak uygulamada içeriğin çoğunlukla bu eşleşmeyle hiçbir ilgisinin bulunmadığı mevcut hali üretmektedir. Bologna anlaşması neticesinde, Avrupa kredi transfer sistemine geçişin yarattığı şekilsel eşleşmenin bir sonucu da budur. Anlayışın ifadesini bulacağı birimlere doğru, bütünden parçaya, sanat ve eğitim yaklaşımından derslere doğru gidileceğine, tersine, birimlerin bir araya/peş peşe koyulmasıyla bir anlayışa ulaşılacağı düşünülmüş olmalıdır. Netice, kendini örten, durduran, vakit, enerji ve heves israf eden bir yığın, yüzeysel bir formalite ve kakofonidir. Söz konusu eğitim sürecinin “sanata dair muğlaklığın zengin niteliğini” perdeleyici bir unsur olarak araçsallaştırmanın, ilgisizlik, keyfiyet ve gelişigüzelliği itibarlı bir bahaneyle örtmenin sonucu olduğunu söylemek de mümkündür. Sanatın zengin belirsizliği eğitimde keskin ve net biçimde korunmalıdır, aksine, eğitim süreçlerinin belirsizleştirilmesi ise sanatın katılıp, teknik faaliyete indirgenmesine ve vasatlaşmasına sebep olmaktadır. Sanat eğitiminin sanattan anlaşılan şeyin görüntüsüne indirgenmesi, bir bakıma sanatsallaşması yıkıcı olmaktadır. Eğitim süreç ve araçları sanat —anlayışının— alanını paylaşmak değil, onu yaşatmak ve sürekli kılmakla ilgilenmelidir. Bu noktada, sanatçı-akademisyenin konumu hakkında yukarıda bahsedilen, sanatçı ve akademisyen olarak bilme, aktarma ve değerlendirmenin nitelikleri arasındaki muğlaklıkta ciddi emek ve enerji boşa sarf edilmektedir.

Kurumların sanat ve eğitimini beceri/tekrar ve emek eksenli, metodik hale getirilmiş bir biçimde ele alması da, almaması da mümkündür, bu noktada altı çizilmesi gereken, yapılan seçim ve bu seçimin gerekli kıldığı programlamanın birbirini destekler biçimde olması gerektiğidir. Beceri ve deha, ötesiz/öncesiz ve sorgulanamaz olanla sorgulanabilir, gelişen/körelebilen arasında akademinin sunabileceği eğitimin, mekanın ve bilgi türünün açık biçimde tarif edilmesi, eğer birlikte ele alınacaksa bunların nasıl ilişkilendirileceğinin düşünülmesi ve ifade edilmesi önemlidir. Bu anlamda eğitimde öncelikli veya merkezi hale gelecek olan; atölye, işlik, inziva, barınak, kamp, çilehane, laboratuvar, salon, saha veya odanın

—bu mekanların ifade ve ihtiva ettiği kavram ve eylemlerin— sanat eğitimi anlayışını ifade eden tariflerini yapmak kıymetli ve gereklidir. Günümüzdeki zorluk, çoğunlukla, odayı kamp alanı, atölyeyi çilehane, sahayı laboratuvar olarak kullanmaya çalışmaktan kaynaklanmaktadır. Bu verimsiz zorlama ve uyumsuzluk halinin etkisiyle, ideal olarak fikrinden mekanına, mekanın yön ve boşluklarından ders içeriklerine kadar birbiriyle organik bir neden sonuç ilişkisi bağlamında sürdürülmesi umulan sanat eğitimi, çoğunlukla tüm bu değişkenlerin rastgeleliğiyle, elde olandan anlamlı bir bütün çıkartma gayretinin asıl işe, meşguliye dönüşüğü bir faaliyet halini almıştır. Sanat eğitiminde bu zor(lama) yapının hakim olduğu günümüzde; aslında, basmakalıp desen sınavlarıyla yeteneğin ölçülemeyeceğini veya güzel sanatlar fakültesi diplomasının sanatçılığı belgelemediğini, bir yandan “sanatın eğitimi verilemez” derken, bunun sanat eğitiminin gelişigüzel halde sürdürülmesine bahane edilebildiğini görmek mümkündür. Yükseköğretimin ülkemizdeki örgütlenmesinde olduğu gibi gayet belirgin bir merkezi kontrolün varlığına rağmen —veya sebebiyle— sanat eğitimi, bu haliyle mevcut yapısını kavrayıp sorunlarını tespit etmede ve ötesini, yarınını hayal etmekte zorlanmaktadır.

Ne var ki, sanat eğitimi programlarımıza dair yukarıda değinilen sorunlar, programlarımızın kendisi gibi, tam olarak bize özgü değildir. Nicholas Houghton, günümüz sanat eğitiminde kullanılan müfredatların birbirinden farklı altı tür yaklaşımın bileşiminden oluştuğunu ve bunun çoğunlukla pek de pürüzsüz ve sorunsuz bir bileşim olmadığını ifade eder (Houghton, 2016: 108). Çalışmasında bu farklı yaklaşımları; usta-çırak, akademik, formalist, dışavurumcu, kavramsal ve profesyonel modeller olarak ifade eden Houghton, sanat ve eğitimdeki hakim modellerin kronolojik biçimde sıralandığı bu yapının birbirine eklenerek büyüdüğü, ancak bu büyümenin mutlaka olumlu bir gelişmeyi ifade etmediğini dile getirir. Asıl sorunun günümüz karmaşık müfredatını oluşturan her bir unsurun ancak tarihsel bağlamında anlaşılır olabilirken, bugün bu bağlamdan yoksun biçimde, usta-çırak ve kavramsal modele ait unsurlarla, akademik veya dışavurumcu unsurların bir arada, ölçülmesi değerlendirmesi oldukça zor bir yapıyı meydana getirmesi olduğunu belirtmektedir. Bu sorunun sadece sanatın eğitim programlarına veya akademiye kendine özgü yeri ve niteliğine dair olmadığını, sanatın geniş anlamıyla özünde ne olduğuna/olması gerektiğine dair ortak bir fikrin yokluğuyla ilgili olduğunu ve bunun da disiplin olarak sanatı ontolojik bir çıkmaz yola soktuğunu dile getirir (Houghton, 2016: 117).

Kronolojik olarak sıralanmış altı tür ders programı içeriğinin günümüzde hem taşıdıkları tarihsel yüke dair özelliklerle, hem de dahil ve dair oldukları şimdiki zaman ve halin getirdiği yeni ve genişlemiş/sünmüş anlamlarla ele alınması gerektiği söylenebilir. Bir başka deyişle; usta-çırak müfredatı yaklaşımının tarihsel içeriğinde bulunan bir teknik uygulama —modelleme, kalıp alma veya desen yöntemi— bilgisi kadar, üretim, araç ve yöntemleri oldukça farklı olan bir çağdaş sanat profesyoneli sanatçı-akademisyenin sunabileceği türden bir usta-çırak modeli de mevcuttur denilebilir veya resim bölümlerimizde dışavurumcu —esrik ve tekrar edilemez kabul edilen— içeriğin akademikleştirilmiş bir metodla kalıplaştırılarak aktarılması da görülmemiş değildir. Bu türden melezlikler, kayma ve geçişleri idrak edebilmek, varsa ortaya koydukları halin imkan ve potansiyellerini doğru nitelendirilmek için birbirleriyle nasıl bir kıyas ve oranla ilişkilendiklerine de bakmamız gerekir. Konu; pek çok açıdan, kurum ve akademisyenin sanat ve eğitimi bağlamında ne olduğu, ne ifade ettiği, neyi vadettiği ve hangi

yolla bu vadini gerçekleştirmeye koyulduğu hakkında net bir farkındalık ve şeffaflık göstermesi gerekliliğine varmaktadır. Metodik yaklaşım, hiç değilse bu bakımdan öngörülebilirliği ve belirlenebilirliği sebebiyle kullanışlı bir yöntem, o veya bu nedenle belirsizleştirilen veya belirsizliği suistimal edilebilir olan bu alana dair bir sabit önerir.

Resim ve Eğitiminin Metodla İlişkisi

Sanat tarihleri, genel tarih yazımında da olduğu gibi, yaklaşımları, kapsamları, görmeyi ve ilişkilendirmeyi seçtikleriyle oluşan, bu yapılarıyla taraflılığı ve bir dünya görüşünü üreten, aktaran anlatılardır. Örnek olarak, bunlardan biri, mağara resimlerini ilahi yaratıcı deha ve sanatsal itkiyle ilişkilendirerek seçkin bir toplumsal yapı fikrini tahkim ederken, diğeri sanat kategorisini kültürel bir inşa olarak son ikiyüz yıllık değişimler çerçevesinde duyulan ihtiyaç üzerine tesis edilmiş bir kategori olarak ele alabilir. Paleo-kamera teorisi ise, üç boyutlu dünyanın iki boyutlu temsillerinin ortaya çıkışının, paleolitik çağda, mağaralarda yaşayan insanların tesadüfen karşılaştığı bir karanlık oda (camera obscura) düzeneğiyle ilişkili olabileceğini öne sürer. Bu görüşe göre, mağaraların dışarıya açılan kapılarını iklim koşullarından korunmak için hayvan deri ve postlarıyla örten insanların, bu derilerdeki deliklerden içeriye sızan ışık vasıtasıyla duvarlarda oluşan yansımalarla karşılaşmış olabilecekleri ihtimali araştırılmaktadır. İlk insanların barındıkları mağaraların bir tür karanlık oda (camera obscura) düzeneği oluşturması ve dışarıdaki dünyanın içeriye yansması, bu yansıyan otlayan, duran, gezen hayvanların flu görüntülerinin taşınabilir boyda yassı taş yüzeyler üzerine sivri taşlarla kazınarak kopyalanması ve mağaranın derinliklerine götürülüp duvarlara resmedilmeye çalışılmasına dair bulgulara yer verilen bu tarihsel teori, iki boyutlu temsilin ortaya çıkışında, modern kültür öncesi dönemden optik bir bağlam sunması bakımından oldukça dikkat çekicidir.

Sanat tarihçi Martin Gayford'un David Hockney ile yaptığı uzun görüşmenin kitaplaştırıldığı *Resmin Tarihi* (2017), görüntü ve görmenin zaman içinde nasıl kurgulandığı ve dönüştüğü üzerine kıymetli bir kaynak oluşturmaktadır. Gayford burada, Batı kaynaklı sanat tarihi anlatısı içinde temsilin ortaya çıkışına dair defalarca alıntılanan bir hikayeyi tekrarlar; buna göre çömlekçi Butades'in genç bir adama aşık olan kızı, sevgilisinin mum ışığında duvara yansıyan gölgesinin dış hatlarını çizerek üç boyuttan iki boyuta aktarılmış ilk temsili ortaya çıkartır (Hockney, Gayford, 2017:65). Bu örnek, Hockney'in konu üzerine bilinen önceki çalışmalarını (*Gizli Bilgi*, (2001)) da takip ederek, görüntünün, görüntüleme araç ve yöntemleriyle ilişkisinden ayrı ele alınamaz tarihine dikkat çekmektedir. Duvardaki gölge ve dış hatlarının üzerinden geçilerek yüzeye sabitlenmesiyle oluşan silüet, bir bakıma, ilk negatifi oluşturmaktadır denir. Bu tarihlemenin yukarıda aktarılan paleo-kamera teorisi dikkate alındığında çok daha geriye çekilebileceğini söyleyebiliriz.

Hockney ve Gayford, görüntünün tarihinde görüntüleme araç ve yöntemlerinin, yansıtan, iki boyuta indirgeyen araçların sanat tarihinde "pek de açık edilmeyen" etkisi ve mevcudiyetinin dikkat çekici olduğundan bahseder. Bu, bir bakıma bizler için şu nedenle önemlidir; lens veya mercek yardımıyla iki boyutlu hale getirilmiş dünyanın, çizgilerini, biçimlerini hatta renklerini

bir kalıp, çoğaltma, yansıtma üzerinden geçip tekrar ederek yeniden üretme örneğinde ortaya koyulan maddi ilişkiler, süreç, sebep ve sonuçların nitelendirilmesi, tüm sanatsal faaliyeti aşkın bir esin ve dehaya dayalı yaratım olarak tarif etmekten oldukça farklıdır. İlk tarif bizi parçası olabileceğimiz bir eşitlikçi düzlemde bilgilendirirken, ikinci yaklaşım yöntem ve süreci gizleyerek, tanrı vergisi yetenek sahibi olanların yüceltilmesi ve diğerlerinin bu deha ürünü uğraşın özel, gizemli alanının dışında konumlandırılmasına hizmet etmektedir. Sanatın itibarlı bir kategori olarak inşasında onun zanaatın dünyevi gereklilik ve bağlamından uzaklaştırılıp entelektüel bir faaliyet olarak nitelendirilmesi için, kolayca tekrarlanabilir ve alete, araca, yönetime ilişkin teknik sonuçlara dayalı yapısının açık edilmemesinin tercih edilmesi anlaşılabilir. Tam olarak bu konu, *Tim's Vermeer* (2013) isimli belgesel filmde de ele alınmış ve mucit Tim Jenison, resim yapmak konusunda hiçbir eğitimi olmaksızın 17.yy ressamlarından Johannes Vermeer'e ait bir resmi Hockney'in *Gizli Bilgi* (2001) başlıklı kitabındaki araştırma ve bulgular doğrultusunda kurduğu stüdyoda mercekli, aynalı yansıtıcı yüzeyler yardımıyla modellediği üç boyutlu kompozisyonlardan birebir boyutta tekrar üretebilmiştir. *Resmin Tarihi*'nde özellikle Vermeer'in mercek kullanımının belirgin olduğu, hatta Vermeer'in resimde merceğin gerçekliğini —merceğin maddi kusurlarıyla meydana gelen, renkleri veya biçimleri bozan optik deformasyonların da ifadede belli edilmesi, kabul edilmesiyle— resmeden bilinçli, kasıtlı bir tavırda olduğu ifade edilmektedir. Bu tavır, belki günümüzde Gerhard Richter'in tarih resminin içerik ve bağlamına kattığı, fotoğrafik kaynaktan yaptığı resimleri “fotoğrafın resmi” olarak nitelendirmesinde de bulunabilir. Bu bağlam ve ilişkilerin, sanat fakültelerimizin resim atölyelerinde vakit harcayan, resim ve görüntü, fotoğraf ve çıktı, ekran ve tuval, piksel ve pigment arasındaki ilişkiyi düşünmek zorunda olan herkes için önemli olduğu açıktır.

Michael Baxandall'a göre, 15.yy İtalyan kültürünün merkez noktasını oluşturan ve ticari, ahlaki, dini toplumsal pek çok paydanın ortak keseni haline geldiği aktarılan ölçme ve “ölçülülük” kültürü (Baxandall, 1988:108), yaşamdaki ve sanattaki izdüşümleriyle yaklaşımda olan aydınlanmacı hareketi ivmelendirmekteydi. Buna göre, sanatta —olduğu kadar ahlak ve ticarete de— mükemmel orantı, perspektif, ideal dizge ve kompozisyon fikirlerinin merkezi önem kazanması, hesaplılığın, matematiksel doğruluk ve ispatlanabilirliğin ilahi hakikatin ifadesi olması bakımından itibar kazanması 16.yy'dan itibaren İtalyan sanat akademilerinin ortaya çıkışında etkilidir. Doğru olanın çaba ve çalışma sonucu elde edilebilir ve evrensel olarak kanıtlanabilir olarak nitelendirilen doğası sanata dair bilginin tarifinde de geçerli olmuş ve bu anlayış, Nikolaus Pevsner'e göre takip eden 300 yıl boyunca Avrupa'ya yayılarak 19.yy Avrupa akademik sanatının da kavramsal ve pratik anlamda kökünde yerini almıştır (Pevsner, 1940). Metodik, aşamalı ve disipline edilmiş çalışmanın resim eğitimi bağlamında bu kabullerle ilişkili olarak düşünülmesi araç ve yöntemlerin doğru nitelendirilmesi bakımından önemlidir. Naomi Salaman, 19. yy akademik sanatının örgütlenmesinde hakim olan bakış açılarının, toplumsal cinsiyet, ideoloji ve iktidar ilişkileri içerisinde nasıl bir karşılıklı üretimin sonucu olduğunu ve temel bilimlerin gelişimine paralel gelişen bu eğitimin hem fikri hem de fiziki yapılarının, içerik ve yöntemlerinin günümüze kadar gelen izlerini takip etmektedir (Salaman, 2008).

İlk akademilerin, bu türden bir bilgi olarak ele alınmaya doğası gereği daha müsait olan desen pratiğini merkeze alarak ortaya çıktığı bilinmektedir. 19.yy sanat eğitiminde de canlı

modelden yapılan desene *académie* denildiği aktarılır. Albert Boime, bu çalışmanın atölye pratiğinin temelini oluşturduğunu ve eğitim sürecinin neredeyse tamamını kapsadığını belirtir (Boime, 1986:24). Meslek odaları ve loncaların resim eğitimi bilgisinin korunup aktarılmasında sahip olduğu merkezi rolün özel okullar ve akademilerin etkisiyle zayıflaması ve resmetmenin akademik bir faaliyet olarak tarif ve tasnif edilir hale gelmesi aktarılan bilginin programlı biçimde metodlaştırılmasıyla mümkün olmuştur. Bu metodik yapının ifadesi olan eğitim müfredatı akademik sanatın belirleyicisidir. Bu metodlardan bugün en çok bilineni, Paris’te Charles Bargue ve Jean-Léon Gérôme tarafından yayımlanan *Cours de Dessin* (1860), (Desen Kursu) adlı eserde bir araya getirilmiştir. 200 civarı litografik röprodüksiyonu içeren bu desen dersi kitabının aktardığı, *sight-size* —görüş-boyu veyahut “birebir” çalışma— yöntemi desen oluşturulacak yüzey ve konunun tam olarak yan yana hizalanmasını ve dikkatle, ölçülüp biçilerek, sabırlı biçimde önce referans noktaları ve konturdan, sonra da kontur ve gölgeli alanlardan oluşan, basitten karmaşığa temsillerin kopyalanmasını içermektedir. Bu, neredeyse bir haritalama işi olarak ifade edilebilecek desen tekniğinde öğrenci adım adım, gördüğünü, gördüğü gibi aktarmak, pürüzsüz ve nötr bir aktaran olmak üzere çaba göstermektedir. İki boyutlu örneklerin tatmin edici nitelikte tekrarlanması aşamasını tamamlayan öğrenci alçak kabartma ve antik heykellerin parçalarından kalıpla çoğaltılmış göz, kulak, burun, el, dudak gibi üç boyutlu anatomik heykelleri aynı yöntemle, birebir çoğaltma/tekrarlama işine koyulurdu. Bu aşama sonrasında üç boyutlu büst ve torsoya, ve en nihayetinde de doğrudan canlı modelden desen çalışmasına geçilirdi.

Bu, sabırla, yavaş yavaş ele alınması gereken ve oldukça emek isteyen yöntemde yetkinlik kazanmanın akademik eğitim içerisinde yıllar aldığı, renk ve yağlıboya eğitimini çoğu öğrencinin özel kurslarda mezun olduktan sonra tamamladığı bilinir. Bu süreci tarif eden çileciliğin, sabır ve güçlkle ölçülen asketik yapının, akademinin temel değerleri ve fikri dahilinde olduğunu söylemek mümkündür (Boime, 1986:24). Bu, bir bakıma düşünce, yaklaşım, metot ve uygulamadaki birlik bakımından belirgin bir örnektir. Bahsedilen dönemde akademinin sanattaki merkeziyetçi etkisi ve resim eğitimini metodik bir sürece dönüştüren yaklaşımı, gün geçtikçe hem eserlere hem de eğitime yönelik artan yeni orta sınıfın ilgi ve talebi karşısında tepkisiz kalamamıştır. Pevsner, hükümetler tarafından desteklenen akademilerin artan öğrenci talebine, bunun da “pek de incelmemiş zevklere sahip yeni burjuva sınıfının isteklerine bel bağlayan, gereğinden fazla sayıda akademik sanat eğitimi almış mezuna” sebep olduğunu söyler. Bu popülerleşmenin süreç ve etkilerine *Paris’ten Modernlik Tercümeleri* (2007) başlıklı eserinde yer veren Deniz Artun, *Cours de Dessin*’in de yazarı olan, École des beaux-arts’ın ünlü hocası Jean-Léon Gérôme’un, kayınpederi Adolphe Goupil ile yaptığı işbirliği sayesinde resimlerinin renkli baskı posterlerinin üretildiği ve bunların çok sayıda müşteri tarafından talep gördüğünü, Gérôme’un bu yeni tür popülerlikten oldukça faydalandığını aktarır. Bununla eş zamanlı olarak okuldaki atölyesine olan yoğun talebin ise Gérôme’un öğretmenlik kapasitesini çoktan aştığı, atölyeye uğramaz hale geldiği belirtilerek Émile Zola’nın bu artan popülerite karşısında hem öğretmenlik hem de sanatçılığı bakımından Gérôme’a getirdiği keskin ve yerinde eleştirisine yer verilir. Zola, alayla; “Röprodüksiyon eserin kendisinden daha değerlidir. Mesleğin tüm sırrı, teni ya da kalbi okşayan hüznü ya da neşeli bir fikir bulmaktan ve bu fikri herkesin hoşuna gidebilecek banallikte ve güzellikte işlemekten ibarettir” der (aktaran Artun, 2007:56).

Akademik sanatın metodik, teknik ve ezbere yapısının hayatı ne ölçüde karşılayabildiği sorusu veya dönüştürebildiği, zamanla nasıl banal ve yavan bir ifade hali aldığı, kurduğu güç ilişkileri ve ürettiği seçkinciliği ilk akla gelen eleştiri noktaları olabilir, ancak bir bütün olarak ele alınacak olursa, izole biçimde akademiye yüksek idealler ve görevler yüklemekten bakarak, tarihi içerisinde tetiklediği karşı hareketler ve dönüşümlerdeki etkisi bakımından kıymeti açıktır. Diğer yandan, Zola’dan yapılan alıntı bağlamında ifade edilen durumun daha önce sözü edilen farklı türlerin yığıldığı müfredatı dair bir konuya tekrar örnek oluşturduğu söylenebilir; burada akademik ve profesyonel müfredatın birbirine geçtiği bir örnek bulunmaktadır diyebiliriz. Eğer Gérôme, sınıfındaki öğrencilere yeni burjuva sınıfların beğenisi ve isteklerini, oryantalist bakış açısıyla egzotikleştirilen tarih, coğrafya ve toplumların Batılı yeni orta sınıf mensupları için neden ve nasıl bir cazibe ürettiğini, bu fantezilerin yağlıboyayla ikna edici biçimde nasıl en hızlı biçimde boyanabileceğini ve renkli posterlere dönüştürmenin teknik ve ekonomik yollarını, pazarlama, tanıtım, reklam ve halkla ilişkileri öğretiyor olsaydı, o zaman tam olarak bütüncül biçimde akademik ve profesyonel bir müfredatın işlendiğini düşünebilirdik. Bu örnek üzerinden bugün benzer bir yaklaşımın güzel sanatlar eğitiminde yer, imkan ve bağlam mevcut olsa da, hâlâ eksik olduğu söylenebilir. Yükseköğretimde sanat ve eğitimle üniversite dışındaki sanat arasında gözardı edilemeyecek bir mesafe —neredeyse tarih boyunca olduğu gibi— bugün de bulunmaktadır. Bu uzaklık ve uyuşmazlıkların en azından yükseköğretim programı dahilinde giderilmesi —veya bu yönde bir yaklaşımın burada geliştirilmesi— bu nedenle önemlidir. Kavramsal sanatla ilgilenen akademisyen temel tasarım dersine “bir şekilde” içerik üretmekten, çağdaş sanatın profesyonel sanatçısı klasik sanat tarihi dersini vermekte, diğer yandan kendi kalıplaşmış üslubunda yaptığı resimleri sayı ve dolaşım bakımından çoğaltarak imzasını markalaştırmayla uğraşan —galeri ve fuar ağı bağlantıları konusunda çok tecrübeli— ressam da çağdaş sanat ve deneysel atölye dersi içeriklerini peşlerinden tuhaf bir yerlere sürüklemektedir. Oysa kendi yapmakta olduklarıyla, gerçekten ilgilendikleri, bilgi, birikim ve tecrübe kazandıklarıyla oluşacak içeriklerde çok daha faydalı olabilecekleri açıktır. Bunun önündeki en büyük engelin, bu durumda olan akademisyenlerin, *ne* olduklarına ve *neyle* değerli olduklarına dair net bir tanımlamanın getireceği belirliliğin sebep olacağı türden bir “değersizliğe” karşı savunma halinde olmalarıdır denilebilir. Bu, “belirlilikle yitirilen kıymet” ve diğer yünden “belirsizlikle yaratılan kıymet” meselesinin sanat ve eğitimi kapsamında özellikle üzerinde durulması ve irdelenmesi gerekmektedir. Bunun, önceden sahip olunan; tanımlanamaz, sınırlandırılmaz, gizemli geniş potansiyel alanın yitirilmesi olarak görüldüğünü söylemek ne yazık ki mümkündür. Bu noktadan hareketle, sanat eğitimi alanı dahilinde hâlâ sanat(çı)/zanaat(çı) ayrımı tartışmasını belirleyen konu ve sorunların izini sürmek mümkündür. Sanatçı-akademisyenin akademik yeterlik ve belirginlik adına sanatsal gizemliliği yitirmesi genel olarak tercih edilen bir şey gibi gözükmemektedir. Aksi halde, güzel sanatlarda eğitim alanında, bir disiplin olarak güzel sanatların niteliği ve yapısı hakkında ülkemiz üniversitelerinde üretilmiş daha fazla akademik faaliyet ve çalışmaya sahip olmayı bekleyebilirdik.

Modern sanat eğitiminin romantik tanımlar ve esine yapılan vurgudan, sanatsal ifadenin gizemli, uzun ve sancılı süreçler sonunda, trajik tecrübelerle dolu hayatlar pahasına *içeriden* keşfedilmesi —veyahut kendi kendine belirmesi— gereken muğlak bir şey olarak

nitelendirilmesinden önce, yağlıboya ve renk kullanımına dair, desen konusunda yukarıda söz edildiği gibi, resmedenin çıplak gözle karşısında gördüğünü, gördüğü gibi, iki boyutlu yüzeye aktarmasını sağlayacak “gizemsiz” teknik ve yöntemler yaygın biçimde kullanılmaktaydı. Renk teorilerinin çeşitliliği ve bu teorilere kaynak olan düşüncelerin bağlamı içerisinde ne söylediğiyle neredeyse hiç ilgilenmeyen günümüz güzel sanatlarda resim eğitimi, desende olduğu gibi, renk ve boyada da meseleyi genellikle sanat hakkında sanat (sanat tarihselcilik, kavramsal sanat), bireysel ifade (*outsider art* ve “yenicilik”), çalışkanlık (klasik iknacılık, beceriklilik) veya deha eskenine indirger. Deha ve çalışkanlığın çelişkili yapısının oluşturduğu tuhaf gerilim oldukça işlevseldir, atölyeler çoğunlukla deha sahibi tembel öğrenciler ve çok çalışkan vasat öğrenciler arasında dengelenip “ortalamayı” oluştururlar. Bu öğretici yapı, farklı ölçek ve formlarda tekrar eden bir motif olarak sürekli karşılaşılabilmektedir ve ancak belirginlik, şeffaflık, açık nitelendirmeler ve ölçmeyle sürdürülebilecek bir eğitimle önüne geçilebilir bir problemi örneklemektedir.

Akademisyen, mucit ve sanatçı olan Albert Henry Munsell’in 1905 tarihli kitabı *A Color Notation*’da ortaya koyduğu ve günümüzde Munsell renk teorisi olarak bilinen yaklaşım, rengin üç parametre üzerinden tarif edilmesinden ibarettir. Bunlar; renk (kırmızı, mavi), değer (açıklık, koyuluk) ve güç/baskınlık (solukluk, canlılık) olarak ifade edilir (Munsell, 1919). Ressam ve eğitmen Mark Carder’ın “görüleni, görüldüğü gibi çizme ve boyama” işinin öğretilmesi amacıyla derlediği ve sunduğu akademik resim metodunda bu renk teorisi merkezde yer alır. Carder’ın resmetmeyi seçtiği konular ve sanat anlayışından ayrı olarak —Zola’nın popüler, teknik ve bayağı olanın ilintisini belirginleştirdiği eleştirisi hâlâ kulaklarımızdayken— bir araya getirdiği metodun araç olarak niteliğinin, görünen dünya ve gözlem yapmaya, yapılan gözlemin iki boyutta tekrar edilmesine yönelik teknik imkanlarının ne olduğuna bakılması ve akademik resim eğitimi dahilinde değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer bir yorumu Bob Ross ve sunduğu resmetme yaklaşımı için de söylemek mümkündür. Renk, fırça ve hareketi asgari seviyede ikna edici sonuca ulaşmakta kullanılabilecek en ekonomik biçimde stilize ederek, efekt olarak resmetmeyi çok başarılı biçimde örnekleyen Bob Ross’un resmi tam olarak kiç’i örnekliyor olsa da, düşünce olarak doğrudan, açık ve paylaşımcıdır. Burada kiç ve sanatı karşı karşıya yerleştirerek yaşamsal ve insani olana dair savunmayı kiç cephesinden yükselten Odd Nerdrum ve sanatta duyusal, dokunsal olanın düşünsel olanın önüne yerleştirilmesi tartışması da akla gelmelidir (Nerdrum, 2001). Carder’ın takip ettiği akademik yaklaşım görünenin dönüştürülmesi değil aktarılması fikrini takip ederken, Ross hareket ve fırça kullanma biçimleriyle kendi kalıplarını, resimsel alfabesini oluşturmuştur. Böylece belli bir fırçanın kenarı belli bir ağacın dalı için, bir diğer fırçanın belli bir tutuş ve sürüşü ise su izlenimi vermek için uygundur ve her seferinde bu şekilde kullanılır. Bu bakımdan yazıya, dille oluşturan stilize biçimler ağına benzetilebilir alfabetikleştirilmiş bir resmetme anlayışı ortaya çıkar. Nerdrum içinse resmetmek stratejik ve kavramsal güncellemelere bağımlı olmadan, duyusal olanın ifade ve inşasında sanat için geçerli olduğu gibi asla bir amaca dönüşmeden, araç olarak insani, kusurlu ve kadim olanın, tekrar eden —kalıplaşan— motifin etrafında dolaşmaktadır.

Buraya kadar verilen örnekler, görme ve tekrarlama yoluyla aktarma ilişkisinde ölçeğin gözlenen nesne olduğu durumlara dairdir ve elbette resmetmenin alan, imkan ve kapsamının küçük bir bölümünü ifade ederler. Resmetmenin bir araç veya yöntem vasıtasıyla, gözleme

dayalı ve “görülenin, görüldüğü biçimde iki boyutlu yüzeyde tekrarlanması” için kullanışlı olan metodlarının aşamalı biçimde aktarılması mümkündür. Bunun, “sanatın ne olduğu/olması gerektiği” ve dahası, hangi eğitimin bu sanatı nasıl aktarıp üreteceği hakkında yapılacak uzun ve sonsuz tartışmaların arasında, kendine dair mütevazı kıymetinin ve netliğinin hem sanat eğitimcilerine hem de öğrencilerine faydası olacağını söyleyebiliriz. Güzel sanatlarda resim eğitiminde karşılaşılan en büyük sorunun sebep/sonuç ve bağlam ilişkilerine dair olduğu söylenebilir. Bunun hem tarihsel ve düşünsel bağlamda aşılması güç mesafelerle, hem de resimlerle aramızdaki fiziksel mesafelerle ilgili olduğunu belirtmeliyiz. Resimlerin bakılacak iki boyutlu görüntülerden fazlası, doğrudan birebir tecrübe edilmesi gereken varlıklar olduğunu biliyoruz. Oysa bir şekilde yeniden üretip durduğumuz Avrupa merkezli sanat tarihine dair resimleri pek azımız *şahsen* tanıma, görme imkanına sahibiz. Tek bir resmi yakından görmeden bölümlerinden mezun olan yüzlerce resim öğrencisi olduğu da bir gerçek. Buna göre; resimler, görme biçimleri, ifade ve içeriğe dair baş edilmesi güç bir derinlik, çokluk ve çeşitliliğin oluşturduğu katmanlı alan içerisinden, en azından, akademik desen ve görülen renk ve formun görüldüğü gibi aktarılmasına dair bilgi ve yöntemin “bilebildiklerimiz” kategorisine ayrılmasının faydası olacağını düşünebiliriz.

Bu resmetme yaklaşımının doğası ve gerektirdiklerini anlamanın sağlayacakları arasında; resim atölyelerinin fiziki yapısı ve ışıklandırmasının, duvar rengi ve yer kaplamasına kadar verilecek eğitimin anlayış ve içeriğiyle ilgili olduğu, renkli çalışmalarda yansımanın kontrolünün neredeyse her şeyi belirlediği ve bunun özellikle ele alınması gereken bir unsur olduğu, ışık türleri ve renkleriyle pigment renklerinin asla tam olarak birbirini karşılamadığı, pigment renklerinin görünene ancak yaklaşık bir benzerlik sunabildiği, her pigmentin özgül ağırlık, saydamlık/opaklık bakımından diğerinden farklı olduğu, belirli bir tür resmetme işinde çevresel değişkenlerin azaltılıp kontrol altına alınmasının gerektiği ve yapay ışıklandırmanın önemi, her zaman doğru tonun doğru renkten daha belirleyici olduğu, bazı durumlarda resme başlamadan önce, fotoğrafçılıkta olduğu gibi beyaz boyayla “beyaz ayarı (*white balance*)” yapmanın gerekliliği ve benzeri pek çok belirleyici, spesifik konuda farkındalık gelmektedir. Bu farkındalık, resimde kavramdan yöntem ve sonuca kadar hangi yaklaşımın, hangi süreç(ler) sonucunda, nasıl neticeler verebileceğine dair kesin olmasa da yaklaşık bir projeksiyonda bulunmamızı ve belirsizliğe nitelikli biçimde yönelmemizi sağlar. Böylece bir merceğin yardımıyla oluşturulan yansıma ile yüzeyde tekrar edilerek yapılan resme bakıp bunu esrik bir deha, insanüstü bir yetenek veya sadece çok çalışmanın ürünü sanarak oluşturacağımız değerler sisteminin yanıltıcılığının etkisinden korunmamız da mümkün olabilecektir. Bu, resimleri gösterdiklerine indirgemekten, fotoğrafı da resimlere eşitlemekten kurtulmaya benzetilebilir. Oldukça kavramsal ve soyut olan *boyama* işine dair düşünce geliştirebilmek üzere malzeme aracılığıyla dünyayla verimli bir ilişkilene şekli geliştirmek böylece mümkün olabilir. Benzer biçimde akademik desen, desen ve çizim arasındaki farklar, günümüzdeki desen kursu kültürü ve mevcut kalıplaşmış çizim anlayışıyla giriş sınavlarındaki değerlendirmenin doğasına dair yerinde fikirler geliştirmek de böylece mümkün olacaktır. Nihayetinde bu sınavlar yabancı — bireysel olanın yabancılığı anlamında— bir dile hakimiyeti ve onun içerilmesi anlamında bir çoğulculuğu değil, bilinen bir dilde ezberlenmiş tekerlemeyi başarılı bulup seçmekten ve yapıyı devamlı kılan baskın çoğunlukçuluğu üretmekten başka bir şey yapmamaktadırlar.

SONUÇ

Sanat eğitiminde araç ve amacın doğru tanımlanması ve bu tanımların korunması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında ifade edilmeye çalışılan, tarihsel bağlamda akademiyle özdeşleşen bir dizi görme ve ifade biçiminin araç olarak niteliğinin günümüzde hâlâ geçerli olduğu, diğer yandan da bu araçların yöntemleri ve bağlamı göz önüne alınmaksızın sonuçlarının değerlendirilip anlaşılamayacak olduğudur. Sanat eğitimi, ideal olarak akademik kadro, kurum, program ve binasıyla bir bütün ve sebep-sonuç ilişkisi içinde olmalıdır. Ülkemizde günümüz sanat eğitiminde ulusal hedef ve amaçlar doğrultusunda şekillendirilmiş, tarihsel gelişimi, kurumsallaşma, programlama ve eğitim mekanlarına dair altyapı gereklilikleri birbiriyle orantılı bir bütün teşkil eden türden bir yapıdan oldukça uzakta bulunmaktayız. Bu durum, küresel ölçekte de zamanın belirgin karakteri olan bir kayma ve belirsizliğin içinde hafifleyerek, kaybolmaktadır. Yakın geçmişte, sanat ve eğitimimiz bağlamında postmodern paradigma değişimine hızlıca adapte olunarak, *akademisi* olmayan bir akademide akademi karşıtlığı yapıldığı veya dışavurumun esrik bireyselliğinin kalıplaştırılarak anonimleştirildiği, bütün bir atölye tarafından aynı üslupta “rahat ve içten geldiği gibi, özgürce” desen çiz(dir)ildiği de görülmüştür. Düşünsel ve pratik bağlamından yoksun aktarılan sanat —ve resim/görüntü— tarihi, içeriğini şekilsel çeşitlemeler kataloğu olarak sunmaya ve bu çerçevede ele alınıp, bu bağlamda, yüzeysel biçimde yeniden üretilmeye mahkum eder. Buna tepki olarak kavramsallığın belirli bir türü ve metinselliğin stratejik bir set oluşturmak üzere öne sürülmesinin zamanla dönüşüp başkalaşan etkisiyle sanat bölümlerinde yukarıda da ifade edilen, sosyal bilimlerin kolonisi haline gelme durumu ve bireysel ifadenin yarı-bilimsel türden bir demagoji olarak yeniden üretimi hakim olmuştur.

Ne yazık ki, sanat eğitimine dair belirgin bir fikri olmayan, veya olduğundan fazlasını içerir gibi konumlanarak aşırı genelleyici olma hatasına düşen kurumlarımız ve programlarımızın, rastgele yerleştikleri binalarında sürdürdükleri “genel” eğitimde oluşan gedikleri ve başarısızlığı öğrencinin becerisi, yeteneği, ilgisi veya çalışkanlığına bağlı bireysel sebeplere bağlaması en yaygın yaklaşımdır. Bir bakıma, burada “net” bir başarısızlıktan söz edemeyecek hale gelmiş olması da problemi oldukça iyi karakterize eder. Güzel sanatlar fakültelerinin sanat bölümlerinden “pek de dikkate değer bir şeylerin çıkmaması” aslında net bir başarısızlık işaretidir, ancak bu çalışmanın kısa ve kısıtlı bağlamıyla sınırlı biçimde ifade edilmeye çalışıldığı gibi, sanat ve eğitimi adına nitelendirmenin, ölçme ve değerlendirmenin neredeyse tamamen işlevsizleştirildiği ve keyfiyete terk edildiği bu bulanıklığın içerisinde, yön bulmak asıl iş ve meşguliyet haline gelmiştir. Yükseköğretimde güzel sanatlar eğitimi mevcut zaman, mekan ve ilişkilerinin taşıdığı potansiyel zenginliği ve araçsallaştırmadan, dolaşımda ve güncel olma baskısından uzakta tanımlanabilen alanının ne kadar kıymetli olduğunu bilen ve bu kıymeti farkındalıkla koruyabilen bir ortak akılla yeniden şekillendirilmelidir. Bu çalışma, bu yönde atılmak istenen küçük bir adımdır.

KAYNAKLAR

- Artun, Deniz. (2007). *Paris' ten modernlik tercümeleri: Académie Julian'da imparatorluk ve cumhuriyet öğrencileri*. İletişim, İstanbul.
- Baxandall, Michael. (1988). *Painting and experience in fifteenth century Italy: a primer in the social history of pictorial style*. Oxford University Press, USA.
- Boime, Albert. (1986). *The academy and French painting in the nineteenth century*. New Haven, Londres: Yale University Press, 1986.
- Hockney, David, ve Martin Gayford. (2017). *Resmin Tarihi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Houghton, Nicholas. (2016). “Six into one: the contradictory art school curriculum and how it came about.” *International Journal of Art & Design Education* 35.1, 107-120.
- Munsell, Albert Henry. (1919). *A color notation*. Munsell color company.
- Nerdrum, O. (Ed.). (2001). *On kitsch*. Kagge.
- Pevsner, Nikolaus. (1940). *Academies of art: past and present*. University Press.
- Salaman, Naomi. (2008). *Looking Back at the Life Room; Revisiting Pevsners Academies of Art Past and Present, to Reconsider the Illustrations and Construct Photographs Representing the Curriculum*. Diss. Goldsmiths' College.
- Teller, Raymond Joseph. (2013). *Tim's Vermeer*. Sony Pictures.