

Bir Dersliğe Bir Sanat Yapıtıymış Gibi Hayat Vermek¹

Veli Aras Yalçinkaya²

Öz

İnsanlar arası ilişkiler çemberinde yoğunlaşan sanat pratiklerinin değişimi izleyicinin daha çok hesaba katıldığı, işbirliğine dayalı deneyimler üzerine inşa edilen projelerle karşılık bulmaktadır. Kökleri fütüristlerin katılımcı sanatı muştuladığı jestlerden Dada'nın kabarelerine uzanan özellikle tarihsel avangardın mirası üzerine konumlanan sitüasyonistlerin eylem pratiği ve Fluxus'un deneysel etkinlikleriyle tanık olduğumuz katılımcı pratikler, günümüzde karşılıklı eylem alanı olarak mikro-ütopik ve oyunsu biçimde sunulan birer sanatsal projeye dönüşmektedir. İnsanlar arası deneyimlerin/topluluk biçimlerinin üretildiği karşılaşma ve ilişki keşfetme biçimlerine bir diğer örnek ise eğitsel projelerdir. Romantizmden günümüze uzanan çizgide izleyicinin katılımcıya dönüştürülmesi ile eğitimde geleneksel öğrenci-öğretmen ilişkisinin yıkılarak katılımın bir yöntem olarak kullanılmasını birbiriyle örtüşüren pedagojik projeler, öğretmen-sanatçı/izleyici-öğrenci ilişkisini katılımcı sanatın tarihçesi üzerinden yeniden düşünmemizi sağlamaktadır. Sanatın ortak yaşama katkıda bulunma kapasitesine sahip olduğu inancından hareketle, bu çalışmada sanatın birlikte üretilip birlikte tüketildiği, her öğrencinin eşit yeterlikte olduğu ve yaratıcılığın paylaşıldığı bir derslik hayali üzerine kurulu eğitsel projelerin izi sürülecektir. Bu bağlamda, eğitime ve sanata dair mevcut formların, yasaların askıya alındığı, sanatsal pratiğin öğretimle birleştiği ve ortak bir mekân olarak bir dersliğin sanat yoluyla yeniden biçimlendirildiği örneklerin araştırılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Katılımcı sanat, ilerlemeci eğitim, ortak yaratım, biçimsizlik, oyun

Bringing Life to a Classroom as a Work of Art

Abstract

The transformation of art practices centred around interpersonal relationships is reflected in projects built on collaborative experiences in which the viewer is taken more into account. The participatory practices that we have witnessed with the action practice of the Situationists and the experimental activities of Fluxus, which have their roots in the gestures of the Futurists, the cabarets of Dada and the legacy of the historical avant-garde, are today transformed into artistic projects presented in a micro-utopic and playful way as a field of mutual action. Another example of forms of encounter and relationship discovery where interpersonal experiences/ forms of community are produced is educational projects. Pedagogical projects, which overlap the transformation of the viewer into a participant in the line from Romanticism to the present day and the destruction of the

¹ Bu makale, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Anasanat Dalı'nda Prof. Hüsnü Dokak danışmanlığında yürütülmekte olan sanatta yeterlik tezi kapsamında üretilmiştir.

² Aday Dr., Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Bölümü, ORCID NO: 0000-0003-1631-674X, veliarasyalcinkaya@gmail.com

traditional student-teacher relationship in education and the use of participation as a method, enable us to rethink the teacher-artist / viewer-student relationship through the history of participatory art. Based on the belief that art has the capacity to contribute to common life, this research will trace educational projects based on the dream of a classroom where art is produced and consumed together, where every student has equal competence and where creativity is shared. In this context, the classroom as a common space where the existing forms and laws regarding education and art are suspended, where artistic practice is combined with teaching.

Keywords: Participatory art, progressive education, co-creation, formlessness, play

Geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerinin uygulandığı bir sınıfta kuvvetin bir fonksiyonu olarak öğretmen, öğrenciyi etkileyendir. Öğrenci ise bir sanat yapıtına belirli bir mesafeden bakan ve tıpkı görsel bir form üzerinden sanatçının iletmek istediği göstergeleri ya da mesajı çözmeye çalışan seyircilerden farksız, kuvvetin bir maddesi/malzemesidir. Biçim almış, kodlanmış bir kural olarak etkileyen öğretmen ve etkilenen öğrenci ilişkisi, gücün başka bir güçle olan ilişkisine, bir dizi iktidar süreçlerine (gözetleme, denetleme, cezalandırma) ve iletişim şebekelerine (sorular, cevaplar, emirler, öğütler ve kodlanmış itaat göstergelerine) sıkıştırılmış bir çizgiyi takip etmektedir (Foucault, 2021, s. 71). Peki ama bu çizginin güzergahı hangi noktalarda bizim seçimimiz ve hangi noktalarda bizim yerimize seçildi? Dayatılan kuralların ötesinde bir çizgi mümkün değil mi? Yeni bir çizgi çekilemez mi ya da çizginin diğer tarafına nasıl geçilebilir?

Söz konusu olan bir dizi malzemeden oluşan bu sınıfta belirli konulara odaklanmış, tarihin belirli bir zamanında, belirli bir yerde bir araya gelmiş bir grup öğrenci ile ne yapacağımıza karar vermemiz gerektiğidir. Bu bir şimdiki zaman sorunu olarak bizim tam da şu anda ne yaptığımız ve kim olduğumuz sorundur. Diğer bir ifadeyle planları gelecekle ilgili (bilgiye, üretime ve faydaya dayalı) seçimler üzerine şekillenen, arzunun, tutkunun ve hayal gücünün bölgesinden koparılmış olan bizlerin (fazlalıkların) şimdiki zamanı nasıl harcamamız gerektiği sorundur. Bu sorunun ortadan kaldırılmasına yönelik Michel Foucault'nun (2021) çözüm önerisi "ne olduğumuzu keşfetmek yerine, olduğumuz şeyi reddetmektir... Kendimizi hem iktidardan hem de iktidarla ilintili olan bireyselleştirme türünden kurtarmak, yeni öznellik biçimlerine geçerlilik kazandırmak; yeni yaşam biçimleri inşa etmektir" (s. 68). Sürrealist antropolog Georges Bataille'ın "her şeyin kendi biçimine ait olmasını gerektiren bir terim olarak" tanımladığı (akt. Clifford, 1991, ss. 74-76) formsuzluk kavramıyla birlikte okuduğumuz bu öneri bir estetik devrim düşüncesiyle, anlamın bilgiden sıyrılması, sanatın ve eğitimin toprağa/ hayata indirilmesi ve bir sanat yapıtı olarak varoluş tarzlarının yaratılması özetle formu olmayana form bulmakla, dayatılan bütün yapıların ve biçimlerin karşısına kendi formlarını koymakla, yıkımın yeninin üretimine yol açtığı bir yapıbozum mantığıyla ilişkilidir.

Formsuzluk kavramını bir sınıf ortamını oluşturan karşıtlıklar, uyumsuzluk biçimleri, görünürler ve görünmezlerle (öğretmenler-öğrenciler, sanatçılar-izleyiciler, konuşanlar-susanlar, düşünenler-düşünmeyenler, bilenler ve bilmeyenlerle) birlikte düşündüğümüzde bütün bu karşıtlıklar gerçekte bilgi ve iktidar ilişkilerinin bir yansıması olarak beliren formlardır. Yazgılı olduğumuz bu formların askıya alınması ve oluşan bu hiyerarşik örgütlenmenin kesintiye uğratılması içinse duyulur olanın (yapıp etme, görme, konuşma ve

var olma tarzlarımızın) bir ortaklık duygusunda yeniden biçimlendirilmesi gerekir. Bu ise ancak yapmış olduğumuz seçimleri yeniden düşünmemizi sağlayan, kolektif enerjimizi harekete geçiren, farklılıkları birbirine bağlayan ve düşünceleri kışkırtan bir araçla yani sanatla (oyunla) mümkündür. Tıpkı ortak bir mekânın oyun yoluyla yeniden biçimlendirildiği, birbirinden bağımsız parçaların sanatçı/öğretmen ve öğrencilerin yeniden bir araya getirildiği bir derslik gibi. Nitekim, oyun kelimesinin etimolojisi incelendiğinde *oy-mak* fiili *oyuk* kelimesiyle ilişkilidir. Oyuk ise oyma işleminden arta kalan kısımdır. Dışardan içeriye doğru, içerde olanı çıkartan bir eylem olarak oyunun bu yapısı insanın düşünmeden var olduğu bir boşluk, *geçici ve sınırlı bir mükemmellik* anı yaratır (Huizinga, 1995, s. 28). Mevcut kuralların, formların dışında bir boşluk anı içinde başka türlü düşünmek, alışılmadık olanı aramak gerekir. Felix Guattari'nin (2021) sorduğu soru da bu noktada anlam kazanır: "Bir dersliğe nasıl sanki bir sanat yapıtıymış gibi hayat verirsiniz?" (s. 133). Guattari'nin sanat hakkında yeni yollar ve yeni öğrenme biçimleri üzerine sorduğu bu kışkırtıcı soru bir yanda sanatçı-öğretmen ve öğrenci-izleyici ilişkisini sorunsallaştırırken diğer yanda primitif toplumların etik-estetik paradigmasıyla ve Georges Bataille'in şenliklerle ve tarih öncesi ayinlerle buluşturduğu aşkınlık ilkesiyle; formsuzluğun, bilgi olmayanın, iktidarın/otoritenin dayattığı biçimlerin nötrleştiği özgürleştirici bir alan olarak oyun alanıyla birleşir.

Sanatın ortak yaşama katkıda bulunma kapasitesine sahip olduğu inancından hareketle, bu araştırmada sanatın birlikte üretilip birlikte tüketildiği, her öğrencinin eşit yeterlilikte olduğu ve yaratıcılığın paylaşıldığı bir derslik hayali üzerine kurulu eğitsel projelerin izi sürülecektir. Bu bağlamda, eğitime ve sanata dair mevcut formların ve yasaların askıya alındığı, isteğe bağlı kurallar uyarınca sanatsal pratiğin öğretimle birleştiği ve ortak bir mekân olarak bir dersliğin sanat yoluyla yeniden biçimlendirildiği örneklerin araştırılması amaçlanmaktadır.

Bir Sanat Biçimi Olarak Sınıf

Bir sanat biçimi olarak sınıfa dair en bilinen örnekler gündelik ve toplumsal pratikleri sanata dönüştüren Fluxus sanatçıları tarafından oluşturulmuştur. Her ne kadar daha önce Rus Konstrüktivistler, Bauhaus gibi sanat hareketleri eğitim aracılığıyla sanat ve hayat arasındaki sınırların belirsizleşmesine yönelik müdahalelerde bulunmuş olsalar da eğitimi araçsallaştırmaktan öte doğrudan doğruya kendi sanatsal uygulamalarının merkezine yerleştiren Fluxus sanatçılarıdır. Özellikle Joseph Beuys, Robert Filliou, Robert Watts ve Allan Kaprow gibi Fluxus hareketiyle ilişki sanatçıları, John Dewey'in uygulamalı öğrenmeyi savunan fikirlerinden esinlenerek kendi sanatsal uygulamalarıyla bağlantılı olarak pedagojik uygulamalar geliştirmişlerdir (Miles ve Springgay, 2019, s. 5). Öğretimi yalnızca bir sanat olarak kalmayıp sınıf deneyimini ve öğrencileri arasındaki etkileşimi sosyal pratiğin bir parçası olarak gören bu sanatçıları, estetik olmaktan öte sosyal ve katılımcı sanatsal uygulamalarını yeni müfredat modelleri yaratmak ve hatta kendi okullarını kurmak için kullanmışlardır.

Sanatsal ve pedagojik amaçları birleştirmenin yollarını arayan çağdaş sanatçıların en önemli referans noktası ise Joseph Beuys'tur. Öğretmenlik mesleğinin gerçek bir sanatsal deneyim olduğunu söyleyen Beuys (1969), sanatçının/öğretmenin özel olması ile sanat

nesnesinin/bilginin özünde değerli olmasını reddederek her bireyin yaratıcı olma kapasitesini gerçeğe dönüştürmeyi hedefler. Toplumu etkileyen ve onu yeniden biçimlendiren tüm yaratıcı faaliyetlerin sanatsal olduğunu iddia eden Beuys'a göre düşünmekten konuşmaya insana dair her şey sanatsaldır ve yaratıcı (biçim veren) bir varlık olarak her insan bir sanatçıdır (s. 45). Bu düşünce ile sosyalist ütopyaların, tarihsel avangardın ve onun izinden giden sanatçılar tarafından yazılan manifestoların şevkini tekrar eden Beuys, izleyicinin sanatçıyla birlikte yaratabilme becerisini kabul ederek sanatın sınırlarını öğrencilerin katılımıyla zenginleşecek biçimde genişletir. Herkesin sanatçı olduğu gibi her şeyin de bir sanat yapıtına dönüşebileceğini iddia eden Beuys, temelde sanatın insan yaşamının her alanına yayılan, varoluşsal bir karakter kazanmasına yönelik müdahalelerde bulunur (Podesva, 2007).

Toplumu yeniden şekillendiren bütün yapıp ettiklerimizi bir sanat formu olarak ele alan Beuys, toplam bir sanat eserinin ancak tüm toplum bağlamında mümkün olduğunu, herkesin sosyal mimarının gerekli ortak bir yaratıcısı olabileceğini ve bir bütün olarak katılım gösterilmediği sürece demokrasi idealine ulaşamayacağını söyler (akt. Finkelppearl, 2013, s. 11). Nitekim *sosyal mimarının* bir ögesi olan sanat nasıl ki kişinin kendini inşa etmesine, yaşamı biçimlendirmesine olanak sağlayan içsel ve varoluşsal bir etkinlikse eğitim de özgürlüğün praksişi olarak geleceğe hazırlıktan ziyade yaşam sürecinin kendini temsil etmektedir. Bu sebeple, Beuys'un özgül bir mekân ve ilişkiler yaratarak bu yaşam sürecini yeniden şekillendirdiği eylemler arasında eğitim teması merkezi bir önem taşımaktadır.

Beuys öğrenciyi bir malzeme öğretmeni ise toplumu yeniden şekillendiren bir heykeltıraş olarak görür. Bu bağlamda, özellikle Documenta 5'te Uluslararası Özgür Üniversite'nin 100. Günü kapsamında akademinin seçici kabul politikasına karşı biz dizi etkinlik gerçekleştiren sanatçı, sergi alanını bir eğitim atölyesine dönüştürür. Bu etkinlikler arasında öğrencisi Abraham David Christian ile bir boks karşılaşmasına da çıkan Beuys, geleneksel öğretmen ve öğrenci hiyerarşisini kendine ait özel formlarla eleştirir (Görsel 1). Çalışmalarında yüzünü hem sanata hem de eğitime dönen sanatçı, bir ortaklık duygusuyla görünür olan öğretmen ile görünür olmayı, öğrenciyi yeniden biçimlendirirken aynı zamanda eğitime ve sanata dair mevcut formların askıya alındığı bir evren sunar. Fluxus ruhuna uygun olarak bir dersliği yeniden biçimlendirdiği bütün bu süreç içinde meydana gelen etkileşim ve deneyimi ise bir sanat yapıtı olarak ele alır (Kuspit, 1991).

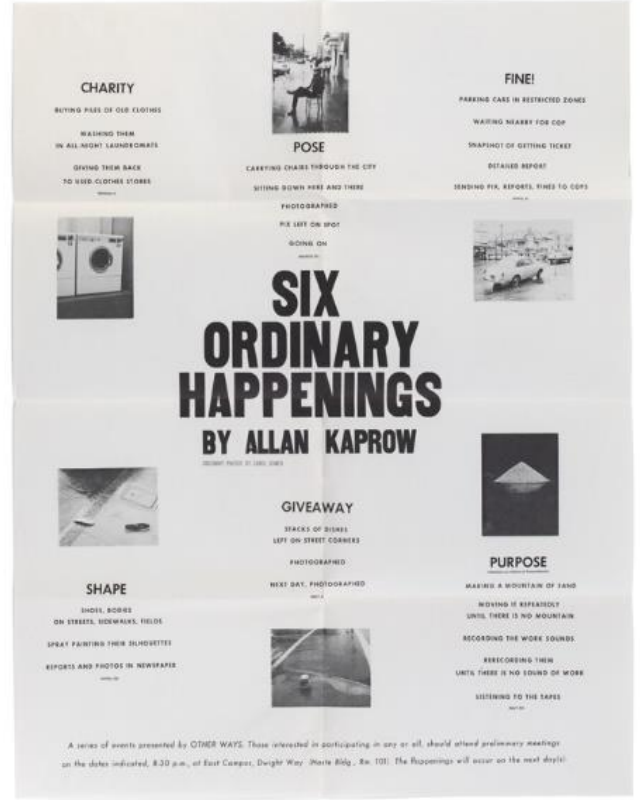


Görsel 1. Joseph Beuys, *Doğrudan Demokrasi için Boks Maçı*, 1972 (Bucknell, 2017)

Beuys gibi eğitimi sanat pratiğinin bir parçası olarak gören, eğitime ve sanata biçilen yazgılı formları ortadan kaldırmayı amaçlayan bir diğer sanatçı Allan Kaprow ise geleneksel eğitim modeline dahil olan öğrencilere bir yöntem *bir oyun* sunar. Fluxus sanatının ve pedagojisinin temel unsurlarını yansıtan birçok sanatçı gibi Kaprow da oyun yoluyla işbirliğine ve diyaloga dayalı sanat formlarının bir sınıf ortamında uygulanması halinde öğretim yöntemlerindeki temel problemlerin çözüleceğine inanır (Krstich, 2016). Nitekim, radikal bir öğretim yöntemi olmayan oyun yoluyla öğrenme fikri John Dewey, Fredrich Fröbel, Maria Montessori, Paulo Freire gibi ilerlemeci eğitim teorisyenleri tarafından savunulmuştur. Bu çizgiyi takip eden Allan Kaprow ise John Cage'in *amaçsız oyun* tanımından hareketle *Sanatçı Olmayanların Eğitimi-2* (1993) adlı makalesinde oyun ile eğitim arasında şöyle bir ilişki kurar: Kaprow'a göre okullar oyunun rekabete ve yenilgiye dayalı ilkeleri uyarınca öğrencileri biçimlendirmekte olup, oyunun faydadan ve yarardan arındırılmış içsel değeri yok sayılmaktadır (s. 122). Oyunun pedagojik bir strateji olarak yanlış kullanımından kaynaklı -çocukların oyunla ilgili boş zaman algılarının ve özgürce hareket ettikleri alanların yavaş yavaş daralmasıyla sonuçlanan- bu durumun üstesinden gelebilmek için bir dizi öneride bulunan Kaprow aynı zamanda bir sanat formu olarak oluşumların (İng. *happenings*) eğitim gibi ortak bir faydada nasıl devrim yaratabileceğini göstermeye çalışır.

Bu oyunlardan biri Kaprow'un Diğer Yollar Projesi kapsamında *Altı Sıradan Oluşum*'u bir araya getirdiği çalışmadır (Görsel 2). *Altı Sıradan Oluşum* ile katılımcı sanat ile ilerici eğitim arasında bir bağ kurmaya çalışan Kaprow, sanat eğitiminde sanatçı olmayanları teşvik etmede bir sanat formu olarak oyunun özgürleştirici rolünü vurgular (Allen, 2016, s.8). O sıralarda Carnegie Eğitimi Geliştirme Vakfı tarafından desteklenen ve Berkeley Birleşik Okullar Bölgesi'nin en sahipliği yaptığı ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik deneysel bir eğitim girişimi olan Diğer Yollar Projesi'ne destek veren Kaprow, sınıf dışındaki ortam ile eğlenceli etkileşimlere dayalı alternatif bir öğrenme modeli yaratmak amacıyla altı sıradan oluşumu içeren bir dizi etkinlik düzenler. Kaprow'un okul sistemi altında yüksek başarıya sahip olmayan, üretimden dışlanan diğer bir ifadeyle birer fazlalık olarak görülen öğrencilerle birlikte hazırladığı projenin içeriği şöyledir:

Charity: Öğrenciler ikinci el kıyafetleri satın alıp, bunları çamaşırhanede yıkamış daha sonra ikinci el giyim mağazasına tekrar teslim ettiler. *Pose*: Berkeley'in belirli bölgelerine sandalye taşıyarak şehrin farklı yerlerinde sandalyelerin üzerine oturarak



Görsel 2. Allan Kaprow, *Altı Sıradan Olay Poster*i, 1969 (Collection Fotomuseum Winterthur, 2015)

fotoğraf çektiler. *Giveaway*: Şehrin köşelerine tabak bırakarak ertesi gün kalan tabakları saydılar. *Shape*: Kaldırımlara spreyle boyayla vücut ve ayakkabı silüetleri çizdiler ve daha sonra silüetlerin yaratmış olabileceği hikayeleri bulmak için gazeteleri taradılar. *Fine*: Arabaları şehrin belirli bölgelerine gelişi güzel park ettiler ve park ihlallerine karşı verilmeye cezaları sorguladılar. *Purpose*: Kumdan dağlar oluşturarak bunları kürekle hareket ettirdiler dağlar kayboluncaya kadar çıkardıkları çalışmanın seslerini kaydettiler (Spencer, 2016, ss. 580-581).

Etkinlik gerçekleştiği sonra öğrenciler tarafından canlandırılan bu oluşumlar fotoğraflanır ve bir posterle arşivlenir. Fakat posterin en alt kısmında katılmak isteyen herkesi davet eden bir söz yazılıdır. Şimdiki zaman kipiyle yazılan bu söz geleceğe yönelik, tekrarlanabilir bir anlayışı vurgular. Böylece oluşum, ait olduğu bağlamdan sökülerek herhangi bir zamanda yeniden canlandırılmak ve yorumlanmak üzere bütün yaşamı kuşatan ritmik bir sürece dönüşür.

Bu performanslar sanatçının belirlediği çerçevede şekillenen, senaryo dahilinde olmayan sanatsal etkinliklerdir. Yapıldığı yerde ve mekânda görece önceden planlı olsa da tesadüfi rastlantılara ve karşılaşmalara izin verir. İzleyici ise bir adım geride durarak eserin oluşumuna sonradan dahil edilir. *Altı Sıradan Oluşum* ise bu anlamda Kaprow'un diğer çalışmalarından ayrılır. Örneğin, diğer olaylar isimli bir insan topluluğunu harekete geçirmesine rağmen *Altı Sıradan Oluşum* kimliği belirlenmiş kişilerden oluşan, halka açık bir mikro eylemdir (Gourbe, 2020). Bu aynı zamanda Kaprow'un, eylemi doğrudan şekillendiren ya da yön veren olmak yerine öngörülemez seyrini takip eden kişiye dönüşümü anlamına gelir. Bu dönüşümün seyri bir sınıf ortamında her şeyi bildiği varsayılan ya da her şeye biçim verme yetkisini elinde bulunduran öğretmen (sanatçı) ile hiçbir şey bilmediği varsayılan, edilgin, dinleyen ve evcilleştirilmiş öğrenci (izleyici) arasındaki ilişkisinden bağımsız değildir.

Bu sebeple, *Altı Sıradan Oluşum* ile bu tahakküm ilişkisini tersine çeviren Kaprow'un bir sanat formu olarak oluşumları eğitim gibi ortak bir faydada eritmek istemesi bir yanda sanatçı-izleyici ve öğretmen-öğrenci arasındaki sınırları bulanıklaştırmaya yönelik müdahaleler içerirken aynı zamanda müfredat (senaryo) temelli bir öğretim yöntemine karşı yaşamla bütünleşen (doğaçlama), sanatın birlikte üretilip birlikte tüketildiği bir şenlik havası içinde özgürleştirici bir ortam yaratmak istemesiyle ilişkidir.

Bu Bir Sınıf Değil

Meksikalı-Amerikalı sanatçı ve öğretmen Jorge Lucero (2007), öğretmenlik mesleğinin kendisini yaratıcı bir uygulama biçimi olarak ele alır. Nitekim, kendini sanatçı olarak gören öğretmenin aktif stüdyo faaliyetinin dışında, sanatın gerçekleştiği yerin odak noktasının elden, zihne çevrilmesi halinde bir okulu oluşturan bütün parçaların birer sanat yapıtına dönüşebileceği ihtimali üzerinde durur (s. 205). Okulların ise en temelde nihai ürünlere ve sonuçlara aşırı odaklanma eğiliminde olduğunu kabul eden sanatçı, çözüm olarak süreç odaklı bir müfredat yönteminin uygulanmasını önerir. Bunun hem öğrencinin hem de öğretmenin deney yapmasına daha fazla olanak sağlayacağını ama aynı zamanda daha kavramsal ve çağdaş bir öğretmen/sanatçı pratiğine yol açabileceğini savunur. Araştırmalarında da öğretmen ve sanatçı kimliği arasındaki sınırların yaratıcı pratiğe engel

olup olmadığını farklı çalışma modları uygulayarak sorgular (Brermmmer, Heijen ve Kersten, 2021, ss. 85-94). Bu bağlamda, öğretmen ve sanatçı kimliği arasındaki bu mesafeyi bulanıklaştırmaya dönük müdahalelerde bulunan sanatçı *Bu Bir Sınıf Değil* adlı proje kapsamında tartışmak, sürü olmak, mekânda sınırları aşmak ve edimsel okuma yapmak başlığı altında grupta ve mekânla uyum sağlamaya yönelik bir dizi etkinlik düzenler (Görsel 3).



Görsel 3. Jorge Lucero, *Performatif ve grup okuması için düzenlenmiş sınıf değil sınıf odası*, 2017 (Lucero, 2017)

Lucero'nun (2011) Illinois Üniversitesi'nde araştırma projesi kapsamında öğrencilerine sormuş olduğu "sınıf gibi sanat olmayan bir şeyin nasıl bir sanat eserine dönüşeceği" sorusu üzerine şekillenen (s. 105) bu proje, bir yanda Jacques Ranciere'in (2012) *sanat olmayan şeyin sanat olduğu* (s. 40) düşüncesini tekrar ederken aynı zamanda Rene Magritte'in *Bu Bir Pipo Değildir* adlı çalışmasını anımsatır.

Magritte'in *Bu Bir Pipo Değildir* resminin üç versiyonu bulunduğu bilinmektedir. Bunlardan biri hapisaneye ya da sınıfta benzeyen bir mekânda karatahta üzerine çizilmiştir. Hemen arkasında ise daha büyük bir pipo resmi. Foucault (2010) ilkinin hayal olduğunu asıl gerçeğin ise karatahta üzerinde olduğunu söyler (s. 20). Nitekim, okullarda ya da ders kitaplarında bir pipo resmi çizilir ve bunun bir pipo olduğu öğretilir. Bir dersliğin bütün gerçek özellikleri de (müfredat, ödevler, ders kredisi, öğretme ve öğrenme gibi) buna uygun olarak belirli formlar ve kurallar dahilinde şekillenir. Lucero (2007) ise yazgılı olduğumuz bütün formların dışına çıkarak bir dersliği şöyle tanımlar: "Her ne kadar bir sınıfın bütün özelliklerine sahip gibi görünse de bu asla bir sınıf olmayacaktır. Bu sınıf olmayan sınıfın katılımcıları da sürekli olarak bir sınıfın görünümü ile esnek maddeselliği arasında gidip geleceklerdir". Sanatçının rolünün maddi nesnelere yaratmak olduğu yönündeki yaygın varsayımın aksine bütün bir sürecin kendisini sanat yapıtı olarak ele alan sanatçı, plastik yapıda sürekli hareket eden, biçim değiştiren ve bir dizi malzemedan oluşan bir derslikte aslolanın belirli bir konuya odaklanmış hayatta bir kez karşılaşılabilecek bir grup

katılımcı/malzeme ile ne yapacağımıza karar vermemiz gerektiği olduğunu belirtir (Lucero, 2007).

Çıkarın Ötesinde Bir Okul

Çalışmalarını belgelemekten ziyade doğrudan deneyimlere değer veren Kübalı sanatçı Tania Bruguera (2013) ise kendini “çalışmaları insanların hafızasında yaşayan maddi olmayan bir sanatçı” olarak tarif eder. Bruguera’ya göre bir şey yaparken hiçbir şey o anın, şimdi ve buradanın önüne geçmemelidir (s. 201). Çünkü sorun bir anlamda geleceğe yönelimle şimdiki zamanın değersizleşmesi sorunudur. Lucero’nun da ifade ettiği üzere bir dersliği oluşturan fazlalıkların şimdiki zamanda nasıl harcanacağı, bir dizi malzemedan oluşan bir derslikte şimdiki zamanda ne yapılacağı, öğrenci ve öğretmenlerin tam da şu anda kim olduğu sorunudur.

Bu sorunu ortadan kaldırmaya dönük projeler üreten bir diğer sanatçı Pablo Helguera’dır. Sosyal içerikli sanat projeleri üreten Meksikalı sanatçı, bu amaç doğrultusunda bağlam ve zaman nedeniyle tekrarlanması mümkün olmayan bir okul kurar. *Panamerikan Huzursuzluğu* adlı bu okul Pan-American otoyolu boyunca otuz durak ile işaretlendirilmiş olup katlanabilir ve hareketli bir mimari yapının yanı sıra bir video koleksiyonu bileşenini içerir (Görsel 4). Bu proje ile Amerika’nın farklı bölgeleri arasında bağlantılar kurmayı amaçlayan sanatçı, yerel çıkarları ilgilendiren konuların yanı sıra kültürel ve sanatsal sorunları da ele alacak bir diyalog başlatır (Helguera, 2011, s. 3). Seyahat ettiği bu bölgelerde bir izleyici, ziyaretçi ya da bir turist kimliğiyle en az bilgiye sahip kişi olarak cehaletini verimli bir şekilde kullanmanın yollarını arar; bir noktada Jacques Ranciere’in cahil öğretmen rolüne bürünür. Sürüklenen, gezici bu okul ile yapmış olduğu seyahati bir noktada Paulo Freire’nin hiyerarşik olmayan ve kolektif öğrenme üzerine yazdıklarıyla da örtüştüren sanatçı, eşitsizliklerin ortadan kaldırıldığı bir yolculukta katılımcıların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam yaratır (Helguera, 2019, s. 29).

Yolculuk sürecinin kendisinin bir tür sanat yapıtı olduğunu iddia eden Helguera (2019), bunu bir performans çalışması değil de sosyal içerikli bir sanat projesi olarak görür. Sosyal pratiği performanstan ayıran şeyin ise çeşitli fikirlere gerçeklik kazandırmanın ötesinde



Görsel 4. Pablo Helguera, *Panamerikan Huzursuzluğu Okulu*, 2006 (Helguera, 2006)

sanatın korucuyu tanımının dışında kendi gerçekliğimiz olarak tanımlar. Aksi durumda hiçbir şey öğretmediğiniz bir okulda çeşitli fikirlere gerçeklik kazandıran bir sanat formu ya da bir okul yaratmak dışında bu okulun bir işe yaramayacağını söyler (s. 30). Bu bağlamda bir şeyler yaptığını söylemekle ilgili sanat yapma isteği ile bir şeyler yapan sanat yapma istediğini birbirinden ayıran sanatçı, ortaya çıkan ürünlerin kendisinden ziyade asıl önemli olanın özneler arası iletişime ve insan ilişkilerine vurgu yapılıp yapılmadığı olduğunu belirtir (Helguera, 2012).

Helguera'nın bu yaklaşımı, Claire Bishop'un *Antagonizma ve İlişkisel Estetik* (2007) adlı makalesinde *karşılıklı ilişki ve keşfetme biçimleri* üzerine sorduğu şu soruyu hatırlatır: "Eğer ilişkisel sanat insan ilişkileri üretiyorsa, o zaman sorulması gereken mantıksal soru, ne tür ilişkilerin, kimin için ve neden üretildiğidir?" (s. 38). Dolayısıyla, her ne kadar kurulmak için kurulan bir okulu kavramsal bir araç olarak savunmak bir şey olsa da önemli olan bu okulun niteliği, kimin etkilendiği ve kimin dahil olduğudur.

Uyumcu toplum anlayışı dışında insan ilişkilerini daha çatışmacı bir düzlemde ele alan Tania Bruguera ise Helguera'nın sosyal içerikli sanat pratiği tanımını bir davranış biçimi olarak ele alır. Bu sebeple performans kelimesi yerine davranış kelimesinden yola çıkarak *Davranışsal Sanat Okulu*'nu kurar (Görsel 5). Sanatın sosyal ve politik gündelik yaşam değişikliklerinin bir parçası olabileceğini kanıtlamaya çalışan sanatçı, bunun bir parçası olarak eğitimi de yalnızca bilgi edinme değil, kolektif olarak yaratma ve insanın sosyal gelişimine katkı sağlama alanı olarak görür. 2002 yılında kurduğu bu okul ile de bir yanda eğitim yoluyla alternatif sanat formlarının araştırılması ve geliştirilmesini amaçlarken aynı zamanda ortak bir mekânı, bir dersliği sanat yoluyla yeniden biçimlendirir (Finkelpearl, 2013, ss. 179-180).



Görsel 5. Tania Bruguera, *Davranışsal Sanat Okulu*, Elvia Rosa Castro ile Atölye Çalışması, 2002-09 (Bishop, 2012, s. 267)

Projenin dinamiği içinde bir dizi unsur olduğunu belirten sanatçı, Jacques Ranciere'in eşitlik varsayımından hareketle bu okulu katılmak isteyen herkese açık hale getirmiş, her ne kadar bir jüri süreci söz konusu olsa da jüri tarafından reddedilenler dahil her kesimden öğrencinin proje kapsamında çalışma sürdürmesine olanak sağlamıştır (Bishop, 2012, s. 265). Öğrencilerin ve davetlilerin katılımıyla zenginleşen, dersin kolektif olarak yeniden üretildiği bu okulun herkese açık ve hiyerarşi karşıtı doğası, öğrencilerin kendilerinin özgürce ifade edebilecekleri, kurdukları diyalog yoluyla büyüyebilecekleri bir sahnenin, işbirliğine dayalı bir tasarı olarak oyun alanının varlığına işaret eder.

Bilim insanları, filozoflar, eski mahkûmlar, ekonomistler, sanatçılar ve eleştirmenler gibi farklı alanlardan uzmanların katıldığı haftalık atölye çalışmaları, halka açık konferanslar ve öğrenci işlerinin değerlendirildiği derslerden oluşan bu okulda ana yönelim, sanatçının kim olduğu ve sanatın ne için, kim için olması gerektiği üzerinedir. Özellikle, Documenta 11'e katıldıktan sonra izleyiciler için sanatsal deneyimler yaratmadaki sınırlardan duyduğu hayal kırıklığı ve tatminsizlik duygusu ile ülkesine dönem Bruguera, izleyiciyi düşünme sürecine dahil etmenin yollarını aradığı bir dönemde kurmuş olduğu bu okul ile Küba'nın şimdiki (görünmeyen) ve geçmiş (görünen) tarihine odaklanır (Bishop, 2012, s. 264).

Görünen kısım daha az ticarileşmiş, politik ve eski sosyalist sanatçıların davet edildiği atölyelerden oluşurken, görünmeyen kısım uluslararası başarının Kübalı genç sanatçılar için her şeyden önemli olduğu ya da Küba'nın sosyal ve politik gerçekliğinin diyalog önerebilecek bir yer olmak yerine özgünlüğü satmak için bir referans haline geldiği bir ortamdır. Davranışsal Sanat Okulu ile Küba'nın görünen ve görünmeyen yüzünü bir ortaklık duygusuyla yeniden bir araya getirmenin yolları arayan Bruguera, Küba'daki sanat sahnesine somut bir katkıda bulunmayı, yeni bir nesil sanatçı yetiştirmeyi amaçlarken aynı zamanda izleyicileri (genç sanatçıları) aktif bir vatandaşa dönüştürmenin yolları arar. İlerici pedagojiye açık bir gönderme yapmadan John Dewey'in ve Paulo Freire'in teorilerini tekrar eden sanatçı sıklıkla atıfta bulunduğu Joseph Beuys'un *herkes sanatçıdır* beyanından yola çıkarak şu soruyu sorar: "Peki ya her sanatçı aktif bir vatandaş mıdır?" (Bruguera, 2011).

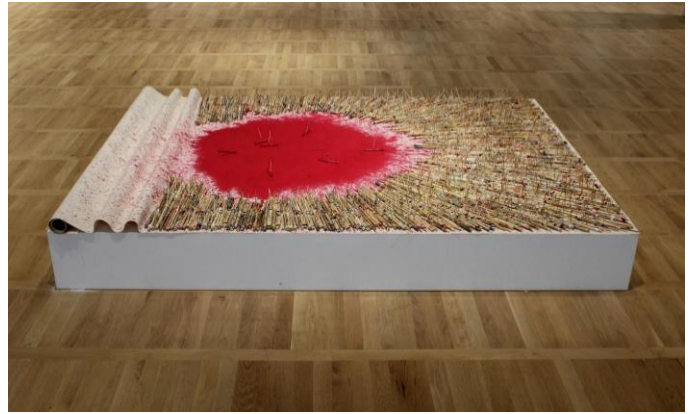
Bir Oyun: Sıradan Olanı Görünür Kılmak

Sıradan Olanı Görünür Kılmak, ortak bir mekânın oyun yoluyla yeniden biçimlendirildiği, birbirinden bağımsız parçaların bir ortaklık duygusuyla yeniden bir araya getirildiği, birlikte yeni şeyler konuşulan, yeni şeyler aranan bir derslik üzerine inşa edilen projelerden biridir. Eğitime ve sanata dair mevcut kategoriler ve yapılar idealize edileni ortadan kaldırırken aynı zamanda izleyiciyi başka türlü düşünmeye, geleneksel yöntemlerin dışında alışılmadık olanı aramaya, müşterek yaşamın dokusunu örmeye zorlar. Bu proje kapsamında da bir dersliğe yönelik bakış ve tavırda değişikliğe neden olacak durumlar yaratmak amaçlanmış, görünür olan öğretmen ile öğrenme sürecinin nesnesi konumunda olan öğrenci arasındaki mesafeyi daraltmaya dönük müdahalelerde bulunulmuştur. Mardin'in Nusaybin ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen bu proje sınıf tartışmaları, araştırmaya dayalı ödevler ve deneysel etkinliklerden oluşmaktadır.

Sınıfı bir bütün olarak düşünmek mümkün değildir. Çünkü sınıf, plastik bir yapıya sahip sürekli hareket eden, biçim değiştiren farklı farklı karşılaşmalardan oluşmakta ve bu çoğul özellikler o sınıfı oluşturan bireylerin bakış açısı değil, sınıfın kendisinin bir özelliğidir. Bakış açısına sahip olmak içinse çoğul bir perspektifin, bu karşılaşmaların yeniden örgütlenmesine çaba göstermek gerekir. Bu çabayı "birbiriyle birleşen ilişkiler altında insan toplulukları oluşturmak" olarak tanımlayan Gilles Deleuze (2021), belirli düşünme tarzlarına bağlı bu kuvvetlerin diğer kuvvetlerle bir araya gelmesi gerektiğini ve karşılaşmaların ancak o zaman kalıcılaşarak bir biçim oluşturabileceğini öne sürer (s. 261). Dolayısıyla, bir sınıf ortamında da öğrencinin bakış açısını değiştirebilmek için tek bir

perspektifin (öğretmenin) oluşturduğu bir varoluş biçimi olarak tasavvur edilen bir derslik yerine farklı bakış açılarının karşılaşmalar ve rastlantılarla bir yığın haline getirildiği, farklılıklarla birlikte var olunan bir derslik inşa etmek gerekir. Sanat ise bu noktada devreye girer. Brian Massumi'nin (2012) de ifade ettiği üzere farklılıkları, başka türlü olmayacakları bir araya getirmek, ihtimaller yaratarak onların (öğrencilerin) kendi kendilerini ifade etmelerine, kendileriyle ilişkilerini gelecekle olan ilişkilerine dönüşen bireyleri (bir sınıf ortamını oluşturan parçaları) şimdide yoğunlaştırmak ancak sanatla mümkündür (s. 426). Bu, tesadüfi karşılaşmalarla bir araya getirilmiş bir natürmort ya da birbirinden bağımsız parçaların ait olduğu bağlamdan sökülerek aynı düzlemde eşleştiği bir asamblajdan farksız olarak heterojen unsurların, öğretmen ve öğrencilerin yeniden bir araya geldiği, özneler arası ilişkilerin keşfedildiği birlikte var olma sanatıdır.

Başka türlü bir araya getirilmesi mümkün olmayan parçaların bir uzlaşma dahilinde yeniden bir araya getirildiği ilk çalışma 7. sınıf öğrencisi Tajdin'in sınıfa getirdiği tahta üstü kürdan ve ip ile tutturulmuş gemi formu ile şekillenir (Görsel 6-7). Birlikte emek vermenin ve birlikte yaratabilmenin ürünü olan gemilerle oluşturulan bu çalışma, her ne kadar bir halının dokunma süreciyle ilişkili olarak ele alınmış olsa da temelde yanıt aranan soru: Bir öğrencinin sınıfa getirdiği bir gemi formunun hangi koşullarda yalnızca bir tasarım olmaktan çıkarak bir sanat yapıtına dönüşebileceği üzerinedir. Gemilerle oluşturulan ikinci çalışma ise Türkiye'nin Kuzey Suriye'ye yönelik düzenlediği harekâtın ertesinde -hendek ve barikat sürecinde yaşananlardan sonra- burada halkın ikinci defa evlerini terk ettiği, göç etmek zorunda kaldığı bir sürecin ürünüdür. Bu çalışmada göç, bir dayanışmayı, mücadeleyi ve hayali temsil etmektedir. Nitekim, gemilerin yapım süreci bu düşünceyi desteklemektedir.



Görsel 6. Veli Aras Yalçinkaya, *Halı*, 150x200 cm, bez üzerine akrilik, tahta, kürdan, ip (Kişisel Arşiv, 2019)
Görsel 7. Veli Aras Yalçinkaya, *Göç*, 145x175 cm, bez üzerine akrilik, tahta, kürdan, ip (Kişisel Arşiv, 2020)

Gemilerin yapım süreci izlendiğinde, bir gemi formunu çoğaltıp onu yeni bir biçimde sunmanın o sınıfın kendisini yeniden biçimlendirmek olduğunu farkedilir. Bu sebeple gemilerle oluşturulan çalışmalar yalnızca bir araya gelmesi mümkün olmayan, sıradan ve önemsiz parçaların bir araya gelmesinden çok daha ötede birer fazlalık ya da biçimsiz kalabalıklar olarak görülen öğrencilerin yeniden bir araya gelmesidir (Görsel 8). Elbette, bu bir sınıfın nasıl görülmek istenildiğiyle de doğrudan ilişkilidir. Örneğin, bir öğrencinin sınıfa getirdiği tahta üstü kürdan ve ip ile tutturulmuş gemi formuna bir öğretmen perspektifiyle karşılık verilecek olursa bu çalışma sıradan ve önemsiz bir tasarımdan ibaret kalır. Tıpkı

Berfin'in peçete üzerine parmak baskıları ve Şükran'ın derse getirdiği şeker kağıtları gibi (Görsel 9-10). Fakat her şeyi yeni olarak gören, çıkar ve yarar gözetmeyen bir çocuğun gözüyle hareket edildiğinde bu çalışmalar bir çocuğun naipliği ve masumiyetiyle buluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle dışarı atılması gereken, âtil durumda, işlevsiz birer fazlalık olarak görülen bu parçalar aslında mümkün olmayan, henüz seçilmemiş bir dünyaya ait bakış açısını ya da varoluşun bir artı değerini, yaşamın fazlalığını tanımlamaktadır. Dolayısıyla, bir görelilik meselesi olarak bir tasarımın değerli ya da değersiz olduğu onun hangi perspektiften yorumlandığı ve nasıl görülmek istendiğiyle doğrudan ilişkilidir. Tam da bu sebeple, *Sıradan Olanı Görünür Kılmak* projesi temel hedef bir sanatsal çalışmaya biçim vermekten, nesnelere yaratmaktan öte durumlar ve karşılaşmalar yaratarak doğrudan öğrencilerin bir araya geldiği ortak bir mekânı biçimlendirmektir.

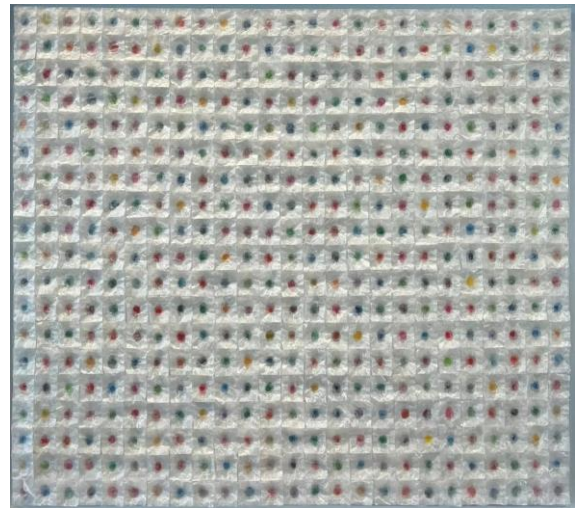
Bu doğrultuda öğrencilerin yapamadıklarından ziyade yapabildikleriyle başlayabilecekleri, öğrencilerin zihninde bir bilgi oluşturmaya tek kelimelik (güç, fazlalık, yıkım, az, boşluk, hiç, tecrübe, yığın gibi) konular ve ödevler üzerine şekillenen projede, öğrencilerin haftalık olarak seçilen konulara dair çalışma yapmaları, bireysel ve kolektif deneyimleriyle oluşturdukları çalışmalarını *parrhesian* bir teknikte açık ve dolaysız bir biçimde sunmaları istenir. Burada temel amaç, eşitler arasında eşitsizliği yoğunlaştırmak yerine, baskın otorite karşısında ne hissetmesi, ne



Görsel 8. Veli Aras Yalçınkaya, *Fazlalıklar* (Kişisel Arşiv, 2019)



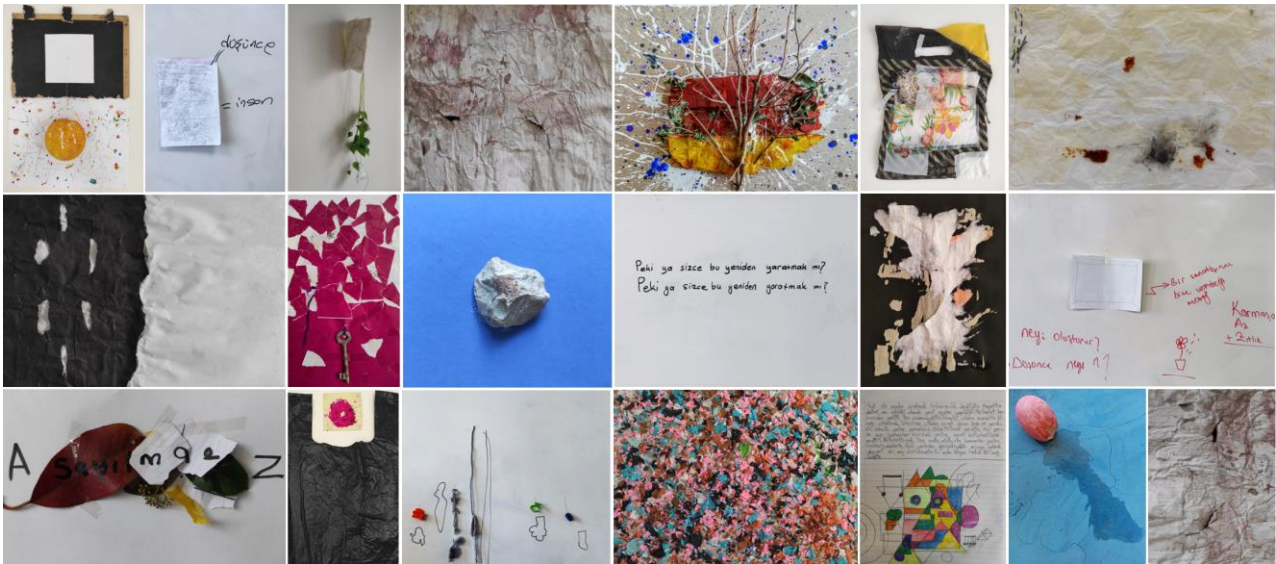
Görsel 9. Veli Aras Yalçınkaya, *Berfin'in Parmak İzleri*, 71x 104 cm, MDF (8x8 cm)/ peçete üzerine parmak baskı, akrilik boya (Kişisel Arşiv, 2022)



Görsel 10. Veli Aras Yalçınkaya, *Parmak İzleri ve Şükran'ın Şeker Kağıtları*, 96x108 cm, peçete üzerine parmak baskı, akrilik boya, pirinç kağıdı (Kişisel Arşiv, 2022)

konusması, ne düşünmesi gerektiği önceden biçimlendirilmiş olan öğrencinin ifade özgürlüğünü kullanarak hakikati hiçbir şeyin arkasına gizlemeden öylece sunması, yeniden eylemde bulunmasıdır.

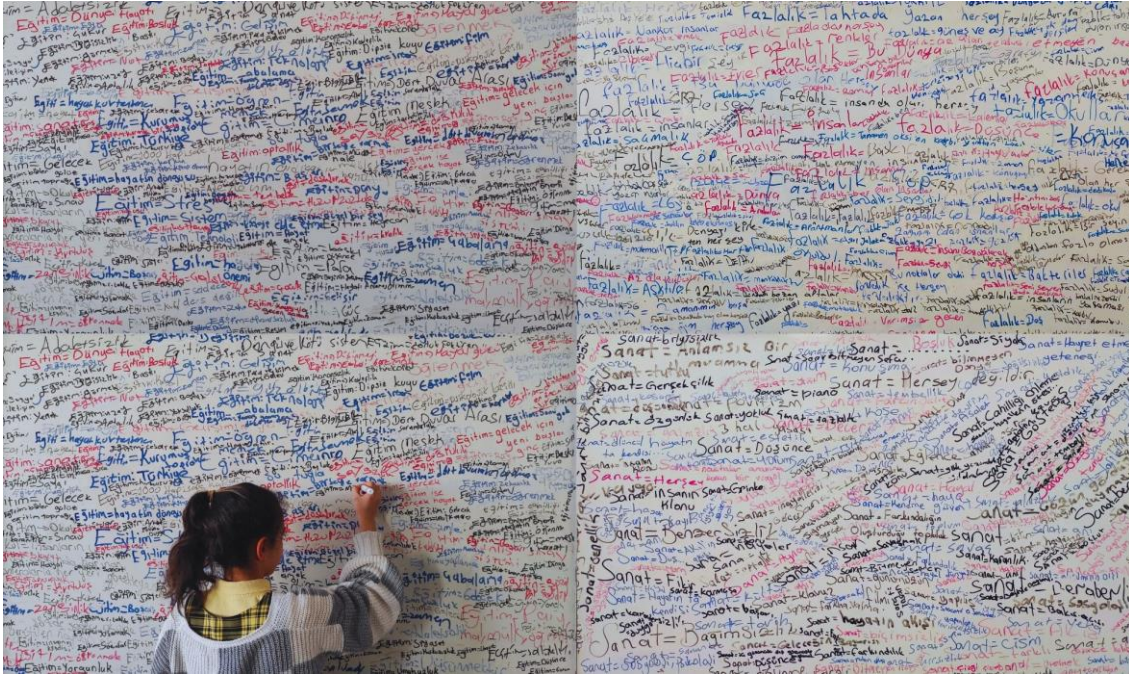
İzleme ve eylemde bulunma arasındaki ilişkilerin yeniden kurulmasına olanak sağlayan bu tavır, bir yanda bir sınıfı oluşturan mevcut formların yeniden biçimlenmesine olanak sağlarken aynı zamanda gücün işbirliği yoluyla yeniden üretildiği, katılımcıların ifade etme dürtülerinin özgürleşerek eyleme geçtikleri özgül bir sahnenin varlığına işaret eder. Bu sahne, gücü kullananlar ile güce tâbi olanlar arasındaki uyuşmazlığın ters yüz edildiği, güçler çizgisinin kıvrılabildiği, yaşanabilir bir bölge olarak oyun alanıdır. Nitekim, özgür davranışlara, oyunsu yaratıcılığa, bilgi olmayanın boşluğuna açılan bir derslikte tahrip etmenin ve kirletmenin keyfiyle, ezberin, tekrarın ve dayatılan kuralların dışında, formları bozarak yaratılan bu *biçimsiz parçalar* (Görsel 11) karşısında yanıt aranması gereken temel soru şu olmalıdır: Bu çalışmalar eğer özel bir eğitimin ürünü değilse ve onlara öğretilen bir bilgi yoksa, öğretmen olarak bir sınıfta oynanacak temel rol ne olmalıdır?



Görsel 11. *Biçimsiz Parçalar*, 7. ve 8. sınıf öğrencileri tarafından oluşturulan çalışma örnekleri (Kişisel Arşiv, 2020-2023)

Bu sorunun yanıtını *Cahil Hoca* adlı eserinde Jacques Jacotot'un hikâyesiyle birlikte ele alan Jacques Ranciere (2014), öğretmenin öğrenme üzerinde oynadığı gerçek rolü, öğrencinin araştırmasına, ilişkilendirmesine olanak tanıyan rastlantısallığa alan açmak, zihinsel özgürleşme ortamının oluşmasını sağlamak olarak tarif eder (ss. 10-19). Dolayısıyla öğretmenin görevi "kendiliğinden gelen bir süreci organize etmek, doğru bilgiyi oluşturduğunu düşündüğü bilgi yatırımlarıyla öğrenciyi doldurmak" ya da kendi bildiklerini hiçbir şey bilmediği varsayılan dinleyen, edilgin, evcilleştirilmiş öğrenciyi öğretmek, armağan etmek değildir (Freire, 1991, s. 51). Aksine rastlantılarla şekillenen bir ortam içinde özgürleşmiş birer özne olarak öğrencileri yardıma muhtaç nesnelere konumundan koparmak, mevcut yasaları ters yüz eden ve bir şekilde yaklaşan özgürlüğü öngören kişi olarak öğrencilere (izleyicilere) hissettiklerinden daha özgür olduklarını göstermek olmalıdır (Biesta, 2022, s. 116).

Bir dersliğı başka türlü görmeye ve başka türlü düşünmeye çağırın bu bakış açısı, yazgılı olunan bir formun, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkinin bozularak yeni bir yaşam formunun oluşmasına dair en önemli parçayı oluşturur. Bu yeni yaşam biçimi öğrencileri kendi bilgi kaynaklarından yararlanan özneye, özgürleşen katılımcılara dönüştürürken öğretmen artık öğreten biri değildir. Her şeye biçim verme yetkisini elinde bulunduran öğretmen (sanatçı) bilgili bir uzmandan ziyade hevesli bir amatör rolünü üstelenerek kurduğu diyalog içinde kendisi de öğrenen, öğrenciler ise kendilerine öğretilirken öğrenendir. Böylelikle öğretmen, nesnelere bilgiyi sunan özne olmanın ötesinde diğer öznelerle birlikte özne haline gelirken bir araya getirilmesi mümkün olmayan parçalar, öğretmen ve öğrenciler içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler (Görsel 12).



Görsel 12. Veli Aras Yalçinkaya, *Kelimeler ve Şeyler: Bir Eğitim Bir Sanat Bir Fazlalık*, yazı tahtası üzerine çizim (Kişisel Arşiv, 2023)

Eşitsizliklerin ortadan kalktığı bir derslikte gücün başka güçle olan ilişkisinin gücün kendisiyle olan ilişkisine dönmesi, güçler çizgisinin kıvrılması anlamına gelir. Nitekim, görünür olan (öğretmen) ile sıradan olan (öğrenci) mesafeyi açan da eşit olma yolunda gösterilen bu iradeye bağlıdır. Buyuran iradenin ortadan kalkması, öğrencinin kendi gücünü ve iradesini keşfetmesi anlamına gelir. Öğrencinin kendini tanıması ve kendini yönetmesi için en mühim olan şey ise “bir yeteneğin başka bir yeteneğe ve her yeteneği de kendine eşit gördüğü zaman ne yapacağı” bilincidir (Ranciere, 2014, s. 45).

Ranciere'in *cahil öğretmen* ruhuna uygun olarak, düşünülmemiş olasılıkları üretme kapasitesine sahip öğrencilerin kendi bilgi kaynaklarından yararlandıkları *durumlar* üzerine inşa edilen böyle bir derslik, bilginin alanı dışına yani yaşama doğru, bilmenin neyi bilmemek sorusuyla yüzleşilen içsel bir hareketi doğurur. Nasıl ki birbirinden bağımsız parçaları hiç olmadık bir düzlemde eşleştirmek, ilişkilendirmek onları ilksel formlara

(uygarlık öncesi, akıl öncesi, büyümlü gizemli anlamsızlıklara, işlevsizliğe) dönüştürmek anlamına geliyorsa bilginin ortadan kaldırıldığı bir derslik de her şeyi yeni olarak gören, çıkar ve yarar gözetmeyen öğrencileri bilginin alanı dışında yeni bir anlamla buluşturmak demektir. Bu, tek bir perspektifin (öğretmenin) oluşturduğu bir varoluş biçimi olarak tasavvur edilen bir derslik yerine farklı bakış açılarının karşılaşmalar ve rastlantılarla yığın haline getirildiği birlikte var olma durumudur. Nitekim bir sınıfı sınıf yapan, bütün bu farklılıkların toplamıdır (Görsel 13).



Görsel 13. Veli Aras Yalçınkaya, *Sıradan Olanı Görünür Kılmak* (Kişisel Arşiv, 2019-2023)

Bir dersliği oluşturan zenginliklerin birlikte üretilip birlikte tüketildiği, herkes için mümkün bu yeni yaşam biçimi, bütün parçaları/bedenleri içsel deneyimin bölgesiyle yüzleştirirken birer fazlalık olarak görülen, âtil durumda, dışarı atılması gereken parçaları da sanatsal bir malzemeye dönüştürmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, bir flanör gibi, *araçsallığın dizginlerinden arınmış bir görme biçimiyle* bir araya getirilmesi mümkün olmayan parçaları biriktirirken, öğretmen bir sınıf ortamını oluşturan bütün bu zenginlikleri yeniden bir araya getiren, sıradan hayatın kaydını tutan, geçici olandan kalıcı olanı damıtan kişiye dönüşür. Öğrencinin katılımıyla zenginleşen, dersin kolektif olarak yeniden üretildiği bütün bu süreç, yaratıcı örneklerle dolu bir sınıf ortamının oluşmasını sağladığı gibi öğretmenlik deneyiminin de zengin bir fikir kaynağı haline dönüşmesini sağlar.

Sonuç

Özgürlüğün praksişi olarak eğitim nasıl ki geleceğe hazırlıktan ziyade yaşam sürecinin kendisini temsil etmekteyse bir şimdiki zaman pratiği olarak sanatta, kişinin kendini inşa etmesine yaşamını biçimlendirmesine olanak sağlayan içsel ve varoluşsal bir etkinliktir. Bu bağlamda sanatın üstlendiği rol, yaşama dair mesajlar ve duygular aktarmaktan ziyade özgül bir mekân ve ilişkiler yaratarak bu yaşam sürecini yeniden şekillendirmektir.

Verili olan ortak dünyaya ait rollerin, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin yeniden düzenlendiği, bir dersliğe yönelik bakış ve tavırda değişikliğe neden olacak türden durumların yaratıldığı bu çalışmada da asıl amaç bir nesnenin üretimi değil, yaşamın inşası ve ifadesi olarak bir deneyimin üretimi ve tüketimidir. Yaşamın yaşamsal deneyime doğru genişletilmesi olarak ifade edilebilecek bu yaklaşım, kendimizi bulmak için kendimizi kendimizin ötesine taşınmak anlamına gelir. Bu sebeple, sanatsal ve pedagojik amaçları birleştirmeye dönük bu

örnekler basitçe sanat ve eğitim arasındaki mesafeyi bulanıklaştırmaktan öte, insanın normalleştirilmiş öznelğine karşı koyan, yeni bir öznelik biçimi ve yeni bir sanat türü inşa etmek üzerine kuruludur.

Allan Kaprow'un (1993) Sanatçı Olmayanların Eğitimi-I adlı makalesinde belirttiği üzere nasıl ki "bir süpermarkette alışveriş yapanların rastgele hareketleri, modern dansa yapılan her şeyden daha zenginse" (s. 97) tarihin belirli bir zamanında ve belirli bir mekânda başka türlü bir araya getirilmesi mümkün olmayan parçaların yeniden bir araya getirildiği, önceden planlanmış müfredatın dışında katılımcıların belirli kavramlarla yüzleştikleri, öğretmen ve öğrencilerin bir eğitim ortamını şimdiki zamanda somutlaştırdıkları özetle özneler arası iletişime ve insan ilişkilerine vurgu yapılan bütün bu süreç modern eğitimin nihai ürünlere ve sonuçlara dayalı özgürleştirici mantığı içinde yapılanlardan çok daha zengindir. Michel Foucault'nun özneleşme süreci adını verdiği, söylemlerin ve alışkanlıkların yeniden gözden geçirildiği, iktidarın gözüyle görmek yerine *kendinin* yeniden yaratıldığı bu yaşam formu, belirlenmiş biçimler ve zorlayıcı kurallar dışında isteğe bağlı etik ve estetik kurallar uyarınca varoluş tarzlarının oluşturulması, bir dersliğe bir sanat yapıtı gibi hayat vererek yeni yaşam olanaklarının yaratılmasıdır. Dolayısıyla, bu çalışmada ele alınan örnekler bir dersliğin, dışlama, baskı ve asimetrik güç ilişkilerinin üretildiği mekânlar olmak yerine özgürce hareket edilen, insana ve onun özüne, arzuya ve hayal gücüne odaklanılan yaşanabilir mekânlara dönüştürebileceğini, her şeyi yeni olarak gören, çıkar ve yarar gözetmeyen öğrenciler bilginin alanı dışında yeni bir anlamla buluşturulabileceğini ve farklılıkların, birbirinden bağımsız parçaların, başka türlü bir araya gelmesi mümkün olmayan öğrencilerin sanat yoluyla yeniden bir araya getirilebileceğini göstermektedir.

Kaynakça

- Allen, C. (2016). Allan Kaprow's radical pedagogy. *A journal of the performing arts*, (21), 7-12. Erişim: http://www.performance-research.org/author-articles.php?author_id=224
- Beuys, J. (1969). An interview with Joseph Beuys. *Artforum*. Erişim: 19.03.2023, <https://www.artforum.com/features/an-interview-with-joseph-beuys-210674/>
- Biesta, G. (2022). Cahil hocalara aldanma: Özgürleştirici eğitimde öğretmenin rolü. *Cogito*, (108), 111-140. Yapı Kredi Yayınları.
- Bishop, C. (2007). Antagonizma ve ilişkisel estetik. *Olasılıklar, duruşlar ve müzakere, güncel sanatta kamusal alan tartışmaları* içinde, 31-53. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bishop, C. (2012). *Yapay cehennemler katılımcı sanat ve izleyici politikası*. Koç Üniversitesi Yayınları
- Bremmer, M., Heijen, E., Kersten S. (2021). Teacher as conceptual artist. *International journal of art and design education* içinde (40), 82-98. Erişim: 30.09.2023. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jade.12318>
- Bruguera, T. (2013). *Education art catedra arte de conducta*, 2013. s. 179-203. Interview: Tom Finkelpearl, ABD: Duke University Press.
- Bucknell, A (2017). *What can Joseph Beuys's mythic boxing match teach today's activist artist?* Erişim: 28.09.2023, <https://news.artnet.com/opinion/joseph-beuys-boxing-match-1018865>
- Clifford, J. (1991). Documents: A decomposition. *Visual Anthropology Review*, (7), 74-76. <http://metafactory.ca/intermedia/wp-content/uploads/2010/10/clifford1991.pdf>
- Deleuze, G. (2021). *Spinoza ve ifade problemleri*. Norgunk Yayıncılık.

- Finkelpearl, T. (2013). *What we made: Conversations on art and social cooperation*. Duke University Press
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. Ayrıntı Yayınevi.
- Foucault, M. (2010). *Bu bir pipo değildir*. Yapı Kredi Yayınları.
- Foucault, M. (2021). *Özne ve iktidar*. Ayrıntı Yayınları.
- Gourbe, G. (2020). Allan Kaprow, Herbert Kohl, Other ways project, *Pedagog and the counterculture*, Erişim: 18.12.2023 <https://www.switchonpaper.com/en/society/counterculture/allan-kaprow-herbert-kohl-other-ways-project/>
- Guattari, F. (2021). *Kaozmos, etik-estetik bir paradigma*. Otonom Yayınları.
- Helguera, P. (2012). A bad education. *The pedagogical impulse*, Erişim: 14.11.2023, <https://thepedagogicalimpulse.com/a-bad-education-helen-reed-interviews-pablhelguera/>
- Helguera P. (2011). *Education for socially engaged art*, A materials and techniques handbook. Jorge Pinto Books.
- Helguera, P. ve Miles, A. P. (2019). Journey notes of panamerica: The social practices of art, *Mobilizing pedagogy: Two social practice projects in the americas içinde*. S. Lacy and P. R. Alcala (Ed.). Amherst College Press
- Helguera, P. (2006). *The school of panamerican unrest*. Erişim: 28.11.2023, <https://pablohelguera.squarespace.com>
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens*. Ayrıntı Yayınevi.
- Kaprow, A. (1993). *The education of un-artist, Part I-II*. Essays on the blurring of art and life. J. Kelley. (Ed.). University of California Press
- Kuspit, D. (1991). *Joseph Beuys: The body of the artist*, Erişim: 05. 12. 2023 <https://www.artforum.com/features/joseph-beuys-the-body-of-the-artist-204066/>
- Krstich, V. (2016). *The pedagogy of play: Fluxus, happenings and curriculum reform in the 1960s*. Erişim: 03.10.2023, <https://cmagazine.com/articles/the-pedagogy-of-play-fluxus-happenings-and-curriculum-reform-in>
- Lucero, J. (2011). *Ways of being: Conceptual art modes of operation for pedagogy as contemporary art practice*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pennsylvania State University
- Lucero, J. (2017). *Class not a class room arranged for performative and group reading*. Erişim: 28.09.2023, <https://thepedagogicalimpulse.com/class-not-a-class>
- Lucero, J. (2017). For art's sake stop making art, Chapter 17, 200-210, *Art's-based research in education*. M. Cahnmann, T. R. Siegesmund (Ed.). Routledge Press.
- Massumi, B. (2012). Çıkarın Ötesinde Sanat. *Cogito*, (70-71), 418-436. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Miles, J. ve Springgay, S. (2019). The indeterminate influence of fluxus on contemporary curriculum and pedagogy, *International journal of qualitative studies in education*, (33), 1-15. Erişim: 29.09. 2023. <https://thepedagogicalimpulse.com/publications-and-resources/>
- Podesva, L. K. (2007). A pedagogical turn: Brief notes on education as art. *Fillip*, (6). Erişim: 06.12.2023 <https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>
- Ranciere, J. (2012). *Estetiğin huzursuzluğu, Sanat rejimi ve politika*. A. Artun (Ed.). Metis Yayınları.
- Ranciere, J. (2014). *Cahil hoca*. Metis Yayınları.
- Spencer, C. (2016). A calendar of happenings: Allan Kaprow, counter-chronologies and cataloguing performance. *Journal of the association of art historians*, (39), 568-599. Erişim: 04.12. 2023 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5509540>