

Özet:
Bu çalışma, Mimarlık eğitiminde sıradışı bir öğretmenlik anlayışı geliştiren hocamız Muammer Onat'ın geliştirdiği eğitim anlayışının ilke, yöntem ve felsefi temellerini çözümlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ilk bölümü, Mimarlıkta eğitimbilim çalışmalarının çok yaygın olmadığı, var olan kuram ve yöntemlerinin yaygın kabul görmediği bir ortamda, bu tür bir eğitim anlayışını çözümleyici olanaklı kılan bir yöntem önerisine ayrılmıştır. Sonraki bölümlerde bu yöntemin M. Onat öğretisine uygulaması ele alınarak bu eğitimin genel nitelendirmelerine değin ilk çıkarımlar yapılmış, öğrenci öğretmen ilişkilerinde sokratik diye nitelediğimiz yaklaşımın diğer eğitsel boyutlara uygulanması incelenmiştir. Araştırmanın son bölümünde Onat eğitiminin "çekirdeği" olduğunu savladığımız, insan/mekân ilişkisi ve mekân "deneyimlerinin" temellendirdiği eğitim modeli, daha kapsamlı ve evrensel nitelikleri vurgulanan bir mimarlık eğitimbilim kuramının "oluşturanları" incelenmiştir.

Summary:

In this study we aim to analyze-in a methodical way- the principles, methods, techniques and the philosophical foundations of a genuine architectural design training system developed by "our Master" Architect M. Onat. In the first part of the study, we introduce a new sketch framework which allows us to study the nature of the design training system proposed and developed by Architect Onat. In the next sections, we discuss essentially the philosophical bases of the "Onat approach" to the design studio practice between the master and student, which can be qualified as Socratic method, and thus we aim to analyze the key features of the didactic issues intervening and the extensions of these educational principles to the school design studio practice. In the last part of this research we try to refund some epistemological foundation which we can attribute to the Onat's implicit pedagogical frame.

Anahtar Kelimeler:

Tasarım, Mimari tasarım eğitimbilimi, İnsan/uzam (mekân), İnsan boyutu, Uzam fenomenolojisi.

Keywords:

Design, Architectural design didactic, Man/space relation, The human dimensions, The phenomenology of space.

¹ Bu araştırmanın Giriş ve Sonuç bölümlerinde birinci tekil şahıs anlatımını, Muammer Onat'ın öğrencisi ve asistanı olmaktan kaynaklanan öznelliği vurgulamak için kullandım. Diğer yerlerdeki birinci çoğul şahıs tercihim; bir yandan Onat eğitimini belli bir coğrafya ve tarihe hapsedmeden, yerel ve bireysel boyutlarından kurtararak, evrensel

"Work In Progress"

Muammer Onat mimarlık eğitim sisteminin felsefe, ilke, teknik ve yöntemlerine genel bir bakış

Öğr.Gör. Dr. Ufuk DOĞRUSÖZ,
MSGÜ Mimarlık Fakültesi
Mimarlık Bölümü

"Herşeyin ölçüsü insandır: oldukları için olanların, olmadıkları için olmayanların"
Protagoras'a atfen Platon, Théétète

Giriş (1)

Mimarlık eğitiminin beşiği okulumuzun eğitim tarihine damgasını vuran, mimarlık eğitiminde yöntemleri, yaratıcı öğretmenliği ve önemli ölçüde "başkalığı" ile özel bir yer edinmiş olan hocamız Muammer Onat'ın katkılarını incelemek, söze dökmek, olabildiğince kuramsallaştırmak ve ana verilerini ortaya çıkarmak için düzenlenen bu kollokyumda, sunulan her bildirin hocamızın gerçek yaşamda yarattığı zengin eğitsel dinamiklere oranla ne denli indirgeyici ve basitleştirici olabileceğinin, hatta bilinenin yinelenmesi gibi bir tehlike içerdiğinin bilincinde olduğumu söyleyerek başlamak isterim.

Bu girişten sonra da söylenmesi gereken, bu inceleme yazısının iki boyutlu bir yazı olduğudur. Bu boyutlardan ilki -doğal olarak insan ilişkilerinden oluşan- 38 yıllık tarihi ve hiç uzaklaşmadığım meslekî gönül, düşünce ve mantık bağı boyutudur. İkinci boyutu ise yine aynı tarih diliminde olgunlaşan, kökleri öncelikle Akademi '68-'70 eğitim reformunun olağanüstü heyecan taşıyan ortamında, gerisi de bir

yandan öğrencilik ve asistanlık döneminde diğer yandan uzaktan yazılan doktora tezine ve bugünlere uzanan mimarlık ve mimarlık eğitimi sorgulaması boyutudur. Bu inceleme, bu iki boyutun uzantısı niteliğindedir.

Kısacası, 1970 yılının Ekiminde hocayla öğrenci olarak ilk karşılaştığım Taut Atölyesindeki dersten, tutkulu denecek kadar yakından izlediğim ders ve tashiherlerinden bugüne dek düşünce gücüyle hiç ayrılmadığım, onun hiç haberi olmasa bile mimarlıkla ilgili yazdığım her satırı "okuttuğum", denetiminden geçirttiğim hocamı, böylesi bir "başöğretmen" yapan etkenlerin küçük bir bölümünü tanımlayabilmek için kaleme alınmış, bu yönüyle başından yetersizliğe "mahkum" olmuş bir çalışmadır.

Bu denli yüklü bir geçmişten beslenen verileri, öznel olarak ele almak ne denli zengin ve anlatıcı olsa da, hocamızın eğitim yaklaşımını, ilke ve yöntemlerini kuramsal olarak ele almaya ve gerektirdiği yöntemlerle yazmaya ve sunmaya karar verdim. Sunulan metin, bu tercihin izlerini taşıyor.

Aşağıdaki bölümlerde sırasıyla, mimarlık eğitimi konusunun genel bir kuramsal modelizasyonunu sunduktan sonra, buradan çıkarılan sorunsalları, Muammer Onat eğitim yaklaşımının incelenmesinde dayanak noktası olarak alacağım. Başka bir deyişle, mimarlık öğretiminin temel dinamiklerini anlatan kuramsal modeli, genel olarak bu modelde ortaya konulan belli başlı belirleyicilerin ve ilişkilerin, özelde de Onat eğitiminin okunmasında çerçeve olarak kullanacağım. Daha sonraki bölümde, Onat eğitim yaklaşımı

(*modeli ya da sistemi*) olarak adlandırdığım, modelin temel tercihlerini, genel yönelimlerini, felsefî seçimler olarak inceleyerek, bu yaklaşımın yöntemlerinin özgünlüğünün dayanaklarına ışık tutmaya çalışacağım.

Araştırmanın bu ve sonraki bölümünde, bu saptanan özellikleri ile Muammer Onat mimarlık eğitim modelinin ilke ve yöntemlerinin evrensel boyutlarını ve genelleştirilebilecek yönlerini değerlendireceğim.

Bu nedenle bu çözümleme projesini, incelenen eğitim modelinin, yüzeysel bir bakışla gözlemlenen, ancak arka planındaki dinamiklerin tam olarak kavranmadığı, kavranmışsa da -eldeki bilimsel verilerin yetersizliğinden- gerçek anlamda değerlendirilmediği varsayımına, ancak bunun da aşılabileceği inancına dayandırmaya çalıştım.

Genelde mimarlık araştırmalarının ve özellikle mimarlık eğitimi araştırmalarının bilimsel temellere inme çabasının yetersizliğinin⁽²⁾, mimarlık ve -genelde- sanat eğitimi ile bilimsel araştırmalar arasındaki köprülerin azlığından kaynaklandığını düşündüğümden, bu araştırmayı bu durumun aşılabiliğine yetersiz de olsa küçük bir katkı olarak ele aldım. Onat eğitim sisteminde gözlemediğim

belli başlı etmenlerin bilimsel dayanaklarını sorgulayıp, kurgulamaya ve kavramsallaştırmaya çalıştım. Burada yapılan değerlendirmeler, kuramsal bağlantılar ve kurgular doğal olarak, tam anlamıyla “bireysel” çıkarımlardır ve büyük ölçüde özgün ve yeni düşüncelerdir. Kuramsal biçimlendirmelerin -neredeyse- hiçbiri, hocamızın ve de onunla aynı ilkeleri paylaşan meslektaş ve öğrencilerinin denetiminden geçmemiş olduğundan bu araştırmanın tüm düşünsel sorumluluğu bana aittir.

Sunuşu bitirirken belirtilmesi gereken başka bir nokta da, böyle bir yazının kısıtlı çerçevesinde bu eğitim sisteminin tüm görünüşleriyle ele alınmasının ve de önerilen çözümlerinin her birinin somut örneklerle desteklenmesinin olanaklı olamayacağıdır. Bu nedenle Onat mimarlık eğitimi bu araştırmada, -belki biraz da dengesiz olması tehlikesine rağmen- uygulamaları yerine, kuramsal ve ilkesel boyutları ile ele alındı; bazı ilkeler daha çok felsefî seçimleri açısından, bazıları da -benim görüşüme göre- dayandıkları bilimsel temelleri bağlamında incelendi.

Bu yönelim ise Onat sisteminin genel olarak sağlam bir kaç ilke ve ana değerler üzerine kurulan, uygulamada ise çok farklı boyutlar alabilen bir sistem olduğunu düşünmemden kaynaklanmaktadır; başka bir deyişle, uygulamadaki zenginliklerin kaynağının, aldığı biçimlerin, kuruluş felsefesinin, eğitim ilkelerinin dayanaklarının ve yöntemlerinin az sayıda ama güçlü olduğuna, öğrenciye ve mesleğe bakış açılarının doğruluğuna olan “kanıtlanabilir inancım”⁽³⁾ kaynaklanmaktadır. Bu önerme bu araştırmanın temel tezi olarak, kanıtlanma uğraşı da katkısı olarak kabul edilebilir.

ve genel geçer çıkarımlara zemin yaratan süregenliğini sağlamaktan, diğer yandan da birçok çözümlemeyi değişik zaman dilimlerinde hocanın öğrencisi, meslekdaşı olmuş arkadaşlar ile az yada çok paylaşmış olmandan kaynaklanmaktadır. Bunun yanında, son otuz yılda çeşitli zamanlarda burada söz konusu olan bazı konularda yazdığım yazılar ve sunduğum bildiriler meslekdaşlarla paylaşıldığından, bir ölçüde kollektif boyuta geçmişlerdir. Bu “çoğulluğu” anlatıma da yansıtmayı görev bildim. Buna karşılık bu inceleme ilk kez böyle bir senteze ulaştığından, tam anlamıyla özgün ama doğal olarak yetersizdir. Yetersizlik, bir yandan benim istediğim düzeyde Türkçeye -terimleri olabildiğince yalın bir Türkçeye- yazılamamasına, diğer yandan da yer ve zaman yetersizliğinden araştırma konumuzun önemli boyutlarından bazılarını atlamama yol açtı. Son yetersizlik de incelemenin neredeyse hep “lafı” kalması neredeyse hiç bir örnekle beslenmemesindedir; Muammer Hoca gibi zıvıllı mekânı seven bir hocaya dair bir anlatımın resimsiz olmasının özrünün de yalnızca “yetersizlik” olmadığının bilincindedim. Ama hocayı çözümlemenin daha başındayız. Dileğimiz, tüm diğer boyutlarıyla bu araştırmaların sürmesidir.

² Belki de bu tür çabaların gereksizliğine olan yaygın inançtan; mimarlık öğretmenliğinin bir yeti olduğuna, bunun yazıya dökülemeyeceğine, dökülse de pek anlaşılamayacağına dair yaygın bir inançtan da kaynaklanan...

³ Bilgi felsefesinin tartıştığı ayrıma göre, (son çözümlemeye) bilginin iki türünden birisi inanış ise diğeri kanıtlanabilir inanştır. (E. L. Gettier, R. Chisholm, A. Goldman, R. Nozick, D. Davidson...)

⁴ Bu satırların yazarının savunduğu genel paradigmaya göre mimarlık araştırmaları ikili bir bilgi bilimsel ve yöntemsel yapı ile temellendirilir. Bu, genel ve özgül kuramsal çerçeveler olabildiğince diğer disiplinlerle ortak kavramlar ile oluşturulduktan sonra, pragmatik ölçütlerle, mimarların ve eğitimcilerinin gerçekten işine yarama sınırlarından sonra, meslek içi yöntemlerle tamamlanması ile oluşturulan ikili bir yapıdır.

Bu ikinci bilgi kurgusu betimleme teknik ve dilleri (metaforlar, çizimler, çizelgeler, doğal dille anlatılar, fotoğraflar, gazetecilik teknikleri, mimarlık dergilerinin genel dili), mesleki disiplin çerçevesinde sosyal olarak oluşan özgün ve özgül yöntemlerdir. Bu yaklaşımı işbirliği ya da paylaşımcı diye nitelersek, bu önermenin tam karşılığı olarak bağımsızlığı bir yaklaşımla bulabiliriz. Bağımsızlığı ya da benmerkezi diye nitelenebilecek bu tür mimarlık araştırma yaklaşımı, meslek dalına ve nesnesine uygun olarak kendi araştırma dilini kendi yöntemleriyle ve özgül bilgi bilimsel kurallara başvurarak ya da hiç de gereksinim duymayarak yaratabileceği, başka disiplinlerle işbirliğine ve diyaloga gerek göstermediği bir yaklaşımdır.

⁵ Imre Lakatos'un bilim felsefesi kuramındaki anlamıyla.

⁶ İnsan temelli ve eylemsel bilgi bilimsel temellidir. Nesne ve nesnenin olgulaşması üzerine değil, olguların ve nesnelerin özne tarafından dönüştürülmesi “epistemolojik” ilkesinden hareket eder. Bu yaklaşım insan biliminin temel ilkelerine dayanır. Ancak bu yöntemsel ilke geliştirilen bu tür genel çözümleme modellerinin “gözlemsel” verilerle doğrulanabilirliğini getirebilmesi açısından bilimsel ilkelere uysa da son tahlilde tüm insan biliminin kaderini paylaşır: gerçek yaşamın çoğulluğunu aza indirger. Karmaşık olguları, yaşamın tarihsel gelişimler süresince devinen ve dönüşen karmaşık verilerinde ve bireysel insan ilişkilerinin olağanüstü

zenginliklerinde nasıl çoğullaştıklarını kavrayamaz, yani bir önceki kuramsal modellerin gerçek yaşamı ana hatlarını -bir açıdan kabaca anlatsa da- esas zenginliğini yansıtmada sığ ve kaba kalabilir. Ancak belirtelim ki bu kabullerin ve yönetsel seçimlerin ötesinde ve sonrasında diğer iki sorun çözüm beklemektedir, ve bunların yanıtı kalması tüm çabaları boşa çıkarabilecek niteliktedir. Bunlardan birisi - yukarıda belirtilen- genel sorunsal olarak mimarlık tasarımının (daha genel olarak mekân tasarımının) incelenilebilir olduğu, mimarlık tasarımı öğretmenlerinin araştırmacılık niteliklerinin öğretmenlik nitelikleri kadar önemli olduğu, buna bağlı olan diğeri ise mimarlık tasarımının eğitimcilerine ışık tutmak amacıyla kuramsal modellerin geçmişinin ve bugününün bilinmesinin ve geleceğe yönelik olarak incelenmesinin önünün açık tutulmasıdır.

7 Mesleklerden kasıt; bir diploma veya oda sicil numarasını aşan nitelikte, bilgi ve beceri olarak ucu açık bir uygulama alanına sahip olunmasıdır.

8 Neredeyse tek paradigma olarak, eğitimin amacını tek bir mesleki teknik beceri, eğitime adım adım ulaşmanın, bilenin bilmeyeni eğittiği, geleneksel usta çırak ilişkisi ile anlatmak gibi. Doğaldır ki bu "folk psychology" türünden düşünce kalıbyla (paradigma) ne eğitim ne de onun aktörlerinin getirdiği zenginlikler kavranabilir, ne de gelişmeler açıklanabilir.

Genel kuramsal yöntem

Bu saptamadan sonra, öncelikle bu araştırmanın genel bilgi bilimsel (epistemolojik) ve yönetsel seçimlerini, özellikle sınırlandırılmış alanını, daha sonra da genel modellerini kısaca açıklamaya çalışalım.

İlk olarak bahsedilmesi gereken, yönetime ilişkin olarak yapılan seçimdir. Bu araştırmada temel bilgi bilimsel seçim olarak, daha önceki araştırma programlarımda da ısrarla işlediğim ilkedan yola çıktım. Bu yaklaşıma göre gerek mimarlık gerekse de mimarlık eğitimi, diğer olgu alanlarından farklı değildir ve tasarım ve tasarım eğitimi sorunları da -belli bir ölçüye kadar (4) - "oluşmuş" insan- ve toplumbilimlerin yöntem ve teknikleri ile çözümlenebilirler; bunlar "bilimsel araştırma programı(5)" konusu olabilirler. İleride geliştireceğimiz çözümlene yöntemleri bu yaklaşımın bir yansıması olacaktır. Bu bağlamda, tasarım ve eğitimi konusunun genel çözümlene teknikleri eğitim bilimleri, iş psikolojisi ve bilgi bilim (bilisel psikoloji) ana bilim dallarından esinlenerek kurgulanacak, ancak bu çerçevenin betimleme gücünün yetersizleştiği, güdükleştiği anda yeni tekniklere geçilecektir. Bu arada -alt notta belirtildiği gibi(6) - yaklaşımımız bilgi bilimsel anlamda da sağlam olduğu savunulan bir temel üzerine kurulmuştur.

Kuramsal Gönderge Modelin Temel Öğeleri

İkinci olarak belirtilmesi gereken, araştırmanın nesnesine, -başka bir deyişle "içerik"ine- yönelik bir ön kabulle, daha doğrusu ikinci bir tezle ilgilidir. Kabaca söylersek; bu, Muammer Onat olsun, başka bir mimarlık öğretmeni olsun, o öğretmenin eğitim sisteminin

çözümlemesi, -tutarlı ve yeterli olduğu varsayılan ve savunulan- bir temel okuma modeline göre yapılmalıdır. Bu model, mimarlık öğretmenleri ile mimarlık öğrencilerinin ilişkisinin "içerik"ini ve etmenlerini betimleyen kuramsal bir modeldir.

"İçerik" -tanımlansın tanımlanmasın, yazılsın yazılmasın- bu iki aktörün mimarlık mesleğine yönelik geliştirdikleri gönderge model ile belirlenir. Eğitimin çerçevesi ve programları, bu "immanent" (yüzey altındaki) bakışın yansımasıdır.

Bu kuramsal seçimin sonucu olarak araştırmamızın çerçeve dayanağı; - mimarlık meslekleri(7) , - mimarlık "öğretmenlerinin" bu mesleğe ve öğrenilmesine bakış açısı - ve "öğrencilerinin" ve "öğrenme" mekânlarının üç "ayrı" olgu küresi ve dolayısıyla bu nitelikleriyle bilimsel "nesnel" oldukları, ve mimarlık eğitim süreçlerinin bu üç etmenin birbirleriyle olan -kuramsal, pratik ve pragmatik, hatta kurumsal- ilişkilerinden oluştuğu tezi üzerine kurulmuştur.

Bu konumlamadan yola çıkarak diyebiliriz ki, mimarlık eğitimcilerinin uyguladıkları eğitimin felsefe, ilke ve yöntemlerinin, yani bu eğitimcilerin "eğitim mekânlarını oluşturan etkenlerin" çözümlemesi, o eğitimcilerin diğer iki "araştırma küresine-mekânlarına" bakış açılarıyla ve o kürelerle ilgili oluşturdukları gönderge sistemleri ile oluşur. Bu araştırma, mimarlık öğretmeni ile mimarlık öğrencisinin (özellikle proje atölyesindeki) geçici süreli birlikteliklerine dair betimleme ve çözümlemenin yukarıda bahsedilen teorik çerçevede olması gerektiğini savunmaktadır(8) . Önerdiğimiz kuramsal yaklaşımın ikinci aşamasında bu modelin dinamik etmenine rastlarız. Modelimize göre; bu etmen,

mimarlık öğretmenin öğrenci önüne bu iki mekândan (*bütünsel ya da parçalı*) çıkarımladığı referans modelleriyle çıktığı varsayımdır.

Aşağıdaki şemalar bu ilişkiler ağının görselleştirilmesine yararlı olabilir:

Modelin açılışı: Eğitsel mekânlar, öğretmen ve öğrencinin özgül mekânları, bağlantılı ve göreceli mekânlar

Yukarıda ilk ilişkiler ağı belirlenen kuramsal kurguyu bir alt düzleme ve ölçeğe indirirsek, bu kez tasarım öğrenimi

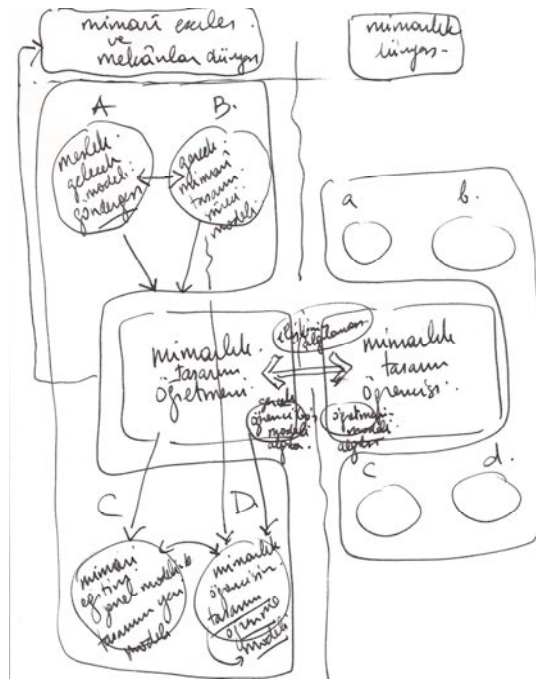
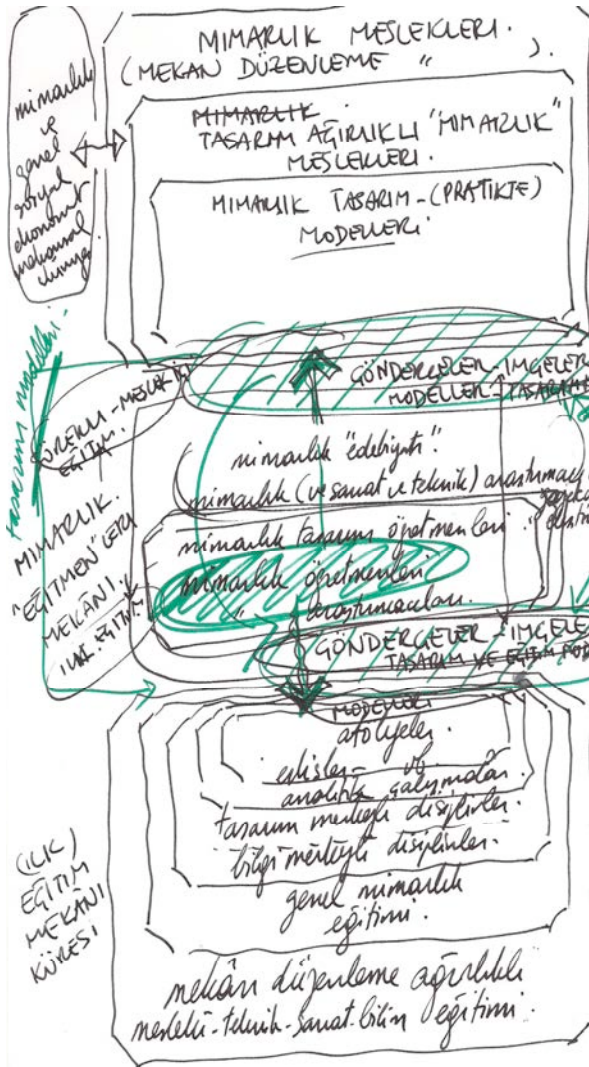
ve aktörlerinin mekânına geliriz.

Aşağıdaki çizelge bu mekânın etmen özne ve nesnelere betimliyor.

Bu tablonun ana ekseninde öğretmen olduğundan, onun ikili yapısı dikkat çekiyor ve burada mimarlık öğretmenin kimliği iki kutuplu olarak betimleniyor.

İlk indirgemedeki:

- 1- mimar olarak (*mimarlık tasarımı konusunda kendi görüş ve ilkelerinden oluşan içsel göndergeleriyle*),
- 2- öğretmen olarak (*tasarım öğretmeni*)



9 Genel eğitim modelinin, özel pedagojik tercümeleri...

olarak, önce genel eğitim sorunlarıyla, sonra özel tasarım öğrenme sorunları ve öğretme yöntemleriyle ilgili içselleşmiş gönderge ve modelleriyle).

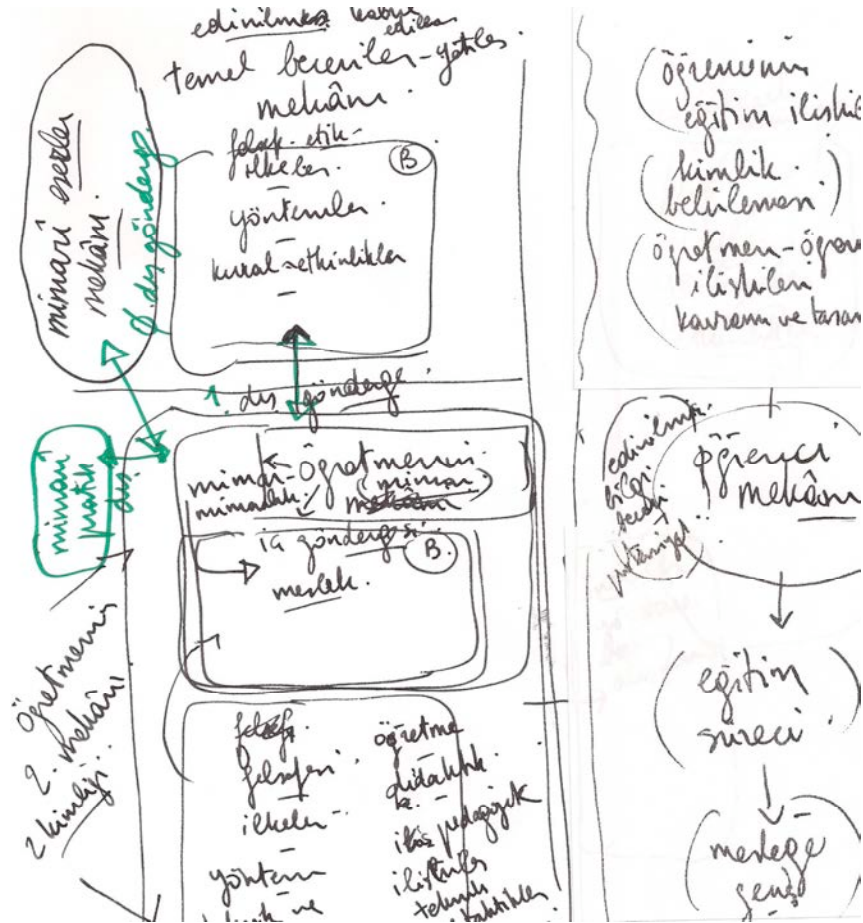
Bu şema her iki kutba eklenilen iki yeni etmenle tamamlanıyor. Birinci eklenen gönderge, öğretmenin kendisi dışındaki “yetişkin mimarlarda” olduğunu varsaydığı beceriler ve yetilerden oluşan (dış) göndergedir.

İkincisi, bunun pratiğe dönüşümü olarak tanımlanabilecek, birinci etmeni tamamlayan, öğrencinin edineceği bilgi ve becerilerin “tasarlanmış”⁽⁹⁾ ancak ucu açık bırakılmış gönderge modelidir. İkinci gönderge modeli, bu ilişkinin insan ilişkisi olarak sürdürülme teknik ve taktiklerini, başka bir deyişle, kullanılacak eğitsel teknik ve taktikleri içerir.

Öğretmen mekânının koşutunda ikinci kutupta öğrenci mekânını görürüz. Öğrenci mekânının genel nitelikleri ve diğer özellikleri öğretmen mekânından oldukça farklıdır. Onun üç ana oluşturucu; psiko-afektif alan, öğrenci-mimar kimlik ve kişilik algılaması -mimarlığa ve mesleğe bakış açısı-, genel eğitsel kavram bilgi ve becerileri ile meta-bilgi edinme potansiyeli ve potansiyelin farkındalığından oluşur.

Tamamlayıcı diğer modellere gönderme

Burada belirtilmesi gereken son saptama da yine yönetsel olacaktır. Yukarıda genel ilişkilerini belirlediğimiz mimarlık eğitim sistemi modelinin diğer iki tamamlayıcısı, onun kadar önemli olan, mimarlık tasarım modelleri ve mimarlık



öğrenim modelleridir. Ancak biz bu araştırmada bunlara daha fazla yer veremeyeceğimizden okurlara bazı kısa açıklamalar ve göndergeler vererek temel konumuza döneceğiz.

Genelde tasarımın, özelde mimarlık tasarımının tanımlanmasına yardım edecek kuramsal bir model arayışının, Vitruvius'tan bu yana özellikle L. B. Alberti'nin Rönesans'ta yeniden güncelleştirdiği biçimiyle iki bin yılı aşkın süren bir çaba olduğu biliniyor. Amaçları ve yönedikleri ortam farklılıklarıyla çok çeşitli biçimler alan bu “yazıya dökme” çabaları, yirminci yüzyıla da damgasını vurdu, ve bugün de bu çabalar sürüyor. 1960'lı yılların sonunda oluşan “yöntemci” yaklaşımın yola çıktığı yanlış anlamaların -Christofer Alexander sendromu⁽¹⁰⁾ diyebileceğimiz, ve bazı çevrelerde hala bu modelleştirme çalışmalarının amaçlarını yanlış yorumlamamıza neden olan dönemin- dışında, etkisi azalsa da süren bir araştırma alanı olmayı sürdürüyor. Kanadalı araştırmacılar A. Findeli ve R. Bousbaci'nin araştırmalarına göre, bu tür çalışmalar 1500 sayfayı bulan bir kaynakça oluşturuyorlar. Yine bu araştırmacıların J. Broadbent'ten alarak genişlettikleri çözümlemelerde ise, kiminin etki alanı az da olsa 36 tip tasarım süreci modeli saptanmıştır (Findeli & Bousbaci, 2005, 41-43). Çoğu birbirini dışlayan yaklaşımlar olsa da, genelde tamamlayıcı öğeleri içeren bu tür modelleştirme çabalarının yararları mutlakdır düşüncesindeyiz. Bu bağlamda, gerek öğrenme süreçlerinin modelleştirilmesi gerekse de detaylı olarak incelenen üç tasarım modelinin eleştirisi için doktora çalışmalarıma da başvurulabilir (Doğrusöz, 1997-1998). Bu çalışmalarda -ve daha sonraki geliştirilmiş biçimlerinde- genel olarak mimarlık ve eğitimi alanlarında “olgusal bilgi” ve, burada genelde kullanılan doğal dil araçlarıyla

“bilimsel bilgi” ve onun gerektirdiği kavramlar (üst-dil) arasında yeni bir dengenin kurulması amaçlanmıştır. Aşağıda izlenilecek çözümleme de bu türden bir çabanın ürünüdür.

Girişi bitirirken: kuramsal betimleme modellerinden olgulara

Bu kuramsal bölümden sonra ve bu çerçevedeki yerlemlere ve ilişkilere, Muammer Onat pedagojisinde bunlara denk gelecek olan bulgu ve saptamalara geçeceğiz. Bu yazı çerçevesinde çözümleme nasıl olsa eksik kalacağından, aşağıdaki ana başlıklar, saptanabilecek etkenlerin küçük bir bölümünü oluşturacaktır. Bu anlamda çalışmamız, daha uzun erimli ve gelişmeye açık bir araştırma programının ilk eskizi olarak kabul edilmelidir.

Bir defa daha belirtmekte yarar var; mimarlıkta olsun diğer komşu alanlarda olsun, bir insan etkinliği olarak, mimarlığı tanımlamak, okumak, betimlemek, mekânların ve de onların yapıcılarının (tasarımcılar, yapıcılar, kullanıcılar) davranışlarını incelemek, daha sağlıklı ve denetlenebilir yöntem ve kavramlarla “yazılmasına”, iletilerek ve tartışılmasına yönelmek tasarım disiplinlerinin diğer “yüksek eğitim disiplinlerinin” içinde marjinal olmayan bir yer almasının önkoşulu olduğu tartışma bile gerektirmeyen bir köşe taşıdır. Bu araştırmanın da bu saptamanın bir uygulaması olması amacından yola çıkarak gerek önerdiğimiz sistemik ilişkiler şemaları gerek gönderme yaptığımız araştırmalar, özgün bir alanda ve konuda çalışırken başvurduğumuz “gözlük, harita ve nirengi noktalarından” başka bir şey değildir. Somut ama karmaşık olarak betimlemeye

(10) 60'lı yılların ortasına gelindiğinde mimarlık ve kentsel tasarıma, mekân olgularını hem tasarımı betimlemeye hem de yeni uygulamaları yönlendirmeye yönelik olarak ortaya çıkan metodolojik kuramlar, ilk kurucularının ne kadar yanlış bir kuram olduğunu kabul etmelerinden (Alexander'in 70'li yılların ortasındaki kesin özürüne rağmen, mimarlığı her kağıda dökme çabasının bir tasarım (metodu) önermekle eşdeğer olduğu sanısını doğurmaktadır. Batı mimarlık araştırma programlarında çoktan aşılmış bu yanılsama, ülkemizde ya da bazı eğitim çevrelerinde aynı yanlış önyargıyla, ve de kuşkuyla karşılanıyor -yanılmıyorsam, ve de yanıldığımı umarak-.

çalıştığımız olgu, bir büyük mimarlık eğitimcisinin yöntem, ilke ve felsefesinin “anlatımına” çerçeve oluşturacak “harf, imge ve gramer kurallarından” ibarettir. Bütün haritalar gibi “gerçekle” ve gerçek kişilerle” ilişkileri uzaktır.

Felsefe, ilke, yöntem, etkinlik

Bu bölümü bitirirken daha sonraki gelişmelerin bir başka teknik yönünü de belirtmekte yarar görüyoruz.

Yukarıda “resmedilen” kuramsal ilişki ağlarına gönderme yaparak tanımlayacağımız olgular ve davranışlar, ve eğitim dinamiklerini çözümlerken bizim varsayımlarımıza göre dört tip etkinlik söz konusudur. Bunlar nitelik olarak bir bütünün parçaları olmalarına karşın, buldukları “argüman dünyası-küresi”, ve düzlemlerinde etmen olarak oynadıkları rol farklıdır. Bu nedenle biz bu eğitim sistemini anlatırken, çözümlenen olgunun hangi düzlemde olduğunu da belirteceğiz. Etkinlik felsefesi bağlamında geliştirdiğimiz bu dörtlü çerçeve⁽¹¹⁾, **etkinlik/uygulama, yöntem⁽¹²⁾, ilkeler ve felsefe**

(ya da değerler) olarak belirlenir.

Örneğin şemada gösterilen, **mimarlık öğretmenin mimarlık öğrencisiyle ilişkisinin çerçevesini ve bakış açısını** incelerken, bu konuda yapılan uygulamaların hangi yöntemlerle, o yöntemlerin hangi ilke ve felsefi dayanaklarla yapıldığını belirlemeye çalışacağız. Ancak daha önce de söylediğimiz gibi biz bu araştırmada daha çok son iki düzlemle, yani ilke ve felsefi değerlerle ilgileneceğiz.

Bu giriş ve bilgi bilimsel seçimlerin sunulduğu bölümden sonra çözümlenmelere geçerken hatırlatalım: sunulan çözümlenme alt başlıkları birbirinden bağımsız da ele alınabilir.

1-Onat mimarlık eğitim modelinin yöntemlerini belirleyen, felsefi dayanakları ve ilkeleri

Modele karşı yöntem

Muammer Onat’ın bir yandan kendi eğitim yaklaşımında kullandığına inandığım, diğer yandan da öğrencisinde genel olarak oturtulmasına önem verdiği sandığım ve varsayım olarak burada savunduğum yaklaşımlardan birincisi, bir önceki bölümde sözünü ettiğimiz usta-çırak ilişkili eğitimin de temeli olan model aktarımına karşı yöntem öğrenme, dahası da yöntem öğrenmeyi öğrenmedir.

Çünkü Onat eğitim anlayışının kurgusunda mimarlık tasarımının temel sistemi, öğrenilmesi gereken bir yapıdır; bu dışarıdan verilmez, alınır. Kısacası bunu öğretmen vermez, bunların bulunmasının koşullarını yaratır. Bulan, arama yoluna çıkan öğrencidir. Karşıt eğitim anlayışı, belli kalıp-modellerin iletilmesi ile eğitimidir. Yöntemlerin bulunup uygulamaya geçişin aranmasını öngören Onat yaklaşımı ile önceden hazırlanmış kalıp-modellerin öğrenciye çizgisel bir tarih sırasıyla verilmesi üzerine kurulu eğitim ilkesi temel farklılıklar içerir ve birbirinin zıttı niteliktedirler.

Kalıplaşmış modeller (yapılar, türleri, boyutları), öğretmenin önceden süzgecinden geçirdiği ve sağlamlığına kadar verdiği, öğrencinin öğrenmesi için taklit etmesi gereken oluşmuş bir bütündür. Aslında bir kalıp-modelin de geri planında -yeterli ya da yetersiz- belli bir felsefe, değerler ve ilkeler vardır ama sonuçta model bunun hepsini içerir, önüne geçer, onları büyük ölçüde saklar, neredeyse gereksiz kılar. Kalıp-model bir değerler bütünüdür ve ilkelerin sonucu olduğundan, onun sorgulanması başlı başına bir analitik çaba

¹¹ Bu yapının hiyerarşik olarak eklenilen üç ögesi; felsefe -değerler-, ilkeler ve yöntemlerdir. Bu dört boyutlu yaklaşımın her biri üst-alt ilişkisiyle birbirine bağlanır. Her iki yönde de okunabilir bu resim: pratik etkinlikler yöntemlerin bir sonucu olarak değerlendirilir, yöntemler ilkelerin denetimine, ilkeler ise değerlerin denetimine ve son çözümlenmede felsefi değerlendirmeye bağımlıdır. Diğer yönde ise felsefi seçimlerden ilkeler, ilkelerden ve onlarla tutarlı yöntemler, ve onlardan ulaşılan pragmatik etkinlik biçimleri. Genel geçer özellikleri olan bu (basite indirgenmiş) insan etkinliği modelinin, karar ve denetleme süreçleri sistematizasyonunun, mimarlığa ve mimarlıkta tasarım süreçlerinin etkinliklerinin ve eğitiminin okunmasında ve çözümlenmesinde kullanılabilecek bir ilk çerçeve olduğunu kabul ediyoruz. Burada dayanakları tartışılmayacak kadar uzun olan bu kurgunun bilgi bilimsel temellerinin bir yandan etkinlik felsefesine (philosophie de l'action) diğer yandan da insan bilimlerinin actoriel -edenli- yaklaşımına dayandığını hatırlatalım.

¹² Burada geliştirilen yaklaşımın kökeninde kentsel ve mimarlık kuramlarındaki tarihsel farklılıkları ve kırılmaları kuramsallaştıran bir diğer hocamız F. Choay’ın kavramlarına da gönderme yapabiliriz. Choay, Alberti’nin mimarlık yazıları ile Moore’in Ütopya’sını gelecek diğer tüm kuramsallaştırmaların temelindeki yol ayrımı olarak görür ve bunu kural ve model kutuplarının çatışması olarak betimler (Choay, 1980). Doğal olarak yukarıda söz konusu olan dörtlü çerçevenin Choay kriterlerine göre karşıtı da bu dört etmenin bir bütün halinde, sorgulanmayan kapalı bir modelde birleştirilmiş halidir. Muammer Onat’ın eğitim sisteminin karşıtı olan bu bütünsel “kati” düşünme sistemi elbette çalışmamızda sadece karşıt örnek olarak gösterilecektir. Çözümlememizde bu çerçevenin olgusal karşılıklarını ve yansımalarını elden geldiğince göstermeye çalışacağız.

gerektirir. Ancak bu yaklaşımın amacı zaman kazanarak bir ön önce operasyonel eleman yetiştirmek olduğundan analiz ile kaybedilecek vakit yoktur. Bu yaklaşımda taklit esastır.

Onat modelinde ise; etkinlikleri belirleyen yöntemler doğrulanmalıdır. Yöntemlerin ve kabul edilen ilkelerin kaynağı dışarıda değildir; öğrencinin çalışmaları ile oluşturulur. Bu doğrulanma süreci yaratılmak ve savunulmak zorundadır. Bu yaklaşım zaman alan, sorgulatan, zorlayan bir süreçtir, ve de başarı garanti değildir. Muammer Onat ile eğitim böylesi bir süreçtir, eski deyimle “meşakkâtli” ve sonucu belirsizdir.

Bu nedenle kalıp-model öğrenme pedagojisini “(taklit ile) öğrenme pedagojisi” olarak adlandırırsak, “değerler ve ilkelerle doğrulanan yöntem” pedagojisine ilk çözümlemede “öğrenmeyi öğrenme pedagojisi” diyebiliriz (İleriki bölümlerde bu eğitim anlayışının felsefi kaynaklarını da tartışacağız).

Birinci yaklaşım; bir tekniğin (sorun çözme tekniklerinin, sonuca gitme becerilerinin) hocadan-öğrenciye “geçirilişi”, basitten karmaşığa doğru, çizgisel bir edinim üzerine kurulu ise, ikincisi, bunların belirli bir sıraya tabi olmadan, öğretmenin sunduğu eğitsel “fırsatlardan” çıkarılması, deneme-sınama-yanılma ile öğrenilmesidir.

Ancak Onat pedagojisinin ana yönelimi burada durmaz. Burada ana amaç, sadece taklit ile öğrenmek, tekrar ederek, teknik geliştirerek öğrenilenleri pekiştirmek değil, yöntem ve tekniklerin neden ve nasıldır da sorgulanabileceği olgunluğa ulaşmaktır. Bu savı daha iyi anlatmak için onu üç genel geçer eğitim anlayışının içine oturtalım:

1- Yöntem öğretmek

(öğrenmek, yaparak öğrenmek, taklit ile öğrenmek)

2- Yöntem buldurmak

(öğrenmeyi öğrenmek, sınama-yanılma)

3- Yöntem yaratmak

Tasarım eğitiminde geleneksel usta-çırak eğitimi birinci tür eğitimse, çağdaş eğitim -Bauhaus geleneğinden beri- genelde ikinci kategoriye girer. Onat eğitimi ise genel olarak ikinci türe yakın olsa da, öğrenci yanıt verdiği üçüncü türe doğru gelişir.

Bu açıdan bakıldığında, eğitimde öğrencinin katkısının boyutu başka bir düzeye ulaşır ve eğitim tam da bu nedenden dolayı öğrenci dinamiklerine bağlı olarak farklılaşır. Hazır reçetelere bağlı olmayan yapısıyla bu tür bir eğitim önceden belirlenemez sonuçlara gebedir. Ancak eğitimin amacı sonuç değil, sonuca gidişi yaratan koşulların kavranmasıdır.

Menon paradoksuna yanıtlar

Yazımızın başında da belirttiğimiz gibi, araştırmamız, Onat eğitiminin geleneksel proje eğitimine oranla farklılaşmasını, fiziki olarak Muammer Onat’ın kişisel atölye yürütmesindeki özgüllükleri ile değil, bu özgül davranışların arkasındaki ilke ve yaklaşımlarda arama “niyet”indir. Bu amaç da doğal olarak bizi öncelikle temel kabullerin, kırılmaların kaynağını aramaya iter. Bu nedenle bu alt bölümde, Onat tipi eğitim yaklaşımı “farklılığının” kökenlerinin felsefi dayanakları için önerdiğimiz varsayımları eğitim kuramlarına hâlâ ışık tutan temellere ineceğiz.

Eflâtundaki Sokrat

Bu çözümleme o nedenle bizi zorunlu olarak iki bin küsur yıllık sorgulamalara, Eflâtun’a ve Sokrat’a, hatta bir yanıyla Aristo’ya kadar uzandıracaktır. Ancak öncelikle belirtelim ki her ne kadar Aristo’ya kısa bir atıfta bulunulacak olsa da Onat eğitim yaklaşımı, temel olarak

¹³ Yazının ağırlığını azaltmak için buna biraz mizah katarak baklava-börek yufka katları modeli diyebiliriz.

¹⁴ dialogue/diyalektik ya da Bakhtine'in terimi ile "dialogique" anlamında.

¹⁵ Tekrarcı, teknik iyileştirmeci, ne yaptığını yeterince sorgulamayan, yalnızca teknik iyileştirmelerin öğrenilmesiyle ilerleyen yöntem. Karşı yöntem olarak Sokrat'ın sofistelere önerisi: kişiye kendisini ve pratiklerini sorgulatma yöntemi.

Aristocu değil Sokratik bir eğitim modelidir.

Önce Eflâtun'dan başlayalım. Eflâtun'un eğitim ilkelerinin önüne koyduğu ünlü paradoksa verilen yanıt -ya da o paradokstan kaçıp kurtulmak isteği- eğitimciye ilk yönünü gösterir.

Uyarlayarak söylersek; Sokrat'ın sorusu "bilmediğimiz bir şeyi nasıl bilebiliriz (yahut nasıl öğrenebiliriz) ?" dir.

Bu sorunun bir yönü teknikse de, yani eğitim süreçlerinin nasıl düzenleneceğinde yatsa da, ana sorunsalına yanıt pek zordur. Burada da iki yol olasıdır; birincisi insana en kolay gelen, sorgulanmayacak kadar emin olduğunu zannettiği "biriktirme"- "ekleme" yöntemidir, ikincisi ise hemen akla yatmayan pek çetin ama en yaratıcı yol olan "dönüştürme" kuramıdır.

Birincisine, bilgilerin birbiri üstüne eklenerek çökelmesi denebilirse⁽¹³⁾, ikincisine, Eflâtun'un önerdiği gibi yeni bir bilginin ancak eski bir bilginin ya da bilgilerin ağının dönüştürülmesi ile oluşabileceği yaklaşımı denilebilir. Bu yaklaşımlardan birinin benimsenmesi, genelde eğitim modeli oluşturmada ve onun sonuçlarında belirleyicidir; hele de söz konusu olan "tasarım eğitimi" ise. Birinci anlayışta, üst üste gelen bilgilerin ve becerilerin eriştiği bir seviyede, yeterli görülecek yeni tekniklerin "eklenmesi" önkoşuluyla, meslek öğrenilmiş sayılacaktır.

Her yeni bilginin, eskilerin oluşturduğu bütünün -öğrenme koşulları dahil- sarsılarak yeniden oluşturulmasıyla ortaya çıktığını kabul eden ikinci yaklaşımda ise tasarım süreci, öğrencisini ucu açık bir sürece, hiç bitmeyen bir "açık öğrenim" şantiyesine atacaktır. Yine bu yaklaşımın benimsenmesi öğretme, öğrenciyi yönetme ve yönlendirme "tekniklerini" de

sorgulayacak, eski tarz "kalıp ve bilgi aktarımı" yaklaşımından uzaklaşmaya itecektir.

Burada da Eflâtun'un hocası Sokrat sorunun ilkeyi koyduktan sonra, bundan çıkarımlanan eğitim yöntemi, o ünlü diyalektik soru-yanıt-soru-yanıt çevremi yöntemi gündeme gelecektir. Bu iki "felsefi" kaynak, daha sonra pratikte ve olgularda gözlemlenen birçok eğitim kuramını ve davranışı açıklayacaktır.

Aynı yönelimle yine Onat eğitim ve yöntemlerini aydınlatmaya çalışırsak, Eflâtun'un yansıttığı Sokrat ilkelerini daha da açarak tartışmayı sürdürebiliriz. Eğer birinci ilke olarak yukarıda sözünü ettiğimiz dönüştürmecî eğitim anlayışını benimsemiş isek, onun doğal sonucu olarak başta soru-yanıt yöntemini⁽¹⁴⁾, sonra da diğer "Sokratik ilkeleri" benimsemenin yolunu açmış oluruz⁽¹⁵⁾. Bunlar:

- Diyalog yönteminin bir sonraki eğitim aşaması ve taktiği olarak "maïeutique", başka bir deyişle, düşünceleri kendi çelişkileriyle karşı karşıya getirip, tutarlılık aratma, buldurma, oluşturma, yeni düşünceler "doğurtma" tekniği.
- Edinilmiş kalıplaşmış düşünceleri (*doxa*) sistemleri zıtlarıyla (*paradoxa*), zayıflıklarıyla karşı karşıya getirerek, kuşku ilkesini ana yöntem olarak önermek.
- Hatta o ünlü "düşünce şeytanı" nı, devreye sokmak.

İlk bakışta konumuzdan uzaklaşmış gibi gözüksek de, yukarıdaki eğitim yaklaşımları bizi doğrudan Onat modeline getirecek ve bu ilk eğitim felsefesi seçiminden yola çıkarak, Onat mimarlık eğitimi modelinin neden özünde dönüştürücü ve katılımcı ve yöntem açısından Sokratik bir yaklaşım olarak nitelememiz gerektiğini önerecektir.

Öğrenmeyi öğrenmek: Sokratik eğitim anlayışının mimarlıktaki izdüşümü

Yukarıda gördüğümüz gibi, bu yöntemin birincil niteliği sorgulama tekniğidir. Sorgulamanın olmazsa olmaz koşulu ise hiç bir “söze” -öğretmen sözü de olsa- a priori inanmamaktır. Bu anlayışta “öğretmen sözü” yalnızca bir sorgulamanın tetikleyicisi fonksiyonundadır. Onat sistemi ile “proje” yapmayı istemek, uzunca sürecek bir soru yanıt silsilesine atılmaktır.

Bu “tehlikenin” göze alınması, Sokratik karşılaşmanın doğasındadır; öğretmenin sorgulaması, öğrencinin kendi önermelerinin tutarsızlıkları ile karşı karşıya kalmasıdır. Geri dönüşümlü bir süreçtir. Daha da ötesi sorumluluk yükleyen bir süreçtir. Bu bağlam ve bu tür bir eğitim ilişkisi, öğretmenliğin de niteliklerini değiştirmiştir. Öğretmenlik terimi belki de yeterli değildir bu ilişkiyi tanımlamak için. Pratik uygulamada bu modeli uygulayan öğretmen, öğrenci önüne bitmiş bir düşünce ile gidemez. Bu yöntemle çalışmanın önkoşulu, diğer eğitim “partöneri”nin önüne, en azından başlangıç evrelerinde, sadece bir “niyet”, kabaca düşünülmüş bir sorunsal ile çıkmaktır.

Sokratik diye nitelediğimiz eğitim süreci genel hatlarıyla, bu niyetlerin ve yakalanmış birkaç elemanın sunuluşu ve “öğretmenin” sorularıyla yeni bir sarmal soru-yanıt alışveriş sürecinin başlangıcından oluşur. Öğrenci en az öğretmen kadar eğitimin tarafı, aktörü, edenidir. Bu yönleriyle -ve de Sokratik tür eğitim ilkelerinin doğal sonucu olarak- böylesi bir yaklaşım, tam anlamıyla çağdaş bir eğitim felsefesi olarak “karşılıklı sözleşme” temelinde kurulur. Bu ikili eğitim antlaşması ise özgürlük,

eşitlik ve sorumluluk değerlerinin üzerine inşa edilecektir.

Özgürlük ve sorumluluk: eğitiminin aktörü öğren(i)ci

Burada oluşacak olan bireysel eğitim sürecidir. Her öğrencinin yolu, takvimi ve süreci farklıdır. Öğrenci-öğretmen ilişkisini belirleyen -yazısız- anlaşma (*bu bir eğitim sözleşmesidir*), ne tek başına öğretmenin ne de öğrencinin tercihleriyle oluşur. Bu proje ilişkisi iki boyutlu bir eğitim anlaşmasıdır; birbirinin ayrılmaz parçası olan bu iki boyutun birisi özgürlük⁽⁶⁾ ise diğeri sorumluluktur. Bu yaklaşımın yürütmesi ancak bir koşulla olabilir: öğrencinin, öğren(i)ci ve etkin öğrenci sorumluluğunu alma koşulu ile.

Onat mimarlık eğitim modelinde her öğrenci kendi kişiliği ve yönelimine göre yol bulabilir.

Bu modelde ne standart tek boyutlu bir eğitim süreci (*ve süresi !*), ne tek bir mimari (*biçim, ekol, stil*) gönderge, ne tek bir tür mimarlık mesleği göndergesi ne de öğretmenin kendi mimarlık stiline yönelik yol göstermesi vardır. Standard bir eğitim modeli uygulanmadığı gibi, Onat yaklaşımında öğrencinin katkısı ve yön belirlemesi birincildir. Bu nedenle bu yaklaşım öğrenciden sorumluluk ve girişimcilik bekler; temeli budur. Bunun karşısında da doğal olarak öğreniciye tanınan özgürlük vardır; tam özgürlük ve tam sorumluluk.

Modelin tamamlayıcı uzantısı: eşitlik

Bu eğitim modelinin dayandığı ilkesel temelin üçüncü oluşturucu/bileşeni ise, diğerlerinin tamamlayıcısı olan eşitlik ilkesidir. Bu üç ilke ancak beraber oldukları sürece tutarlıdır. Sorumluluk özgürlüksüz olamaz. Ancak Onat modeli bununla yetinmez; temeline daha güçlü, güçlü olduğu kadar da şaşırtıcı ve

¹⁶ Kuramdan uzaklaşıp örnek verirse; pratikte, kabaca bir bakışla, hiç bir hocada Muammer Hoca'daki kadar özgür olamazsınız.

anlaşılması zor bir ilke daha koyar. “Akademi’ye tanıklık” söyleşilerinde söyledikleri asla demagojik değildir; öğrenci onun için gerçekten eğitimin baş aktörüdür, bundan dolayı da öğrenci öğretmeninin -bir ölçüde- öğretmenidir; “Hemen asistanı çocuğun önüne atacaksın. Çocuklar yetiştirir hocayı, asistanı. Gerçek budur.” (2003, 154) Bu yaklaşımın benzerini, yüzeysel bir bakışla -gerek eğitim gerekse de pratikte aynı ekolden olmadığı zannedilse de- Utarit İzgi’de de görmek olanaklıdır. (2003, 84-88)

Konumuz eğitim olduğu için, burada inceleyemeyeceğimiz eğitimin genel örgütlenişi ve demokratik katılım sorunları alanlarında, sınırlı da olsa bu yaklaşımın daha öteye götürüldüğünü ve eğitimde demokratik katılımın yalnız proje sürecinde değil, akademik yönetime katılım ilkesi olarak da savunulduğunu gözlemleriz. Bir başka araştırmanın konusu olacak bu politik felsefe ilkesini, her iki hocamızın 1968 Akademi reformu sürecinde ve daha sonrasında ne denli ilkeli bir biçimde yaşama geçirdiklerini söylememiz gerekir.

Ve doğal olarak buradan giderek, mimarların buldukları toplum ile ne tür bir “etik” ilişki içerisinde olmaları gerektiği sorusunun sorulduğu, proje sürecinin yalnız bir fizik mekân oluşturmak çabası olmayıp insan, çevre ve toplum ilişkilerine katkı sorumluluğu boyutunun diğer kaygılar kadar önemli bir veri olarak altının çizildiği bir eğitim felsefesiyle karşı karşıya getirir bizi.

Yine konumuza dönersek, buradan yola çıkarak yukarıda tanımlanan ilişkileri bir ilke tablosunda toplarsak, şöyle bir eğitim modeli farklılaşmasının biçimlendiğini çıkarımlarız:

1	
Usta	Çıracak
Öğretmen	Öğrenci
2	
Yönlendiren öğretmen	Etken öğren(i)ci
Öğrenen Öğretmen	Öğreten Öğren(i)ci
Yaratıcı öğretmen	Yaratıcı öğren(i)ci

Bu ilkesel model kaymasının doğal sonucunu ise kimlik göreliliği (*relativite*) olarak adlandırabiliriz.

Usta çıracak ilişkisinde yer kaymalar, oynak kimlikler (görelilik ilkesi)

Bu eğitim anlayışında, artık geleneksel üst-alt ilişkisi, bilen bilmeyen, çok bilen az bilen ikililikleri yerini oynak bir matris (*yeri değişebilen kimlikler, oynak ve çok kimlikli bir değişkenlik*) ve de doğal olarak kaygan bir ortama bırakır. Sistem tümüyle “karmaşık” ilişkilere dönüşür; rahatlatıcı, güven verici, önceden belirlenmiş yol yerine, her şeyiyle her defasında yeniden yaratılacak bir “yol”dur sorunsal. Sürecin tüm taşları yerinden oynatılmış, bilinen yolun ve yolların izleri ustaca dinamitlenmiştir.

Program denilen, o en azından sağlam bir temel diye sarılacak cankurtaran simidi çöpe atılmış, cankurtaran simidinin neden, niçin olduğunun sorgulanması istenmiştir; a priori’nin de a priori’si, ilkten önceki ilkeleri sorgulamaya davet edilmiştir öğrenci.

Belki de her şeyin öncesinde Onat eğitim modeli de bir paradoks üzerine kurulmuştur: yaratıcılık eğitimi yaratıcı bir sürecin üzerine “bina” edilecektir.

Öğrenciye göre esnek, ve bireysel “eğitim takvimleri” düzenleme

Onat eğitim modelinin dayandığı bu ilkeler ağının bir başka sonucu da, modelin her öğrenciye kendi potansiyeli, niyet ve istemleri doğrultusunda -genel eğitim takviminde olamasa da- proje

yürütme takviminde ve proje yürütme tekniklerinde tam anlamıyla kişiye özel, bireysel biçimler verebilme olanağı yaratmasıdır. Bu bireyselleştirme, öğrenciye özgü eğitsel uyarlanma, Onat modelinin yönetsel özünü oluşturur; “istisna değil kaidedir”.

Yukarıda sözü edilen eğitsel takvimin ve onun “işletilmesinin” (*management*) arkasında, bu model ile (*daha önce sözünü ettiğimiz*) mimarlık eğitiminin mimarlık meslek sürecindeki sürekli eğitim boyutu arasındaki yakın ilişkinin kurulmasında yattığını varsaymak olanaklıdır. Onat modeli okul sonrası da sürecek bir eğitimin ilk adımı olarak tasarlanmıştır. Farklılığı, öğrencinin eğitim sürecindeki nitel değişkenlik potansiyelinin mimarlık pratiğinin nitel değişkenlik potansiyeline bağlanmasıdır. Geleneksel modelde hemen okul sonrası “olması gerekliliğine inanılan optimum meslekî uygulama yetisi”ne hazırlama hedefi yerine, Onat modeli sürekli gelişme ve yenilenme modelidir. Günümüz moda terimlerinden birini kullanırsak bu yaklaşıma “sürdürülebilir” eğitim modeli de diyebiliriz.

Öğretmenin de dengesiz bir ortamda ve “takvimde” seyretmesi

Bu eğitim modeli ister istemez öğretmeni de dengesiz ve zorunlu olarak yaratıcı bir ortama sürükleyerek, sürekli olarak değişen koşul ve öğrenci niteliğine uyması koşulunu dayatır.

Onat modeline göre bir projenin olgunlaşma süreci, öğretmen için de, akademik takvim ile sınırlanamaz : “proje olduğu zaman olur”⁽¹⁷⁾.

“Eğitim zamanı”nın farklılaşması geleneksel modeldeki proje sürecinin çizgisel (lineer) yaklaşımına oranla çok farklıdır. Eğitimi bireyselleştirme ilkesinin bir sonucu olarak niteleyeceğimiz, ancak

kendi başına temel taşı olan bu ilke, Onat modelinde proje konu ve boyutlarının çok esnek bir çerçevede bırakılmasına bağlıdır. Bu yaklaşımda önceden belirlenmiş, küçükten büyüğe, küçük programdan büyük konulara -ağaçtan ormana, emeklemekten yürümeye- çizgiselliği yoktur. Bu konuda da değişkenlik ve sözleşme pedagojisi ilkedir. Öğrencide bireysel “mimari kimlik imgesi” hangi aşamada ve olgunlukta ise, eğitim onun yansıması olmalıdır. Bireysel “mimar olma hissinin” hangi aşamasında olunduğunun algılanması ve öğrencinin hangi dinamikler içinde mimarlığa gittiği iletişim yoluyla belirlenir. Burada mimarlık öğretmenin, “rehber”in, kendisi de araştırma-sorgulama içindedir. Bilgi paylaşımındadır. Bu karar bir “gizli” anlaşmadır. Sözleşme vardır ama maddeleri esnektir. Bu ilişki özgür bir ilişkidir; eğitim değişken geometri bir eğitimidir.

Bölümü bitirirken

Bir mimarlık eğitim modeli olarak evrensel boyutlarını değerlendirdiğimiz Onat modelinin bir sonraki daha somut ve uygulamalara yönelik bölümüne geçmeden, uzunca bir çözümleme yaptığımız bu bölümü yine aynı tür bir çıkarımla bitirmek istersek, Onat eğitim modelinin her şeyden önce “hümanist” bir felsefe temelli olduğunu söyleyebiliriz.

Onat’ın yaşamına ve eğitim geçmişine baktığımızda, en erken Grek hümanizminden İtalyan Rönesans hümanizmine, Aydınlanma’dan Fransız Devrimi ilke ve hümanizmine, ve Evrensel Aydınlanma’dan Cumhuriyet Aydınlanması’na giden yolun izlerini buluruz. Yukarıda mimarlık eğitim modeline yön verdiğini savladığımız düşünsel altyapı,

¹⁷ Akademi’ye tanıklıkta yinelenen...

-yanılmıyorsam- bu kumaştan dokunmuştur.

2-Onat mimarlık eğitim modelinin ilkel-erden yönetime, yöntemlerden uygulamaya geçiş köprüleri

Onat modeli proje atölyesinin diğer tür atölye anlayışlarına göre yöntem açısından konumlandırılması

Genel eğitim yaklaşımlarının felsefi seçimler ve ilkelerini incelenmesine ayırdığımız ilk bölümden sonra bu bölümde daha somut olarak modelin mimarlık eğitimi uygulamalarındaki yöntemlerini tartışacağız. Ancak bundan önce, Onat atölye yürütme yöntemlerini diğer tür atölye anlayış ve yaklaşımlarıyla karşılaştıralım.

Son elli yıllık dönemde, tasarım ve tasarım eğitimi araştırmacıları, tasarım eğitiminin modelleştirilmesi konusunda - eğitim mühendisliği, üniversiteleşme olgusu ve de özellikle sanat, mimarlık ve diğer tasarım disiplinlerinde araştırma ve tez yapma konularının getirdiği dinamiğin etkileri ile- oldukça önemli birikimler sağlamışlardır.

Bu birikimlerin içinde konumuzla ilgili olan alanda, -oldukça indirgeyici olsa da- beş tür tiplere çıkararak, Onat modelini konumlandırmaya başlayabiliriz.

Beş tür proje atölyesi modeli şunlardır:

- 1- Araştırma ve proje üzerine “söz” söylemenin en aza indirildiği, genel olarak sözel, ve “implicite” bir kuramlaştırmanın olduğu, ana amaç olarak belirlenen “proje yapma” becerisinin eksen alındığı anlayış.
- 2- Proje yapma olgusunun kuramsal veriler ve tavırlar, bilgi ve beceriler olmadan yapılamayacağını savunan ve diğer yan disiplinleri (sanat tarihi, felsefe, gösterge bilim, sosyoloji vb.) proje uğraşısının olmazsa olmaz koşulu kılan,

birinci türün tam karşıtı olan yaklaşım.

3- Mimarlık tasarım eğitimi genel hatlarıyla bilim ve teknik alanlarının bir uygulaması olarak algılayan yaklaşım.

4- Mimarlık tasarımını, uygulamalı sanat olarak algılayan anlayış ve ona karşılık gelen eğitim düzenleri.

5- Mimarlık eğitimi ve özellikle tasarım eğitimi araştırma, geliştirme ve sorgulamayı dışlamayan, kuram-uygulama alışverişinde kuramı uygulamanın (*tasarımın*) amaçları ile belirleyen ve sınırlayan ama tasarıma ışık tutan, tasarımın gerek öncesinde gerek oluşum sürecinde gerekse sonrasında her “mesafe alış” a değer veren eğitim anlayışı.

Sunuşun biçiminde açık bir şekilde -taraf tuttuğunu da kabul ederek- görüldüğü gibi, bizim tezimize göre, Onat tasarım atölyesi modeli, hatta Muammer Onat’ın tüm diğer eğitim mekânlarındaki (*yüksek lisans, doktora, eskizler, hatta bina bilgisi atölyeleri*) uyguladığı model/yaklaşım, bu uygulamaya endeksli kuramcılık diye kavramlaştırabileceğimiz eğitim anlayışının yansımasıdır.

Bu araştırmanın kapsamı el vermediğinden, diğer yaklaşımlardan, onların karma ara modellerinden ve kaygan sınırlarından söz etmeyi -kabaca tanımladığımızdan dolayı haksızlık yaptığımızın farkında olarak- bir başka çalışmaya bırakarak, Onat modelini incelemeyi sürdürüelim.

Yansıtma, etkinlik için düşünme, düşünme için etkinlik

Onat modelinde proje; mekân ve “içerdiği” insan etkinlikleri ve semboliklerinden oluşan, birbirini tamamlayan ve etkileyen iki kutbun alışım sürecinin geçici bir sonucudur. Ancak Onat modeli burada bu iki kutuptan hiçbirine özel bir üstünlük tanımaz. Elbette beklenen sonuç

“mekânlaştırmaktır”. Ancak mekân kendi başına, bağımsız, özgün bir amaç değildir. Mekânın varlık nedeni; onun bir yaşam aracı olmasında ve projenin de bu iki kimlikli (*hem amaç, hem araç*) ögesini her iki kimliğine aynı önemi vererek, hem araçsal hem de amaçsal kimliğini temel yönelim olarak almasındadır. Kaba bir mecazî anlatımla; mekân hem tavuk hem de yumurtadır. Buradaki paradoks; zaman ve kavramsal nitelik farklılıklarındadır. Mimarlık tasarımı; mekân tasarımı ile mekân “ötesi” verilerin, proje öncesinde ele alınışları ile proje “sonrasında”⁽¹⁸⁾ yaratacakları dinamiklerin öngörülmesidir. Proje süreci bu değişik “takvimleri” ve değişik nitelikleri bir araya getiren, karmaşık ve salt mekânlaştırma yetisinin ötesinde sorumluluk ve bilgi gerektiren bir süreçtir.

Onat eğitimi praxis mi poiesis mi ?

Ancak öncelikle biz bu yöntem analizini, yine yöntemlerin ve yaklaşımın temel felsefi seçimlerine inerek açıklamakla başlayalım.

Bu kez yine Eski Yunan felsefesinin değer kırılmalarını açıklayan kaynaklarına bakalım. Başvuracağımız kaynak, Aristo ve onun insan etkinliklerini -teknik olsun sanat olsun- tanımlama ölçütleridir. Aristo çok bilinen tanımlamasıyla iki tür etkinlik belirler. Bunlar poiesis ve praxisdir. Poiesis ile praxis’i ayıran temel fark etkinliğin amaçlarındadır.

Poiesis “dış’a” yöneliktir; bir nesnenin üretilmesine, teknik bilgi ve deneyimle, üreten öznenin dışında bir nesneye yöneliktir; tekniklerin uygulanmasıyla oluşturulan bir dış sonuca yöneliktir.

Etkinliğin amacı üretimdir. Üretimin sonucu tekil ve yereldir.

Praxis türü etkinliklerde ise amaç içseldir; etkinliğin içinde saklı olan hedefdir, ancak bu hedef sonlu değildir; süreğen, bitiş

noktası olmayan bir etkinliktir. Ana hedef etkinliğin öznesinin kendisidir. Praxis’in ana amacı, onu yürüten öznenin olgunluğa doğru ilerlemesidir. Sonuç, etkinliğin öznesine yöneliktir ve o nedenle bitmeyen bir süreçtir.

Buradaki ayrımın Sokratik eğitim yaklaşımına oldukça benzer bir ayrım olması, daha önce söylediklerimizle pekişmektedir.

Çırac sofistlerin teknik öğrenip onu sürekli iyileştirerek tekrar etmeleri ve usta sofistleri taklit ederek ilerlemek istekleri sonucunda Sokrat onlara, bunun kendilerini sıradanlığa ve aynı şeyi tekrarcılığa götüreceğine dair eleştirilerde bulunmuştur. Buna karşılık Sokrat, iyileştirmeyi ancak yapılmış olana alınacak mesafe sayesinde, pratiğin kuramsal bilgilerle sorgulanmasının sağlayacağı, “sanat”ın bilimi gerektirdiği, nesnenin “bilgisiz” üretiminin eğitim felâketi olduğu ve insanları eğitime ve yetkinleştirmeye dair tek çıkış yolunun sanat ile bilginin birleşmesi olduğunu önermektedir.

Onat eğitiminin neden poiesis türü bir eğitim yerine praxis’e yöneldiğini, neden Sokratik ilkeleri temel edindiğini, eğitiminde görülen “başkalıkların” nereden kaynaklandığını bilmem yinelemek gerekir mi?

Bu ilke-değer parantezinden sonra yeniden konumuza dönersek, aynı bağlamda Onat eğitiminin bu ilkeleri nasıl mekân ve yaşam çerçevesi üretecek olan öğrenci-mimarlaraya yönelik olarak uyguladığını sorgulamayı sürdürelim.

Etkinlik için düşünce

Düşünce için etkinlik

Onat eğitim anlayışında, düşünce ile tasarlama etkinlikleri zamansal bir çizgide

¹⁸ Ergolojik, ekolojik, ekonomik potansiyeller. İnsan etkinliklerinin, ve sembolik değerlerinin oluştuğu, toplumsal pratiklerden çıkarımlanan, ve gelecekte içereceği pratik ve taşıyacağı etik değerler.

¹⁹ Örneğin Louis Kahn’da, nasıl ile neyin tamamlayıcılığının sorgulanması.

birbirini izleyen olgular değildir; iç içe geçmiş, birbirini besleyen, bütünselleşmiş, türdeş olmadığı sanılan iki etkinliğin türdeşleşmesidir. Bu anlayışta, proje süreci aynı zamanda bir araştırma projesidir; proje için yakalanan -yakalanmaya çalışılan- çeşitli ipuçlarının birbiri ardınca ya da beraberce araştırılmasına, incelenmesine yöneliktir. Bu araştırmalar, önceden belirlenen bir çerçevenin, belirlenmiş (*kanunlaşmış*) alanların yeniden “kazılması” değil, yol ararken bulunmuş, bir süre izi sürülmüş merak alanlarıdır. Bu bağlamda ve felsefi çerçevede yöntem, projenin bir değil bir çok yolu olduğu, ve yolların önceden çizilmiş olmadıkları ilkesinin hayata geçirilmesidir. Zaten “izlenecek yol” terimi (*süreç (process) ve araç anlamında*) felsefi olarak Onat ilkelerinin karşıtıdır.

Bu felsefede yol, bir önceki anlayışın aksine araç değil amaçtır. Kartezyen anlayışla ayırıştırılan amaç-araç, Onat ilkelerinde sarmal bir iç içelikte, birbirini yaratan ve tamamlayan, yer değiştiren olgu ve düşünceleri anlatırlar. Bu yeni bir epistemolojik yaklaşım, sistemik ve karmaşıklık kuramlarının yeniden biçimlendirdiği bir kavrayış biçimidir. Yukarıda söylendiği gibi, öğrenci yakalanan ipuçlarının türüne göre en uygun disiplinlerin dilinde -aklının yattığına- kimi zaman toplumsal (*toplum bilimsel*), kimi zaman mekânsal, kimi zaman etnometodolojik, kimi zaman sembolik (*gösterge/anlam bilim*) alanlara uzanır; kimi zaman olgusal ve görsel (*ampirik*), kimi zaman kuramsal, kimi zaman salt fiziksel ve mekânsal çözümlenmelere, bazen de alan araştırmalarına kayar.

Buradaki ilke, öğrenci ile öğreticinin birlikteliğinden doğan yaratıcılığa olan inançtır. Bu anlamda hiç bir proje birbirine benzemez. Bu nedenle

Onat eğitiminin “uygulama” boyutu ele alınması zor bir bilim nesnesidir.

Tek sabit veri davranışlar ile ilgilidir, öğrenci etken (aktif) ve girişime hazırdır (*olmalıdır*). Bu ön koşullar öğretmenin de etken ve yaratıcı olmasının koşuludur. Ayrıca bu araştırmalar sırasında diğer disiplinlere merak saran öğrencilere yol açılır; başka tür mimarlık perspektifleri de gösterilmiş, başka deneylere, disiplinler arası iletişime, dil ve yöntem akışına yol açılır.

Ayrıca bu yöntem ve anlayış, projenin yaratılma yöntemi olarak harekete geçirildiğinde öğrenciye tasarlama yöntemlerini sorgulama olanağı da verir. Kısaca bu anlayış öğrenciye hem yöntem yaratma (*yol bularak yol bulmayı*) hem de yöntemleri kuramlaştırma pencereleri açar; proje için üretilen bilgiler sayesinde proje üretmek üzerine meta-sorgulamalar ve bunlara uygun dil ve terim arayışları gündeme gelir. Findeli'nin dediği gibi proje aynı zamanda projenin laboratuvarı olur. (*Findeli, 2005*)

Nasıl mı ne mi ?

Onat modelinde “nasıl bir mekân” kadar “neyin mekânı” sorusu önemlidir. Doğaldır ki bu sorgulama biçimi yirminci yüzyılda başka mimarların da gündemine ve savundukları yaklaşımlara yansımıştır⁽⁹⁾

Bir mekân düzenleme sorunu geleneksel yaklaşımda işlev/biçim (*form/fonksiyon*), program/proje gibi ikili anlatımlarla dile getirilse de, aynı sorunun diğer sorgulanma biçimleri köklü farklılıklar yansıtır; sorunu “nasıl bir mekân” ve “neyin mekânı” olarak koymakla, program/proje, içerik/kabuk olarak koymak köklü kavramsal farklılıklar içerir. Bu saptama ne kadar “sıradan” gözükse de, şeytan bu sıradanlıkta saklanmıştır;

zira bu iki tür tamamlayıcı kutbun eğitsel uzantısı, iki tür sorunsal arasındaki bilgi türü (*epistemolojik nitelik*) farklılığında yatar. Başka bir deyişle; farklı bilgi üretme ve iletme süreçleri, ve de bu farklılığa karşılık gelen beceri, öğrenim ve “yazma” tekniklerindedir.

Bu farklılıklardan dolayı yukarıda sözünü ettiğimiz atölye yaklaşımlarından birincisi bu süreçleri genelde “sözsüz ve yazısız” içsel bir biçimde geçirir, ikincisi ise mekân sürecini ikincilleştirerek yazılı ve sözlü anlatımı öne çıkarır. Onat eğitimi ise bu ikililiği eğitimin göbeğine oturtarak, her iki kutbun iç dinamiklerini projeye katmanın “değişik” ve “uyarlanmış” yollarını arar; “neyin mekânı” ile “nasıl bir mekân” sorunsalını ayrılmaz bir bütüne dönüştürmeyi, “neyin mekânı”nı konuşmanın araçları ile “nasıl bir mekân”ı konuşturmanın araçlarını eşzamanlı eğitsel yataklara yatırarak, farklı becerileri ve yetileri “bir” ve “bütün” yapmayı hedefler. Bu amaçla, Onat eğitim sistemi, eğitim taktiği olarak proje sürecinin başında her türlü fizik mekân çalışmasının önüne “insan deneyimlerini” (*phenoménologique*), bir başka deyişle “rölövesini” koyar. Bu araştırmanın ne biçimi ne dili önceden belirlenmiştir. Anlatım kalıp, dil ve reçeteleri öğrencinin sorumluluğu ve girişiminde olur; Sokratik sorgulamadan kaçılmayacağı koşulu ile, onun kimlik ve duyarlılıklarını yansıtmasına, kendi yöntemini belirleme çabasına bırakılmıştır.

Örneğin bu yaklaşımda; bir proje niyetiyle yola çıkıldığında önce, mekân içine alınacak olguyu betimlemek için, öğrenci “fizik” projeden olabildiğince uzak tutulmaya çalışılır. Bu mekânın ana verisi olarak kullanılacak insan etkinliği, bireysel ve sosyal olgular, sembolik oluşumlar, etik ve politik sorumluluklar - varsa- incelenir; seçimler, ilkeler, fizik

mekâna ışık tutacak kavram ve itkiler yakalanmaya ve kurulmaya çalışılır.

Buradaki çaba, mimarlığı ve mimarlık olgularını mimar gözüyle -ancak gerektiğinde mimar dilinin dışındaki “dillerde”- okuyup yazabilmektir. Onat sistemi bu çabanın “mimar merkezli” olmasına özen gösterir. Bu bir harekettir; mimar merkezden dışarı çıkıp başka disiplinleri dener, geri döner; eğitsel amaç o dışsallığı mimari dil yoluyla doğallaştırmaktır. Başka bir deyişle; mimarlıkla ilgili, başka bir bilimin dilinde konuşulanları kendi “ana dili”ne çevirme yetisinin kazanılmasıdır. Doğal olarak bu merkez-çevre-merkeze dönüş hareketi çevre dillerde konuşmayı, çevre ile daha sıkı ve uzun süreli ilişkileri dışlamaz. Onat’ın esnek eğitim modelinde hiçbir şey olmazsa olmaz koşul değildir ancak mekânın kavranması ve işlenmesi en önemli amaç olmaktan uzaklaşmaz; bu boyut eğitsel sözleşmenin çekirdeğidir.

İçsel dinamiklerin bütünselliği

Yukarıda tanıtılan iki kutuplu (*ne / nasıl*) eğitim tekniğini ilk okumada geleneksel eğitimin de kullandığı, pek sıradan olarak algılanabilecek bir teknik ile yani işlev-biçim (*form-fonksiyon*) eklememesi ile karıştırılabileceğini söylemiş, farklılıklarını bir ölçüde açmıştık. Ancak fark yalnızca yukarıda betimlediğimiz uygulamaya yönelik yöntemlerde değil, bu yöntemi yöneten kuramsal çerçevededir. Şimdi bunu açalım.

Onat eğitim sisteminde iki kutup bir-birinden kesin sınırlarla ayrı olmadığı gibi, kuramsal olarak insan-mekân ilişkisinin “bütünselliği ve tekliği” (*holistik*) üzerine kurulmuştur. Bizim kutuplaşma olarak dışa vurmaya çalıştığımız kutup “imge”si,

kutupların ilişkilerini ve birliğini de içerir. Biraz ileride kuramsal temelini kuracağımız bu yaklaşım, Onat eğitim modelinin üçüncü etkeni olan -bizim kolaylık olsun diye- dışsal dinamikler diye adlandırdığımız olgular için de geçerlidir. Ne ile nasıl'ı projenin içsel dinamikleri olarak tanımlayan bu basitleştirici model, bu ikiliye bir de dışsal etkeni ekler. Dışsal etkenden anladığımız, projenin "yeri"dir. Tabii ki geleneksel mimarlık eğitiminin pek bilinen bir ögesi olan çevrenin (*arazi, proje için seçilen yer, mekânsal ya da kentsel bütün*) incelenmesi ve projenin o bütüne katılımı en temel sorunsal ve de edinilecek becerilerden, eğitimin amaçlarından biridir. Ancak bu konuda Onat'ın yaklaşımını "özgün" ve farklı kılan nedir? Savunduğumuz teze göre bu "özgünlüğü/özgüllüğü", projenin dışsal dinamikleri terimi olarak adlandırdığımız bu düzlemi, öğrencinin projesi için "göz koyduğu" doğal ve yapay mekânların potansiyellerini sonuna kadar araştırmak ve o mekânları konuşurmak yoluyla o mekân ile tasarımcının (*neredeysse*) fiziksel bütünleşmesinin sağlanması olarak niteleyebiliriz.

Birincil olan insan/mekândır, yapısal sorunlar paranteze alınır. Bununla beraber, yalnızca proje mekânının çalışılması, yani proje mekânının fiziksel ve plastik potansiyelinin ortaya çıkarılma çalışması da Onat'ın yaklaşımını yeterince özgül kılmaz.

Sistem burada önce, içsel dinamiklerle araştırılan "sorgulanan mekân" sorunlarıyla dışsal dinamiklerin bütünleşmesini, sorunun ayrılmaz parçası yapmaya çalışır. Bu amaçla Onat sistemi, önce köktenci (*radikal*) bir seçim yapar; bu aşamada -belki de neredeyse projenin son

anlarına kadar- konstrüktif sorunlar geri plana atılır.

Bu onların yok varsayılması, önemsizleştirilmesi değildir, ancak seçim "mekân için mekân" ve "insan için mekân"dan yanadır. Bu tavra karşın, yapısal veriler bu aşamadan tam olarak silinmezler; çağrılma koşulları mekâna ve insan dinamiklerine katkıda bulunmaktır.

Mekân potansiyelinin araştırılması, mekânın konuşurması, içselleştirilmesi, ve bedenselleştirilmesi: biraz kuram Onat eğitiminin, -biz her ne kadar betimleme amacıyla ikili üçlü olarak tanımlasak da- bütünsel bir yaklaşımı olduğunu yukarıda söylemiştik.

Aşağıdaki bölümde, Muammer Onat'ın eğitim sisteminin, üzerine kurulduğunu gözlemlediğimiz ancak açıkça ifade edilmeyen bir boyutunu yeni tezlerle açıklamaya çalışacağız. Bu varsayım Onat'ın görünüşte mekân merkezli atölye eğitiminin arka planında bir insan/mekân erimesi/bütünlüğünün varlığına olan inancımızdır. Bu varsayım, Onat sisteminin böylesi bir "erime" ve bütünselleşmesi olmasa, diğer eğitim sistemlerinden bu denli farklılaşamayacağını önerir. Gelelim bizim Onat sistemine mâl etmek istediğimiz bu tezin sunuluşu ve savunuluşuna.

Başka bilimsel girdiler ve araştırmaların ışığında bizim giderek daha güçlü gerekçelerle savunduğumuz teze göre; bir yandan içsel iki ögenin (*ne/nasıl, insan/mekân*) birbirleriyle, diğer yandan içsel ögeler ile dıştakilerin (*içten gelen mekân ile dıştan gelen mekân potansiyel verilerinin*) alışımını sağlayan, insan ve mekân olarak adlandırılan ve ikiye ayrıştırılan olgular/kavramlar aslında tek bir olgudur/kavramdır.

Başka bir deyişle; mekân dediğimiz olgu insansız, insan ve etkinlikleri de mekânsız algılanabilecek tutarlı bilim nesnelere değildirler. Burada söz konusu olabilecek olgu/kavram, insanın mekân deneyimidir; insan/mekân görüngüleridir, fenomenleridir. Ancak bu bilim (*ve de mimarlık*) nesnesine karşılık gelecek terimler ve kavramlar, geleneksel kuramlara, “halk tipi psikoloji”ye (*folk psychology*) ve de algılama sınırlarımızın verilerine belli ölçülerde ters düşmektedir.

Bu nedenle yukarıdaki ikili üçlü betimleme araçlarını geçici ve yüzeysel olarak nitelenmek ve onların yöntemsel olarak tek bir bilimsel (*epistemolojik*) çizginin ürünü olmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu çerçeve ise çağdaş görüngü bilimin (*fenomenoloji*) kavramsal alanına girmektedir.

Onat sisteminde insan-mekân deneyelliği (20)

Yirminci yüzyıla damgasını vuran çağdaş felsefe akımlarının başında gelen görüngü bilim(21), gerçekte beş açılım ve dönüşüm geçirmiş, yirminci yüzyılın sonunda bilimsel gelişmelere giderek yaklaşarak neredeyse psikolojinin ve genelde nörobilimlerin bir yan ürünü olmaya yüz tutmuştur.

Bu araştırmanın baş savına bir yandan görüngü bilimsel (*fenomenolojik*), diğer yandan nörobilimsel kavramlarla yaklaşıldığında; Onat modelinde olduğu savlanan ve yukarıda ikili oluşumlarla anlatılan öğeler (*insan/mekân, form/fonksiyon, iç etken/dış etken*) gerçekte tek ve tümel bir kavramsal oluşum olarak kavranabilirler. Başka bir deyişle; eğer savımız doğruysa ilk çözümlemede Onat sistemini tanımlamada kullandığımız kuramsal çerçevenin edenleri, bir tek “aşkın” kavram olan “insanın mekânla deneyi”

ile bir arada tutulabilmekte, beraberlikleri sağlanmaktadır.

Sözlerimizin daha iyi anlaşılması için başka bir biçimde dile getirirsek; geleneksel mimarlık tasarım modellerinde de tasarımın temel “verileri” olarak kullanılan, Onat eğitiminin dönüştürerek yeniden oluşturduğu bu kurgunun, tek bir tözü vardır: mekân ile insanın ayrılmazlığından oluşan, insanın mekânla olan deneyimi, yani insanın mekânı deneyerek algılamasıdır.

Bu teze göre, mekânın tasarım ile algılanması, mekânsal olguların kavranması ve yeni olgular için mekân tasarımı aynı bedensel, bilişsel, deneysel ilişkilerdir. Mekân, içinde insan varsa mekândır. Mekân kendisiyle ilişkiye giren insan var oldukça var olur; insan da yalnızca mekânla ve mekânı kullanan, kullandığı düşlenen başka insanlarla ilişkide oldukça var olur. Yine başka bir biçimde söylemeye çalışırsak; genelde insan -özelde mimar- mekânı insansız, insanı mekânsız düşünemez, kavrayamaz. İnsan mekânı bilişsel, görsel olarak kavradığını “zannetse de”, mekânın gerçek kavrama süreci bedeninin de katıldığı tümel bir süreçtir.

Disiplinimiz dışındaki bilimsel gelişmeler bu bağlamda önerilen tezleri doğrular niteliktedir. Nitekim, son yirmi yılın tüm bilimsel (*nörobilimler ve insan bilimlerinin gelişmesiyle doğallastırılmış görüngü bilim felsefeleri*) verileriyle güçlenen bu yaklaşım, kanımızca artık mimarlık gibi, bilimlere oldukça uzak duran bir disipline ve bu disiplinin temel sorularının aydınlatılmasına yararlı katkıda bulunabilir duruma gelmiştir. Burada daha fazla geliştirilemeyecek olan bu savlar için okuyucuyu yakın dönemdeki araştırmalarımıza

20 Görüngübilim (Fenomenoloji); deneyelliği de içeren kavramsal çerçevede...

21 Bu yazının çerçevesinde kalarak, iki gönderge oluşturulmuş: birincisi çağdaş biçimini 19. yüzyılın sonundan başlayarak kuran Husserl’in algılamada nesnellik-öznellik fenomenolojisi, Heidegger tarafından insan-dünya deneysel ilişkisine kaydırılmış, so’li yıllarda bir yandan Merleau-Ponty’nin algılama ve mekân-beden ilişkisi yaklaşımı ile bugünkü biçimine giden yollar açılmış, yine aynı yıllarda, Sartre’in açtığı daha kısa ömürlü varoluşçu programa temel olmuştur. 80’li yıllara gelindiğinde, felsefi temellerden bilişsel alanlara doğru kayarak, bir yandan düşünsel felsefe (philosophie de l’esprit –mind) diğer yandan nöro bilimlerin içinde özellikle insan-dünya ilişkilerinin yalnız beyin-zekâ düzleminde değil, bedensel varlığıyla ve algılamasıyla oluştuğu savıyla, önemli bir bilim felsefe sentezini olanaklı kılmıştır. Bu yeni fenomenoloji o nedenle doğallastırılmış fenomenoloji olarak adlandırılmaktadır.

22 1974 yılında 3. proje çalışmalarında Merleau-Ponty ve Abraham Moles’ün eserlerinden yola çıkarak sorguladığımız ancak mimarlık sorunlarına uzaklıklarından dolayı açık bırakılan bu santiye, 80’li yıllarda Fransa’da yeniden gündeme gelerek bugünlerdeki çözümlerine ulaştı. Ne yazık ki hocamızla bu son gelişmeleri paylaşma olanağımız olmadı.

yönlendirerek (Doğrusöz, 2007,125-145) sonuçta Onat eğitim sisteminin çekirdeğinin insan-mekân görüngü bilimi üzerine kurulduğu savının doğru olduğunu söyleyebiliriz.

Bu toplantıda ilk kez dile getirdiğimiz bu savın doğrulaması ne yazık ki Muammer Onat'ın onayını almamıştır⁽²²⁾. Ancak otuz yıl öncesinde, kabaca dile getirdiğimiz, ve ancak son yıllarda bilimsel temellerine oturtabildiğimize inandığımız bu çözümleme, sanıyorum, tam anlamıyla dile getirilmemiş olsa da, Onat eğitim sisteminin temel kabullerini doğrular niteliktedir.

Bölüm başındaki açıklamalara geri dönersek; Onat yaklaşımının içerdiğini öne sürdüğümüz belli başlı eğitim tekniklerinin, örneğin:

- dış mekânın dilinin ve potansiyelinin kavranması (*insan ve yaşamla doldurulması*),
- iç mekânın “beden”leşmesi, yeniden yaratılması (*işlevle biçimin erimesi*) ve
- içselleşen mekânın projeye dönüşüm olanaklarının araştırılması

gibi yönelimlerin eğitsel değerini ancak bu tezlerin çerçevesinde anlayabiliriz. Ancak bu kavramsal bütünleşme, sistemdeki yansımalarıyla, mimar-öğrencinin, iç-mekân, insan-dış mekân çalışmasına verdiği önemi açıklarsa da, kuramın tam anlamıyla tamamlanması ve kapanması, bunun mimarlık öğrencisinin pratiklerine nasıl yansıdığına çözümlemesindedir. Bu yazının çerçevesini ağırlaştırmaktan çekindiğimizden, felsefi ve bilimsel boyutlarıyla çok karmaşık olan bu sorunun tartışılmasını başka bir araştırmaya bırakıyoruz.

Mekânın sürekliliği ve devamlılığı

Çözümlemenin son konusu olarak, insan-mekân birliğinde, mekân olgusuna verilen önemin altını çizdikten sonra Onat eğitim

sisteminin başka bir temel ögesine geçelim. Bu ilke, mekân ölçeklerinin birliği, sürekliliği ve devamlılığıdır. Onat sisteminin mekân kavramında ve mekâna yaklaşımında ilke olarak, geleneksel meslekî işbölümünün de güçlendirdiği ölçek temelli ayrımlara yer verilmez. Muammer Onat eğitiminde mekân, insanın en küçük ölçeğinden (*örneğin beden*) algılayabildiği en uzak mekân ölçeğine kadar oluşan alana yayılır. Onat eğitimi, en azından mekân çalışması kapsamında, mekân ölçeklerini yapay olarak sınırlandırmaz. Bu nedenledir ki Onat sistemi mekân göndergesi olarak kentsel ölçekler dahil olmak üzere eğitsel deneyleri her türlü mekâna ve her ölçeğe yaymayı ilke edinir; yakın, orta, uzak mekânlar aynı araştırmanın süreğenliğindedir.

Bu nedenledir ki Onat sisteminde mekân referansı olarak orta mekân diye adlandırdığımız “mimarî” ölçek kadar, kentler ve çevre düzenlemeleri önemli bir alıştırmaya-deneme eksenidir. Bu eğitim mekânında (*kentsel çevre analizlerinde*) mimarî ölçek ile şehircilik ölçekleri arasındaki konvansiyonel bölünme tutarlı değildir. Aynı şekilde diğer yönde; yakın ölçekteki mekânlarda mimarlık ile “iç mimarlık” ya da endüstri tasarımı ölçekleri arasındaki ayırt edici nitelikler tutarlı değildir. Önemli olan her projenin kendi ölçeğini, kendi tutarlılığını yaratmasını sağlayan araştırma sürecidir. Mekân bir sürekliliktir, ölçeğini tasarım sorunu belirler.

Bu ilke o denli merkezidir ki Onat sisteminde mekân eğitim ilkesi (*mekânla eğitim ilkesi de denilebilir*) bir yerden sonra mekân modelleri ve tipolojilerinin araştırılmasına dönüşebilir; bir noktadan sonra mekân sorunsalı tutku haline gelir.

Mekânlara ad vermek ve yeni sorunsallar bulmak, projeye koşut, hatta neredeyse ondan bağımsız bir araştırma biçimine bürünebilir. Proje, dilin doğallığından kaynaklanan yaratıcı isimlendirmeler ve metaforlarla, bir anlamda bir araştırma projesine dönüşür.

Ancak hatırlatalım, bu sistemdeki mekân çalışmaları, -başka eğitim anlayışlarında görülebildiği gibi- bir model arayışının veya yeni projelere esin kaynağı bulmanın veya bazı elemanları projeye katılacak modeller olarak anlaşılmalıdır. Onat sistemi, model kalıplılığının antitezidir.

Bu noktada Onat sisteminde mekân deneyiminin aldığı öneme ve biçime yönelik -spekülatif de olsa- başka bir varsayım daha ileri sürülebilir; Muammer Onat önce İstanbul sonra İtalyan mekânlarının yarattığı bir mimardır. Bizce bu denli güçlü bir mekân dinamiği tutkusu her iki deney kaynağının zenginliklerinde, fenomenolojilerinde yatmaktadır.

Onat eğitim ilkelerinin uygulamaya geçirilişinde iki diğer önemli boyutun çözümlenmesi

Onat eğitim yaklaşımı olarak adlandırdığım ve genel ilkelerini belirlemeye çalıştığım üstteki bölümlerden sonra, bu yaklaşımın yaşama geçirilişinde gözlemlediğimiz diğer iki olguya ve onların mimarlık eğitimindeki gerçek derinliklerine değineceğim. Bir başka deyişle; alışıl gelmiş bir yaklaşımla bir “öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi” olarak algılanan iki tekniğin gerçekte eğitimin temelini oluşturan öğelerden biri olduğu ve sistemin “merkezinde” mimarlık tasarımı becerilerinin edinilmesinin temel olduğu tezini -çağdaş bilişsel bilimlerin (*cognitive science*) ışığındaki verilerle- savunacağım.

Bu iki olguyu tek bir tanımlama ile anlatamam bile bir kaç terim ile kavram-sallaştırarak başlayalım:

- 1- Destek, heyecan verme, canlandırma, güdüleme, güven ve cesaret verme
- 2- Benzetme (*teşbih-analoji*) ve mecaz (*metaphor*) ile anlatım yöntemleri.

Daha derin bir incelemeye geçmeden, ve bilinenin yinelenmesi (“*malumun ilanı*”) suçlamasını baştan karşılamak adına, öncelikle yukarıda belirtilen iki boyutu geleneksel eğitim bilimlerinin incelediği anlamda almadığımı söylemek isterim. Bu nedenle aşağıda geliştirilecek olan bu iki boyuttan birincisi psiko-affektif içeriğiyle yani uyandırma, rehberlik, güven ve cesaret verme, güdüleme nitelikleriyle incelenmeyecektir. Bütün eğitim süreçlerinde olması gereken bu nitelikler incelememize bir artı değer getirmeyecektir. Diğer yandan ikinci boyut için de aynı şeyleri söylemek olanaklıdır. Mimarlık ve mekân tasarımı gibi sözel olmayan alanların eğitiminin sözsöz/dilsel kavramlarla yapılmasının zorluğu bilinen bir gerçektir. Öte yandan, bu eğitimde anlatım ve iletişim -anlam örgüleri kesin olarak sınırlanan belirli sayıda terimin dışında- “nesnel” ve belirli zaman süreçlerinde geçerli olan “zamana ve mekâna özgün sözlükler” ile sağlanır. Bu nedenle benzetme ve mecaz, mimarlık alanında olduğu gibi birçok alanda, özellikle de sanat alanlarında (*örneğin müzikte*) yararlı bir destekleyici, olmazsa olmaz bir gereçtir. Ancak biz Onat eğitim sistemini incelerken yalnızca bu boyutla ilgilenmeyeceğiz. Yerimiz elverdiğince benzetme ve mecazların bu iletişim fonksiyonu dışındaki temel önemine değineceğiz.

Bu çerçevelendirme ve sınır belirlemelerden sonra bu iki eğitim etkeninin Onat mimarlık eğitim yaklaşımındaki kullanımını ele alalım.

Heyecan ve güdüleme; duygudan bilgiye
Öğrencilerin içsel güdülenme potansiyeli yüksek ortamlarda eğitimden zevk alarak ve heyecanla çalıştıklarının gözlemlendiği ve, benlik ve meslek benliği tasarımı güçlü bir çevre yaratıldığı durumlarda başarı oranlarının yüksek olduğu eğitim tarihi kadar eski bir olgudur. Doğal olarak bunun ilk verisi, seçilerek/istenerek yapılan eğitim ortamları ve yaratıcı eğitim ilişkileri ise, tamamlayıcı etmen “öğretmenlik” becerileridir. Geleneksel anlayışa göre bu, öğretmenin bir yandan bireysel niteliklerinde, meslekî bilgi ve becerilerinde diğer yandansa öğretmenlik anlayışında “gizlidir”. Doğruluk payı (*en azından binlerce defa gözlemlendiği için ampirik açıdan doğru varsayılmaya yakın olduğundan*) yüksek olsa da, bu önerme yakın zamana kadar bilimsel olarak doğrulanamaz sayılmış ve (*istatistikî verilerle desteklenip kanıtlanarak*) en saygı değer kuramlar çerçevesinde “öğrencinin ilgisini çeken bir eğitim süreci başarılı olur” gibisinden bir genelleme ile geçiştirilmiştir.

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin oluşumu bakımından hem Onat sisteminde hem de o tür bir eğitsel sistemi uygulayan eğitimcilerin yaklaşımlarında aynı olgular gözlenmiştir. Burada kısaca da olsa savunacağım tez ise “gözlemlenen” başarı durumlarının, istatistikî frekansların dışında gerçekten bilimsel bir karşılığı olduğu ve “heyecan”ın bilişsel gelişme süreçlerinde (*bilgi ve beceri edinmede*) ne denli temel bir etmen olduğu tezidir. Bir başka deyişle; insanın bölümlerden oluşan “modüler” bir yapısı olduğunu savlayan geleneksel anlayışlardaki heyecanın bilgiden ve beceriden ayrı düşünülen bir etmen olduğu yaklaşımı ile, insanı bir yandan vücut/beyin

bütünlüğünde diğer yandan da beyni bölütlenemez bir bütün olarak kabul eden yaklaşım arasında Onat’ın yaklaşımı -son yirmi yılın nöro bilimlerinin de doğrulaması yaptığı- ikinci teze dayanmaktadır.

Kısacası; heyecan ve onun insan beyni ve vücudundaki fiziksel karşılıkları olmadan bilişsel ve becerisel oluşumlar bütünselliğe ulaşamazlar; beyindeki heyecan duygusal, duygusal ve bilişsel merkezlerin fonksiyonlarının temel bütünleyicisidir, heyecan ve duygunun olmadığı süreçlerde bilgi de olamaz.

1990’lı yıllarda nöro bilimlerin aldığı yeni ivmeler içerisinde önemli sayıda araştırma, genel beyin işlevlerinin yeni tekniklerle incelenmesine ayrılmışken bazı nörologların ilgi alanları yukarıda sözünü ettiğimiz alanlara kaymıştı. Bu alandaki en etkili “ve kamuoyuna yansımaları ses getiren” çalışmalardan birini Amerikalı nörolog Antonio Damasio ve ekibi yaptı. Ve Damasio diğer bilim adamlarından farklı olarak çalışmalarını geniş bir kitleye yayan üç kitap yayınladı. (*Damasio, 1994 – Damasio, 1999 – Damasio, 2003*) Bu kitaplarda savunulan tezler ve açıklanan bulguları tabii ki burada özetlemek olanaksız ancak konumuzla ilişkisi açısından birkaç sonucu tartışmakta yarar var. Beyin bilimlerin son yirmi yılda aldıkları mesafe, beraberinde bir yandan iki bin yıllık felsefî sorgulamalara getirilen yeni aydınlatmalar, diğer yandan da Descartes ile başlayan ve son yüz elli yılda gelişen bilimlerin ışığında sorgulanan insan “bilgisinin” niteliği tartışmalarına yepyeni boyutlar getirilmeye başlanması, yeni yüzyılı eskilerinden farklılaştıran en önemli olgudur denilebilir. Konumuza katkısı ölçüsünde bu üç kitaptan bir kaç ana düşünceyi iletmeye çalışalım.

“Descartes’ın yanlışı” bu araştırmamızda da sözünü ettiğimiz insanın birlik ve bütünlüğünü kavramsallaştıran fenomenolojik yaklaşımın bilimsel temellerini inceler. Kitabın tezi dinsel ve metafizik temelli ruh/beden ayrımının beden/beyin ayrımını kavramsallaştırmasıyla oluşturulan kuramların yeni bilimler ışığında geçerliliğini yitirmesidir. Descartes’in yanlışının aşılması yalnızca “ruh” kavramının işlevini yitirmesi ile değil, Descartes’ın ruh ile özdeşleştirdiği “beyin” ve “mantık/düşünce”nin vücuttan ayrıştırılmasını gerektirmekteydi. Bu kavramsal yenilenmeye adım adım gidişi ise 1980-90’lı yıllarda temel bilimler ve çağdaş nöroloji hızlandıracaktı. Damasio’nun bu ilk kitabı başka bilim adamlarınca da geliştirilen (*beden/beyin*) insan bütünlüğü kavramının bilimsel savunusuna bir katkı olacaktı. Burada Damasio’nun yanı sıra tüm büyük nörolog, psikolog ve nöropsikologları da (*örneğin Changeux, Jeannerod, Edelman, Ramachandran, Gazzaniga, Minsky, Thagard, Gardner, Kosslyn, Varela vb.*) eklemek gerekir. Teknik olarak yetersiz de olsa özetle söylenecek olursa, beyinde vücutla doğrudan bağlı olan ve yaşamsal işlevleri düzenleyen merkezlerin (*filojenetik olarak ilk oluşmuş birincil beynin –amygdale, hippocampe, bazal ganglionlar*) aynı zamanda tüm düşünsel işlevlerin, bellek, kavrama, kısa ve uzun vade hatırlama, geri dönüşümlü çözümlenme, tanıma ve kortekste olduğu bilinen bilişsel işlevlerin, beyin içi “düşünce yollarının” tümünün uğramadan geçmediği yerler olduğu artık bilimsel bir gerçektir. Beynin düşünsel merkezlerinin “kumanda” ettiği ikili vücut kavramı artık tarih olmuştur. On yıl sonra aynı temaları Spinoza’ya gönderme yaparak yeniden ele alacak olan Damasio heyecan ve duyguları -ve onun

beyinsel karşılıklarını- insanın tümel varlığının merkezine oturtacak, ve son çözümlenmede, güzellikler ve yaşamın anlamı sorgulamasıyla birleştirecekti. Bu iki kitap arasında yer alan “Kendi olmanın duygusu, vücut, heyecan ve bilinç” adlı kitabında, yine aynı on yılların en önemli beyin araştırma tematiği olan “bilinç” ve “benlik” sorularını bilimsel açıdan ele alacak ve bir önceki sorgulamaları çağdaş nörolojinin en merkezi sorunsalı olan “bilinç” sorununa bağlayacaktı.

Bu makale çerçevesinde teknik olarak daha da ileri gidilemeyecek olsa da kısaca söylemek gerekirse, heyecan ve duygu ile bilginin, bilgi ile bedenin, insan bilincinin “etkinlikler” ile olan ilişkisini bir daha geri dönülemeyecek biçimde yeniden kurması ve tüm kuramsal modellerin artık bu veriler üzerine yeniden inşa edilmesi denebilir.

Başlı başına bir çözümlenme konusu olan bu tematiklerden yola çıkarak araştırmamıza dönersek; genelde bilgi ve becerinin oluşum ve kullanımında, -bir alt düzlemde eğitim ve öğrenim süreçlerinin tasarımında- vücut, heyecan ve duygular temel “olmazsa olmaz” etmenler ve işlevlerdir. Duygu, duyu ve biliş bir ve tek bütünlük oluşturanlarıdır. İsteksiz ve heyecansız bilgi (*ve de eğitim*) olanaksızdır.

Buradan yola çıkarak denilebilir ki, genelde eğitim süreçlerinde, özelde mimarlık tasarımı eğitiminde (*bir uzantı olarak sanat ve yaratım temelli eğitimlerde*) öğrencinin yapılan işten heyecan duymasının sağlanması, buna elverişli ortamların ve eğitsel ilişkilerin yaratılması bilgisel ve becerisel süreçlerin ön koşuludur.

Onat eğitim yaklaşımı belki de bu bilimsel verilerin ışığı olmadan, “duyumlar” ve

uzun bir zincirin içgüdüsel verileri ile eğitimin bu boyutuna önem vermiş gözüküyor.

Bu araştırmada getirmeye çalıştığım katkılar, tam anlamı ile bilinmeden de olsa yapılan yaklaşımların temelsiz olmadığını kanıtlar niteliktedir.

Benzetme, analogi, metafor kullanımı, teşbih: eğitsel retorik mi, eğitimin kendisi mi?

Onat sisteminin ve de genelde mimarlık eğitiminin en önemli ancak az incelenmiş özelliklerinden biri benzetme ve mecazın kullanıldığı dil ve kelime oyunlarıdır. Bu bölümde savunacağım tez, bu konunun “olursa olur, olmazsa da ziyarı yok” diye nitelenemeyecek kadar önemli, eğitimde yaşamsal, merkezî bir yeri olduğudur. Bu teze göre, dil oyunu ve benzetme yalnızca “ifade” yardımcısı, başka bir deyişle, bir düşüncenin şu veya bu şekilde oluşmasından sonra onu “iletmeye” yarayan “araç” değildir.

İki açıdan -her türlü eğitimin olduğu gibi- mimarlık eğitiminin de temel taşıdır. Birincisi; zekâ-beden-çevre ilişkileri kurma işlevinden, o ilişkilerin neredeyse ontojenetik olarak eşzamanlı oluşumundan kaynaklanan doğal gücünden dolayı temel bir veridir. Bu niteliğiyle bu yaklaşım, önceki bölümlerde savunduğumuz genel teze uygun olarak, beden-zekâ-deney ilişkisinin yeniden kuruluşu ile oluşan genel paradigmayla tam uyum içerisindedir. Başka bir deyişle, beden ve zekâ yalnız yaşam deneyiyle değil, yaşam deneylerinin dile dökülme süreçlerindeki doğallıkla da ontolojik bir bütünlük içerisindedir. Dil olgusu bu bağlamda salt toplumsal konvansiyonların dıştan belirlendiği ve göstergelerin bağımsız olduğu⁽²³⁾ bir olgu değil, beden ve çevrenin doğal uzantısıdır.

İkincisi; mecaz kullanımı ve benzetme oluşturma mimarlık alanının temel “mantık” yürütme, sorun oluşturma ve çözme süreçlerinin ana teknik ve taktiklerindedir.

Bu anlayışla, mecaz kullanma ve benzetme yapma, araçlar ile amaçların ayrıştırılmayacak denli iç içe geçtiği, aracın amaç, amacın araç olduğu karmaşık tasarım süreçlerinin ana edimlerindedir. Ancak olayın bu biçimde ele alınması, alışlagelmiş ikili yaklaşımların (*zekâ/beden, amaç/araç, önce/sonra, düşüncel/ ifade gibi*), hiyerarşik ve zamansal ayrışmalarla çalışan kartezyen yaklaşımlara bilgi bilimsel bir dönüşüm getirilmesiyle olanaklıdır.

Mimarlık eğitiminde ve meslekî pratiklerde benzetmenin, model dönüştürmenin önemli bir tasarım yaklaşımı olduğu bilinen bir gerçektir, ancak bu gerçek diğer konularda olduğu gibi yeterince kuramsallaştırılmamıştır. Benzetme insan zekâsının olduğu kadar mimar zekâsının da birincil davranış biçimidir. Bölümün ikinci yarısında mecaz ve benzetme olgularını bir de bu yönüyle ele alarak, Onat eğitim sisteminin bu konudaki zengin yaklaşımının kuramsal olarak ne denli sağlam yeraltı kaynaklarından beslendiğini ve sağlam zeminler üzerine kurulu olduğunu kanıtlamaya çalışacağız.

Genel ve yüzeysel olarak bakıldığında mimarlık, görsel sanatlar ve müzik eğitiminde; ele alınan nesnelere betimlemek, onlar üzerine “konuşmak” bir dil sorunu olarak algılanmaz. Sözler araçlarla (*doğal dilimizin verdiği olanaklarla*) duyusal ve görsel nesnelere betimlenirken her ne kadar zorluk çeksek de betimlemelerimizi birkaç aracı beraber kullanarak yapmaya çalışırız. Bir yapıyı, bir görsel olguyu bir yandan dil ile (*sözcüklerin yettiği kadarı ile*) bir yandan da

²³L. F de Saussure ve 1960 yıllardan sonraki “yapısalcı” izleyicileri...

“göstererek”, “duyurarak”, yani algısal kanalları birlikte harekete geçirerek “konuşulabilir”, “iletilebilir” duruma getirebiliriz. Ancak bu olanaklardan yoksun kalındığında, yalnızca “dil” ile betimlemeye kalındığında “sözlerin yetersizliği, kavramların kısırlığı” ortaya çıkar.

Kavramsal ve “doğal/yapay diller” ile kavramsal olmayan içerikteki nesnelere betimlenmesi, göstergelerin üzerine konuşabilmek, tüm insan etkinliklerinin olduğu gibi genel olarak bilimsel uğraşlarda, eğitsel etkinliklerde göstergeler ile anlam arasındaki bağlantıların “sorgulanması” ve bu etkinliklerde göstergeden anlama giden yolların çözümlenmesi tüm zamanların en çetrefilli felsefi / bilgi bilimsel ve bilimsel sorunlarından olagelmıştır.

19. yüzyılın sonunda Frege’den başlayarak Russel ve Wittgenstein’in da katıldıkları (“Viyana’dan Cambridge’e uzanan tartışma” diye adlandırılan) felsefi tartışmalar, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yeniden canlanmış, önce Quine daha sonra 70’li yıllardan itibaren en önemli felsefecilerin katıldığı bilinç/dil/zekâ gibi tüm temel alanları da kapsayarak -yirmi birinci yüzyılın ilk on yılında biraz hızı azalsa da- sürmüş bir tartışma alanıdır.

Çağdaş dilbilimler ise geçen yüzyılda iki önemli sorgulama dalgasının etkisinde gelişmiştir. Birinci dalgada; yirminci yüzyılın başlarında Saussure’ün, daha sonra Hjelmslev’in yaptığı katkılarla filoloji/gramer temelli dilbilim anlayışından gösterge/anlam eksenine kaydırılan dil bilim tartışmaları ilk elli yılda Austin/Morris pragmatizmiyle, 60’lı yıllarda ise “yapısalcılığın” açtığı tartışmalara sahne olmuştur. Bu tartışmalar öncelikle metodoloji alanında gerçekleşmişken diğeri, dil ve insan bilim/bilişsel psikoloji alanlarında

gelişmiştir. Piaget’nin gelişmesini hızlandırdığı biliş bilim, 70’li yıllarda yapay zekâ tartışmalarının yarattığı “rekâbet” ortamına hâlâ durulmayan yeni bir ivme getirmiş, psikoloji ile dil bilim kuramları arasında yeni ve temel varsayımları da sorgulayan köprüler atılmasını sağlamıştı. Bu köprülerin en bilineni, en çok tartışılan temel konusu “Dil yetisinin doğuştan mı, yoksa sonradan olma mı?” sorununun karşı karşıya getirdiği ünlü Chomsky-Piaget karşıtlığıdır.

Bu ortamda yeni alt bilimsel alanlar, araştırma alanları kurulmaya başlanmış, konumuza giren alanda başını (ve kutuplarını oluşturduğu) J. A. Greimas ve U. Eco’nun çektiği (arka planını Saussure/Peirce ikililiğinin oluşturduğu) semioloji/semiotik olarak adlandırılan (gösterge/anlam bilim) yeni bir disiplin doğmuştu. Bilişsel psikolojinin etkisini arttırması ile son yirmi yılda zayıflayan ve dönüşerek de olsa etkisini sürdüren bu disiplin⁽²⁴⁾ son yıllarda yeni bilgi bilimsel ve yöntemsel tartışmalara ve parçalanmalara sahne olmuştur.

Son kırk yılda mimarlık alanında da (az sayıda ekibin katıldığı) yöntemsel sorgulamalar sayesinde önemli katkılar sağlanmıştır⁽²⁵⁾. Yine aynı süreçte, yani 60’lı yılların sonundan başlayarak gerek dil bilimde gerekse diğer disiplinlerde yapısalcılığın katı kalıplara ve formüllere hapsoldüğünü ve bilgi bilimsel yanlışlar üzerine kurulduğunu savlayan, bir yandan eski dil bilimsel kuramların zenginliğini ve yenilenmesini öneren, diğer yandan da dil ve insan zekâsının “doğal” özelliklerini sorgulayan yeni akımlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Bu akımların içinde en yetkin olarak yer alan akım ise, Amerikalı bilim adamları G. Lakoff (Lakoff, 1990) ve M. Johnson (Johnson, 1987 – Johnson, 2007) ve Batı Amerika üniversitelerinde bu bağlamda

24 Belirli ölçülerde tüm disiplinlerin arka planında var olan ancak ayrıştırılıp kuramsallaştırılmadığı için özel bir yer verilmeyen.

25 Bu makalenin yazarının bu konuda bilimsel ve yöntemsel eleştirel yaklaşımlı uluslararası kongrelere sunulmuş yayınlanmamış dört incelemesi vardır.

26 Benim bu yazıda ele almak isteyip kenarda bıraktığım soruların küçük bir bölümü, yeni şantiyeler:

-Muammer Onat gibi dünya mimarlık literatürünü yakından izleyen bir mimar, hangi ilkeler yoluyla eğitim alanı ile gerçek mimarlık alanını belirgin sınırlarla ayırmayı tercih etti? (yanıtların bazı boyutlarına değindik)

-Aynı bağlamda, öğretmen Muammer Onat, mimar Muammer Onat ile arasına nasıl ve neden oldukça kalın bir duvar çekme ilkesini benimsedi? - 1968 reformu sonrasında döneminde, diğer reforme edilen disiplinler ile birlikte “insan boyutu” kavramı ile reforme edilen Bina Bilgisi/Mekân Düzenleme dersleri ve atölyelerine ne gözle yaklaştı; bu deneyimden ne çıkarıldı, reformdan uzaklaşma sürecini nasıl yorumladı?

-Eğitim ilkelerini belirli bir biçimde, mimarlık mesleğinin “çoğullaşması”, değişik meslek biçimleri oluşmasına ve bu gerçeğe uymanın bir yolu olarak mi esnekleştirdi ve metodoloji yönüne ağırlık mı verdi? Yoksa başından beri gerçek meslek koşulları ne olursa olsun 50’li yılların mimarlığı ile 80’li yılların mimarlığının mesleki perspektiflerindeki farklılıklar) eğitimin ana eksenini yöntem üzerine mi kuruydu?

-Yine bu bağlamda bir soru: Doktora ve yüksek lisans öğretmeni olarak da Muammer Onat farkı var denilebilir mi? Varsa bu farkın nitelendiricileri nelerdir?

-Bir yıllık İtalya stajı M. Onat’ın eğitimciliğine ne katkılar getirdi? -Onat’ın eğitimciliğinde dönemseller farklılaşmalar gözlelenebilir mi?

çalışan diğer bilim adamlarıdır. (Fauconnier, 1997 – Fauconnier 2003)

Bu yaklaşımın genel bilgi bilimsel tezi özetle daha önce söylenildiği gibi, gerek genel olarak sözel dillerin, gerekse özel diğer dil olarak nitelenebilecek alanların incelenmesinde benzetme ve mecaz gibi “araçların” insan zekâsının temel nitelikleriyle bire bir örtüşmesi, kaynağını ondan almasıdır. Bu ana yörünge, altta referansları verilen (diğer referansların yanı sıra) çalışmalarda da belirtildiği gibi, insanın beyin ve vücuduyla bir bütün halindeki “doğal” yapısıyla, benzetme olgusuyla tarihsel süreçte oluştuğu tezi üzerine kuruludur. Bu kuruluş ilkeleri ise zaten tüm bilimsel programların organik bir bütün olarak bağlandığı evrim ilkeleriyle ve tüm çağdaş bilim tezleri örgüsüyle tutarlıdır.

Benzetmeler tüm canlıyı harekete geçirdiğinden, yalnızca bir “kavrama” aracı değillerdir. Benzetmeler aynı zamanda, dünyayı “yeniden üretme”, “tasarlama” süreçlerinde de insanın bütün vücut potansiyellerini harekete geçirdiği “doğal” bir araçtır.

Daha fazla geliştiremeyeceğimizden özetle şöyle söyleyebiliriz; niteliklerini ve ilkelerini araştırdığımız Muammer Onat eğitim yaklaşımı, sözel bağlamda bir eğitim aracı olarak, “benzetme”lerle, mekânın (olmayan dili ile) onu yansıtan (olur kılan) “tasarım resmi” arasındaki köprüleri, zengin bir anlatım ile oluşturur. Bu anlatım aracı, yukarıda söylendiği gibi yalnızca söylenen anlamaya, kavramaya yönelik “edilgen” bir araç değil, kavrama ile tasarım arasında hiç bir aracı gerektirmeyen, en kısa yolların da kullanıldığı ve oluşturulduğu tümel (beden/beyin, iç/dış) bir olgudur.

Bu bölümü bitirirken, özetle söylenmesi gereken, daha önceki bölümlerde savunduğumuz, görüşlerle bu son bölümdekilerin bir bütünsellik içinde olduğudur.

Bu genel çözümleme çerçevesinin (bilimsel ve felsefi verilerle desteklemeye çalıştığımız)

Muammer Onat eğitiminin genel dinamiklerine bire bir karşılık gelmesi, Onat eğitiminin ve onun bağlı bulunduğu düşünce akımlarının arka plânının “ispatlanmasa” ve “açıkça savunulmasa da” çok köklü ilkelere dayanmasındadır sanırız.

Geçici olarak bitirirken

Onat eğitim modeli (sistemiyaklaşımı) olarak adlandırdığım ve ağırlıklı olarak ilkelerin ve yöntemlerin kuramsal ve felsefi dayanaklarını incelediğim bu araştırmada, Muammer Onat’ın neden farklı ve “başka” tür bir mimarlık öğretmeni olduğunun ve onun eğitim sisteminin hangi evrensel ve genel geçer boyutlara sahip olduğunun altını bu eğitimin temel saydığım öğeleriyle çizmeye çalıştım.

Başlangıçta da söylediğim gibi, kuramsal düzlemde ele alınabilecek daha birçok konuyu, zaman ve yer yetersizliğinden dolayı bir sonraki seminerlere ve çalışmalara bıraktım.

İncelenmeye ve üstünde durulmaya değer birçok sorudan ilk ağızda akla gelen bir kaç noktayı ekte ilettim⁽²⁶⁾.

İnancım ve umudum, söze ve yazıya dökülmesinde epeyi güçlük çekildiğini gözlemlediğimiz “mimarlık eğitimi” sorunlarının, gelecekte kuramsal zeminleri kayganlıktan kurtarılmış daha çok ve “rahat” tartışılır, yazılır olduğu bir ortama doğru yönelmesidir. Burada Onat ekolünden gelen genç

öğretmen ve araştırmacılara önemli bir rol düşüyor; hocanın yaratıcı ve katılımcı ilkelerinin bu alanda da uygulanacağından, katkılarının yeni katkılarla sürdürüleceğinden kuşku yok.

Bitirirken; benim gibi birçok arkadaşşıma ve meslektaşşıma verdikleri için, hocamıza, sevdiği bir başka dilde teşekkürlerimi sunmak isterim:

“Grazie et bravo maestro.”

KAYNAKÇA

- Akademi'ye tanıklık* 2003. No 2, İstanbul, Bağlam yayınları.
- Choay, F. 1980. *La règle et le modèle, sur la théorie de l'architecture et de l'urbanisme*. Paris, Ed. du Seuil.
- Damasio, A. R. 1994. *Descartes Error, Emotion, Reason, and the Human Brain*. A. Grosset/Putnam Books.
- Damasio, A. R. 1999. *The feeling of What Happens, Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt Brace & Company, New York.
- Damasio, A. R. 2003. *Looking for Spinoza : Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Harcourt Inc, New York.
- Doğrusöz, U. 1997. *Analyse des modélisations des processus de conception en architecture*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Mimar Sinan Üniversitesi.
- Doğrusöz, U. 2007. *Images et imagerie mentale en conception assistée, les brèches épistémologiques de notre conception de la conception assistée, Actes du 2e séminaire de conception architecturale numérique , image numérique en conception*, Université de Liège. Polycop: 125-145.
- Findeli A. & R. Bousbaci. 2005. *L'éclipse de l'objet dans les théories du Projet en Design. The design journal* Vol. 8, Issue 3: 41-43.
- Fauconnier, G. 1997. *Mappings in thought and language* Cambridge University Press, New York.
- Fauconnier, G. & M. Turner, 2003. *The way we think, conceptual blending and the mind's hidden complexity*. Basic Books- Perseus Books, New York.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind, The bodily basis of Meaning, imagination, and Reason*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Johnson, M. 2007. *The meaning of the body, Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G. 1990. *Women, Fire, and Dangerous Things, What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press, Chicago.