T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE ELEŞTİRİNİN YERİ

SEVIM SELIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MİMARLIK ANABİLİM DALI

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hamide Burcu ÖZGÜVEN

EDİRNE-2023

SEVIM SELIM'in hazırladığı "**MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE ELEŞTİRİNİN YERİ**" başlıklı bu tez, tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından **MİMARLIK** Anabilim Dalında bir **Yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri İmza

Prof. Dr. Hamide Burcu ÖZGÜVEN

Doç. Dr. Timur KAPROL

Dr. Öğr. Üyesi Arif MISIRLI

Tez Savunma Tarihi: 25/04/2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

İmza

Pof. Dr. Hamide Burcu ÖZGÜVEN
Tez Danışmanı

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Hüseyin Rıza Ferhat KARABULUT
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

T.Ü.FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MİMARLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

25 / 04 / 2023
Sevim Selim
İmza

Yüksek Lisans Tezi

Mimari Tasarım Eğitiminde Eleştirinin Yeri
T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı

ÖZET

Bu çalışma mimari tasarımın bir bileşeni olarak değerlendirilen eleştiri sürecini ve eleştirel sürecin tasarım eğitiminde barındırdığı potansiyelleri araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada mimarlık teorisi ve mimari eleştirinin özellikleri, mimarlık eğitimindeki tarihsel gelişimi, kullanım amaçları, araç ve yöntemlerle birlikte, ilişkili olduğu alanlar incelenecektir. Bu çalışma kapsamında ele alınan tarihsel zaman aralığı Klasikten Moderne geçiş süreci olarak belirlenmiştir. Böylelikle eleştirinin evrimi ve mimari tasarım eğitiminin evrimi için klasikle başlayan ve modernle biten bir rota çizilmiştir. Eleştirinin bu süreç içinde oynadığı rol ortaya konmuş olup mimarlıkta eleştirinin yeri sorunsalı bu bağlamda irdelenmiştir.

Yıl : 2023

Sayfa Sayısı : 254

Anahtar Kelimeler : Eleştiri, mimari tasarım, mimarlık kurumları, klasik, modern, klasisizm.

Master's Thesis
The Place of Criticism in Architectural Design Education
Trakya University Institute of Natural Sciences
Department of Architecture

ABSTRACT

This study aims to investigate the criticism process, which is considered as a component of architectural design, and the potentials of the critical process in design education. In this study, the features of architectural theory and architectural criticism, its historical development in architectural education, purposes of use, tools and methods, as well as related fields will be examined. The historical time period covered in this study has been determined as the transition period from Classical to Modern. Thus, for the evolution of criticism and the evolution of architectural design education, a route that starts with the classical and ends with the modern has been drawn. The role of criticism in this process has been revealed and the problematic of the place of criticism in architecture has been examined in this context.

Year : 2023

Number of Pages : 254

Keywords : criticism, architectural design, architectural institutions, classical, modern, classicism

ÖNSÖZ

Öncelikle Yüksek Lisans eğitimim boyunca kendisinden aldığım derslerle bana çok şey katmış olan ve bu tez çalışmam süresince de desteğini her daim hissettiğim, Tez Danışmanın Prof. Dr. Burcu Özgüven'e çok teşekkür ederim. Hayatım boyunca çok kıymetli bir Hocam olarak kalacaktır. Ve sevgili Ailem, sadece bu süreç için değil, hayatım boyunca yanımda olduğunuz için size minnettarım. Ve son olarak da Ailemin bir parçası olan Chance, Pıtır, Mösyö Çirkef ve aramıza yeni katılan Yumak, iyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

ÖZET iv

ABSTRACT v

ÖNSÖZ vi

İÇİNDEKİLER vii

KISALTMALAR DİZİNİ xii

ŞEKİLLER DİZİNİ xiii

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Konu ve Problemin Tanımı 1

1.2. Probleme Yaklaşım: Mimarlık Disiplininin Belirsizliği ve Mimarlıkta Eleştirilebilir Olan 2

1.3. Araştırma Sorusu: Mimari Tasarım Eğitiminde Eleştiri; Neye Göre? 5

1.4. Tezin Organizasyonu 6

1.5. Kapsam ve Yöntem 6

BÖLÜM 2 8

ELEŞTİRİ: MİMARLIKTA VE MİMARLIK EĞİTİMİNDE ELEŞTİRİ 8

2.1. Eleştiri Kavramı ve Etkinliği 8

2.1.1. Sözlük Anlamı ve Kökeni 9

2.1.2. Eleştiri'nin Amaç ve Araçları 10

2.1.3. Eleştiri Etkinliği ve Dayanakları 10

2.1.4. Bilgi ve Eleştirel Yargı 12

2.2. Mimarlıkta Eleştiri 13

2.2.1. Mimari Tasarım Eğitimi: Teori ve Pratik Arasında Tasarım Stüdyosu ve Eleştiri 13

2.2.2. Mimarlık Eğitiminin Merkezi Olarak Tasarım Stüdyosu 14

2.2.3. Stüdyonun Eğitsel Bağlamı: Mimari Tasarımı Öğrenmek ve Stüdyo Pedagojisi 15

2.2.4. Stüdyonun Sosyal ve Kültürel Bağlamı: Bir Atölye Paradigması 17
2.2.4.1. Stüdyo Mekânı 18
2.2.4.2. Stüdyo Kültürü 18
2.2.4.3. Stüdyoda Şekillenen Mimarlık İdealleri veya Mimari Ruh 20
2.3. Mimari Tasarım Stüdyosunun Temel Etkinliği: Mimari Proje ve Eleştirel Süreç 21
2.3.1. Tasarım Stüdyosunda Proje Öğretimi 21
2.3.2. Tasarım Stüdyosundaki Eleştirel Süreç: Stüdyo Eleştirisi 23
2.3.3. Eleştiri Türleri ve Eleştirinin Sınıflandırılması 25
2.3.3.1. Eleştiri Türleri ve Bağlamı 25
2.3.3.2. Eleştirinin Sınıflandırılması 29
2.4. Çalışmanın Odak Noktası ve Genel Çerçeve 31
2.4.1. Taslak veya Planlama Aşamasında Resmi Olmayan Bire-bir ve Küçük Grup Eleştirisi 33
2.4.2. Gizli Müfredat (otorite) 36
2.4.3. Mimarlıkta Teorinin Önemi: Eleştirinin Temellendirilmesinde Mimarlık Teoriler 38
2.4.3.1. Mimarlığın Kutsal Alanı 38
2.4.3.2. Temelci Mimarlık Teorileri 40
2.4.5. Zihin ve Bilgi, Ruh ve Madde, Teori ve Stüdyo 46
BÖLÜM 3 48
MİMARLIK DİSİPLİNİ VE EĞİTİMİNİN KURUMSALLAŞMASI: LONCALARDAN L'ÉCOLE des BEAUX ARTS'A AKADEMİK PARADİGMA 48
3.1. Orta Çağ: Loncalar ve Çıraklık Sistemi 48
3.2. Rönesans Dönemi: Mimarlık Disiplininin Kurumsallaşması ve Mimarlıkta Kuramsal Bilginin Ortaya Çıkışı 50
3.2.1. Mimarlık Disiplini ve Disipliner Kimlik: Mimarlık Nedir? 52
3.2.2. Mimarın Kimliği: Mimar Kimdir? 53
3.3. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi: Mimarlık Eğitiminin Kökeni 54
3.3.1. Tarihsel Arka Plan: Mimarlık Eğitiminin Kurumsallaşması 55
3.3.2. Kuruluş Amaçları 58
3.3.3. Fransız İhtilali ve Akademinin Bastırılması 64
3.3.4. Kraliyet Mimarlık Akademisi'nde Mimarlık Eğitiminin Sistematiği: Teori ve Stüdyo Ayrımı 66
3.3.4.1. Kraliyet Mimarlık Akademisi'nde Teori 67

3.3.4.2. Kraliyet Mimarlık Akademisi'nde Proje Atölyeleri 69
3.4. École Nationale et Speciale des Beaux-Arts (ENSBA) 70
3.4.1. Tarihsel Arka Plan 70
3.4.2. Kuruluş Amaçları 71
3.4.3. 1863 Reformu 72
3.4.4. ENSBA'da Mimarlık Eğitiminin Sistematiği 73
3.4.4.1. Aspirant à l 'École des Beaux-Arts: "Concours d'admission", ... 75
3.4.4.2. élève de l'École des Beaux-Arts 77
3.4.4.3. Anciens – Birinci Sınıf 83
3.4.4.4. Diplome projesi ve Tez Alıştırması 86
3.4.4.5. Grand Prix de Rome 87
3.4.5. L'École'de Mimari Proje Üretimi ve Bir Projenin Anatomisi: Projet Rendus 88
3.4.6. Beaux-Arts Atölyeleri 96
3.4.6.2. Atölyelerin Organizasyonu ve Hiyerarşi 99
3.4.6.3. Atölye Mekânı 100
BÖLÜM 4 102
MİMARLIK EĞİTİMİNDE FARKLI EKOLLERİN ORTAYA ÇIKIŞI 102
4.1. Mühendis Mimar Yaklaşımı ve École Polytechnique 104
4.1.2. École Polytechnique'de Eğitim Sistematiği 107
4.1.2.1. École Polytechnique'de Giriş Sınavı 108
4.1.2.2. École Polytechnique'de Birinci Sınıf 109
4.1.2.3. École Polytechnique'de İkinci Sınıf 110
4.1.2.4. École Polytechnique'de Özel Bir Egzersiz Türü: Not Alma ve Eskiz Oluşturma 110
4.1.2.5. École Polytechnique'de Mezuniyet 112
4.2. Zanaatçı – Mimar Yaklaşımı: Romantik Hareket ve Gotik Revival 113
4.2.1. Tarihsel Arka Plan 113
4.2.1.1. Üsluplar Savaşı: Roma ve Yunan Klasisizmine Karşı Gotik Revival . 114
4.2.1.2. Arts and Crafts Hareketi: Sanat ve Zanaatın Birleştirilmesi 116
4.2.2. South Kensington Sistemi ve Kunsgewerbeschulen'in Yeniden Düzenlenmesi 122
4.2.3. Deutcher Wekbund ve Kunstgewerbeschule 125
4.2.3.1. Henry van de Velde ve Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule 126

4.2.4. Kunstgewerbeschulen ve Güzel Sanatlar Akademilerinin Birleştirilmesi 129
4.3. Viyana'da Üç Eğitim Modeli 131
4.3.1. Viyana Sanat ve El Sanatları Okulu (Kunstgewerbeschule) 131
4.3.2. Viyana Güzel Sanatlar Akademisi ve Wagnerschule 133
4.3.3. Vienna Technische Hochschule 135
4.3.1.2. Königschule 137
4.4. Bauhaus 143
4.3.1. Tarihsel Arka Plan 143
4.3.2. Kuruluş Amaçları ve Bauhaus Manifestosu 146
4.3.3. Bauhaus Fesefesi: Bauhaus Bir Fikirdi 149
4.3.4. Bauhaus Eğitim Sistematiği 160
4.3.5. Vorkurs: Buahaus Öğretisinin Özeti 162
4.4. ABD'de Mimarlık Eğitim Kurumları 170
4.4.1. ABD'de École des Beaux Hareketi ve Penn Üniversitesi 171
4.4.2. École des Beaux-Arts Hareketi'ne Tepkiler ve Denge Arayışı 176
4.4.3. ABD'de Bauhaus Modeli 177
4.4.3.1. Harvard Üniversitesi ve Walter Gropius 178
4.4.3.2. Chicago New Bauhaus ve Moholy-Nagy 180
4.4.3.3. Black Mountain College 183
4.5. Türkiye'de Mimarlık Eğitim Kurumları 185
4.5.1. Tarihsel Arka Plan 186
4.5.2. Sanayi-i nefise Mektebi 187
4.5.2.1. École Modelinde Düzenlenmiş Sanayi-i nefise Mektebi 187
4.5.2.2. Güzel Sanatlar Akademisi ve Reform Hareketi 189
4.5.2.3. Technische Hochschule Modelinde Güzel Sanatlar Akademisi 191
4.6.5. Mühendis Mekteb-i Alisi 196
BÖLÜM 5 197
DEĞERLENDİRME: MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR VE DAYANAKLARI 197
5.1. Akademik Klasikçi Yaklaşım 199
5.1.1. Akademik Eleştirinin Özneleri 201
5.1.1.1. Eleştirinin Öznesi: Patron 201
5.1.1.2. Eleştirinin Öznesi: Anciens 203

5.1.2.1. Kompozisyon 204
5.1.3. Eleştirinin Temellendirilmesi 206
5.1.3.1. Mantık 206
5.1.3.2. Estetik 211
5.2.1. Jean-Louis-Nicolas Durand: Soyut Kompozisyon ve Izgaranın Birleştirici Mantığı 212
5.2.2. Auguste Choisy: İnşaat, Ekonomi ve Toplum 217
5.2.3. Eleştirinin Temellendirilmesi 221
5.2.2.1. Mantık 221
5.2.2.2. Estetik 222
5.2.2.3. Etik 223
5.3. Bauhaus ve Modernist Yaklaşım 223
5.3.1. Eleştirinin Temellendirilmesi 224
5.3.1.1. Mantık - Bilgi - Bilim 224
5.4.1.2. Estetik 226
5.4.1.3. Etik 226
5.4. Değerlendirme 230
BÖLÜM 6 233
SONUÇLAR VE TARTŞMA 233
KAYNAKLAR 235

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ENSBA	École Nationale et Speciale des Beaux-Arts
TDK	Türk Dil Kurumu
YY	Yüz Yıl

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Monson tarafından önerilen Studio öğrenme diyagramı. Kaynak: Brocato'dan akataran Milovanoviç, 2019, s.46. 17
Şekil 2. 2. d'Henri Deglane Atölyesi, 1903. Kaynak: Lambert, 2014, s. 131. 19
Şekil 2. 3. Bigot Atölyesi, Paris, 1927-1935. Kaynak: Lambert, 2014, s. 134. 20
Şekil 2. 4. Tasarım eleştirilerinin ara ve nihai olarak bir sınıflandırılması. Kaynak: Megahed, 2018, s. 67. 30
Şekil 2. 5. (a) öğrenci sayısı, (b) kamu-özel ilişkisi ve (c) gayri resmi-resmi bakış açısı ile ayırt edilen eleştiri oturumları. Kaynak: Megahed, 2018, s. 67. 31
Şekil 2. 6. Mimarlık Teorisi'nin Modeli. Kaynak: Gür, 2007, s. 94. 43
Şekil 2. 7. Bilgi ve eğitimin entelektüel ve teknik alanlarının ayrılması. Kaynak: Balamir, 1996, s. 60. 47

Şekil 3. 1. Güneş Kralı XIV.Luis'nin resmedildiği Kraliyet Mimarlık Akademisi Logosu. 55
Şekil 3. 2. (Solda) Akademi odalarının Louvre içindeki konumu; (Sağda) Académie Royale de Peinture et de Sculpture'un Louvre Sarayı'ndaki bir toplantısı, 1712–21. 56
Şekil 3. 3. Giovanni Battista Piranesi, 1750–78, 'Vedute di Roma'dan (Roma Manzaraları) Palazzo dell'Accademia'nın bir görünümü. 63
Şekil 3. 4. École des Beaux-Arts'ta piramidal öğrenci topluluğu. Kaynak: Balamir, 1996, s. 150. 74
Şekil 3. 5. 1891 yılında Teori Profesörü Guillaume tarafından hazırlanan yarışma metni. Kaynak: Draper, 1977, s. 227. 81
Şekil 3. 6. Bir Metro İstasyonuna Giriş. École'un çağdaş sorunlardan çekinmediğini kanıtlayan on iki saatlik bir esquisse-esquisse. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 14. 82
Şekil 3. 7. Proje için ön eskiz çalışması ve bir projet rendu. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 16. 84
Şekil 3. 8. Eskiz çalışmalarının çeşitliliği. Kaynak Carlhian, 1979, s. 15. 85
Şekil 3. 9. En loge uygulamasını gösteren bir çizim, 1895. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 84. 89
Şekil 3. 10. Planın geliştirilme aşamaları. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 10-11. 90
Şekil 3. 11. Bir Av Köşkü. En-loge esquisse'den son sunuma kadar bir proje için eksiksiz bir egzersiz seti. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 17. 93
Şekil 3. 12. (Solda) Öğrenciler, charette adı verilen bir el arabasıyla École'a çizimlerini koşturuyorlar, 1900; (Sağda) Salle Melpomene'de çizimlerini kaydeden öğrenciler, 1889. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 92-93. 94
Şekil 3. 13. Projelerin jüri tarafından değerlendirilmesi, 1907. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 92. 95
Şekil 3. 14. Salle Melpomène'de sergilenen projeler. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 93. 96
Şekil 3. 15. Yüzyılın başında bir atölyede öğrenciler. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 91. . 100

Şekil 4. 1. Ders amfitiyatrosu (Solda) ve çalışma odası (Sağda) 1895. Kaynak: Thibault, 2011, s. 13. 108
Şekil 4. 2. École Polytechnique'e kabul için sunulan tanımlayıcı geometri eskizleri. Kaynak: Thibault, 2011, s. 6. 109
Şekil 4. 3. (Solda) Bir köprünün kesiti; (Sağda) Kaide, başlık ve İon saçaklığı, Yıkama egzersizi. Kaynak: Thibault, 2011, s. 7-8. 109
Şekil 4. 4. (Solda) Harita çizimi; (Sağda) Makine çizimi; 1868. Kyanak: Thibault, 2011, s. 9. 110
Şekil 4. 5. (Solda) Reynaud 'un 'tonozlar' bölümüne ayrılmış levhası; (Ortada) Öğrencilerin not alma çalışmaları. 1851'de Léonce Reynaud'un kursu sırasında; (Sağda) 1868'de Fernand de Dartein'ın kursu sırasında alınan notlar. Kaynak: Thibault, 2011, s. 14-15. 111
Şekil 4. 6. (Solda) Léonce Reynaud'un, Pasaj çizimleri için referans sağlayan 'Sütunlu pasajlar'levhası; (Ortada) 1850-58'de öğrenci defteri; (Sağda) 1868'de öğrenci defteri. Kaynak: Thibault, 2011, s. 16. 111
Şekil 4. 7. (Solda) öğrenci François Xavier Kretz'in kütüphane projesi, 1852; öğrenci Charles Feldmann'ın kütüphane projesi, 1868. Kaynak: Thibault, 2011, s. 17. 112
Şekil 4. 8. (Solda) 'Belediye Binası' öğrenci projesi, 19. yy. sonları; (Sağda) 'Belediye Binası' öğrenci projesi, 19. yy. sonları. Kaynak: Thibault, 2011, s. 18. 112
Şekil 4. 9. Öğrenci projeleri; (Soldan sağa sırasıyla) Büro, Gümrük, Tren istasyonu ve Sera yarışma. Kaynak: Thibault, 2011, s. 18. 113
Şekil 4. 10. Morris'in, Marshall, Faulkner & Co firmasından görünümler. 119
Şekil 4. 11. Lethaby yönetiminde London Central School of Arts and Crafts. 120
Şekil 4. 12. Henry van de Velde tarafından tasarlanan Grandük Saksonya Uygulamalı Sanatlar Okulu. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 11-12. 127
Şekil 4. 13. Das Staatliche Bauhaus atölye binası. 144
Şekil 4. 14. Bauhaus manifestosu olarak bilinen Bauhaus program ve Lyonel Feininger'in kapak çizimi, kapak çizimi, 1919. Kaynak: Haxthausen, 1919, s. 64. 147
Şekil 4. 15. (Solda) Bauhaus'un ilk logosu. Karl Peter Röhl, 'Matchstick Star Man', 1919; (Sağda) Bauhaus'un ikinci logosu, Oskar Schlemmer, "Profile", 1922. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 16-17. 151
Şekil 4. 16. Dessau Bauhaus binası. 153
Şekil 4. 17. Hannes Meyer, Hans Wittwer ve mimarlık departmanı öğrencileriyle geliştirilmiş olan Petersschule, tasarım yarışması, 1926. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 31. 155
Şekil 4. 18. Dessau-Törten Yerleşimi'nin genişletilmesi, Laubengang Haus, tasarım: Hannes Meyer ve Bauhaus Dessau Mimari Departmanı, 1929-30. 157
Şekil 4. 19. Adolf Hofmeister, Hannes Meyer'in Bauhaus'tan sürgün edilişini gösteren karikatür, 1930. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 31. 157
Şekil 4. 20. Ludwig Mies van der Rohe Dessau Bauhaus sınıfında tashih verirken, 1930/1931. 158
Şekil 4. 21. Bauhaus Müfredatı ve eğitim şeması (1923). Kaynak: Miller'den aktaran Balamir, 1996, s. 131. 161
Şekil 4. 22. (Sağda) Johannes Itten'iin portresi; (Ortada) The Encounter; (Sağda) Itten'in yıldızı. Colour Sphere in 7 Light Values and 12 Tones. Kaynak: Ehrhardt, 2009, s. 212. 163
Şekil 4. 23. Johannes Itten, Analysis of Old Masters - Usta Franke'ye Saygı, 1921. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 40. 165

Şekil 4. 24. Johannes Itten ile hazırlık kursundan öğrenci çalışmaları. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 43.....166
Şekil 4. 25. Josef Albers yönetiminde Vorkurs, (1928-29). Kaynak: & Schöbe, 2012, s. 45.....169
Şekil 4. 26. Richardson ofisinin kütüphanesi, 1886. Kaynak: Boyle, 1977, s. 311. 173
Şekil 4. 27. Moholy-Nagy, Yeni Bauhaus müfredatının ilk taslağı, 1937. Kaynak: Findeli, 1990, s. 6.....181
Şekil 4. 28. New Bauhaus'un ilk programı, 1937. Kaynak: Ray Pearson arşivi. 181
Şekil 4. 29. (Solda) Sanayi-i Nefise Mektebi Fındıklı Çifte Sarayına taşınmadan hemen önceki durumu. Kaynak: Aysel, 2020, s. 8; (Sağda) Okulun 1960'lardaki görünümü. 189
Şekil 4. 30. Mimarlık eğitim reformu ile getirilen yeniliklerin değerlendirilmesi. Kaynak: Hızlı & Aysel, 2016, s. 20. 194
Şekil 4. 31. Taut Atölyesi'nden bir görünüş; Mimarlık 1.Sınıflar Atölyesi (1927-37) Taut Atölyesi olarak bilinen büyük çizim salonu. Kaynak: Aysel, 2022, s. 5. 195

Şekil 5. 1. Palladio, I quattro libri d'architettura, 1616: Le Panthéon. Kaynak: Delestre, 2019, s. 17. 207
Şekil 5. 2. (Solda) F. Blondel, Cours d'architecture, 1675; Kaynak: Delestre, 2019, s. 5; (Sağda) Cl. Perrault tarafından çevirisi yapılan Vitruvius'un On Kitabı, 1684. Kaynak:Delestre, 2019, s. 3. 207
Şekil 5. 3. Recueil et parallèle des édifices en tout tür, anciens et modernes' (Tüm Eski ve Yeni Bina Türlerinin Tasvirleri ve Karşılaştırılmaları, 1800).....214
Şekil 5. 4. (Solda) Jean-Nicolas- Louis Durand'dan diyagram, Precis des legons d'architecture donnees a l'École Polytechnique, 1802-1805. 2. baskı, 1825; (Sağda) Herhangi bir projenin bileşiminde benimsenecek prosedür. Kaynak: Picon, vd, 2004, s. 14.....215
Şekil 5. 5. Sanatçı mimar yaklaşımının analizi. 231
Şekil 5. 6. Sanatçı Mimar yaklaşımında eleştirinin dayanakları. 231
Şekil 5. 7. Mühendis Mimar yaklaşımının analizi. 231
Şekil 5. 8. Mühendis Mimar yaklaşımında eleştirinin dayanakları. 232
Şekil 5. 9. Zanaatçı Mimar yaklaşımının analizi. 232
Şekil 5. 10. Zanaatçı Mimar yaklaşımında eleştirinin dayanakları. 232

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Mimari tasarım olgusunun temel bir bileşeni olarak ‘eleştiri’, tasarım etkinliği boyunca aktif rol oynar ve karar verme süreçlerine etki ederek benimsemiş olduğu yaklaşımla tasarımın doğasını belirler. Bu durum, mimarlık eğitim kurumlarında tasarımın öğrenildiği ve öğretildiği yerler olan tasarım stüdyolarında benimsenen eleştirel yaklaşımlar için de geçerlidir.

Bu tez, mimarlık eğitiminde stüdyo temelli mimari eleştiriye odaklanır ve eleştirinin geçirdiği evrimi mimarlık eğitiminde ekoller haline gelmiş eğitim kurumları ve bu kurumlarca geliştirilen yaklaşımlar üzerinden incelemeyi amaçlar.

1.1. Konu ve Problemin Tanımı

Mimarlık eğitiminin kurumsallaşmasının ardından özellikle 19. yy. ile birlikte mimarlık eğitiminde farklı ekoller belirmeye başlamıştır. Bu ekoller basitçe, kurumlar tarafından benimsenen mimari tasarım, uygulama ve eğitimine ilişkin idealler ve yaklaşımlar açısından farklılık göstermekte ve birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

Her ekol, benimsediği idealler doğrultusunda mimarlık disiplinine yönelik bir tanımlama girişiminde bulunur; yani mimarlığın ne olduğu, ya da ne olması gerektiği türünden genel yargılar ve kabuller üzerine temellendirilmiş bir disiplin tanımı sunar. Mimarlık kurumlarınca ortaya konan disipliner tanımlar arasındaki nüansların iki önemli sonucu olmuştur. Birincisi, doğal olarak mimari tasarım üzerinde etkili olmuş ve faklı yaklaşımların benimsenmesine yol açmıştır. İkincisi ise, mimari tasarımın öğrenilmesi ve/veya öğretilmesi, yani nasıl öğretilmesi gerektiği hususunda yine faklı yaklaşımların

ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu ekoller daha sonra dünya çapında ün kazanarak, farklı ülkelerdeki mimarlık kurumları tarafından model alınmışlardır. Söz konusu yaklaşım farklılıklarını görünür kılan tasarım stüdyosu ve stüdyonun temel bir etkinliği olarak eleştiri bu tezin iki araştırma nesnesidir. Eleştirinin temellendirildiği değerlerin tasarım stüdyosu üzerinden araştırılması hedeflenmiştir.

1.2. Probleme Yaklaşım: Mimarlık Disiplininin Belirsizliği ve Mimarlıkta Eleştirilebilir Olan

Mimarlık bir sanat etkinliği olmanın yanı sıra, aynı zamanda mimari ürünün gerçekleşmesi için "teknoloji ve bilimsel süreçleri" de içeren teknik ve bilimsel bir disiplindir. Yani, mimarlık bir yanıyla duyum ve duy(g)ularla ilgili bir 'sanatsal etkinlik alanı', bir yanıyla mimari ürünün nasıl üretileceği ile ilgili 'teknolojik uygulama alanı', bir yanıyla bu uygulama için gerekli olan bilginin üretildiği 'bilim alanı'dır. İlaveten, mimari tasarım ve üretim sürecinde yapılan tüm seçimlerin felsefi ve ideolojik bir boyutu vardır, ki bu seçimlerin altında yatan gerekçeler sadece ideoloji ve felsefenin alanından yararlanılarak açıklanabilmektedir. Dolayısıyla mimarlık bir yanıyla da tüm bunları neden yaptığımızı sorguladığımız 'felsefi çalışma alanı'dır (Koçyiğit, 2013, s. 2).

Ancak mimarlık felsefe, sanat, teknoloji ve bilimle içi içe olsa da salt bir sanat etkinliği olmadığı gibi, sadece bilim, felsefe veya teknolojinin amaçları doğrultusunda hareket eden veya bu alanlara ait bilgi ve araçları kullanan bir etkinlik de değildir. Mimari tam da bu alanlar arasında bir ayrışmanın gerçekleşmediği ya da tüm boyutların bir arada yürütüldüğü yerde konumlanır (Koçyiğit, 2011, s. 2).

Mimarlığın sahip olduğu bu anlamsal zenginlik ve çok boyutluluk mimarlık disiplinini 'karmaşıklık, istikrarsızlık, benzersizlik ve değer çatışması' ile karakterize edilen bir meslek kategorisine sokmaktadır (Schön, 1984). Çünkü ortada sanat, teknoloji, bilim ve felsefeye ait bir dizi problem mimarlık alanında iç içe geçmiş bir yumak veya amalgam halinde bir arada durur. Bu nedenle de, mimari nitelikle yüklenebilecek her tür varlık veya eylemsellik zorunlu olarak sanat, felsefe, bilim ve teknoloji alanına ait bilgi ve değerlerle temas halindedir (Koçyiğit, 2013, s. 2). Mimari tasarım sürecine içkin olan bu çok boyutluluk disiplin için hem bir zenginlik hem de bir kriz kaynağıdır. Söz konusu durum Esherick tarafından mimarlığın 'dış karmaşıklıkları' ve 'iç mücadeleleri' olarak tanımlanmıştır (Balamir, 1996, s. 11).

Mimarlığın bu ‘belirsiz’ konumu, mimarlık mesleğinin hem bilişsel hem de normatif boyutları açısından önemli bir özelliğidir (Balamir, 1996, s. 37-38). Çünkü bilimler normatif değil betimleyicidirler. Bilimde var olanı eleştirmek yerine, var olanı anlamak için zihinsel alana yöneltilen eleştiri söz konusudur. Yani ne olması gerektiği değil de, ne olduğuyla ilgilenir. Buna karşın mimarlıkta hem zihinsel alana hem de fiziksel ve toplumsal alana yöneltilen eleştiri vardır. Mimarinin var olabilmesi için bu alanlara yönelik bir eleştirinin var olması gereklidir. Bu nedenle denilebilir ki, her mimari eylem var olana yöneltilen bir eleştiriyle başlar. Bu nedenle de bilimden farklı olarak mimarlığın kendisi de mimarlıktaki eleştiri de ‘normatif’tir (Koçyiğit, 2013, s. 2).

Kahn’ın tasarımın ‘ölçülebilirler ve ölçülemezler’ (veya somut ve soyut) arasındaki ayrımı, mimarlıktaki durumun en özlü ifadesidir. İster ‘yaratma’ ister ‘problem çözme’ süreci olsun, tasarımda karar verme süreci ölçülemeyenler düzeyinde başlar ve nispeten ölçülebilir olanla ilerler. Tasarımın ‘kavram’ ve geliştirme ya da ‘uygulama’ aşamaları olarak adlandırılan ilk aşama, belirsiz bir ana fikre ulaşma sürecini içerirken, sonraki aşama, amaçlanan fikri elle tutulur bir sonuca getirme teknik becerisini içerir. Üretken fikir, tasarımcının eldeki tasarım durumuna yönelik genel tutumunu veya eğilimini somutlaştırır. Mimari kalite öncelikle bu belirsiz düzeydeki kararlara bağlı olsa da, teknik ayrıntılar üzerindeki yeterlilik daha az önemli değildir (Balamir, 1996, s. 39-40).

Mimarlığa içkin olan belirsizlik durumu bu tez çalışmasının esas nesnesi olan mimari tasarım eğitimindeki eleştiri ile şu şekilde ilişkilendirilecektir:

(i) Mimarlık eğitimi ikili bir sistem içinde kurgulanmıştır: teori ve stüdyo. Teorik dersler mimarlığın teknik yönlerine odaklanarak, mimari fikrin somutlaşması için gerekli teknik araçlar sağlar. Burada geçerliliği onaylanmış ‘mimari bilgi’ aktarılır. Yani Kahn’ın deyimiyle mimarlığın ölçülebilir boyutu.

(ii) Stüdyo çalışmaları ise tasarım problemlerine odaklanır ve mimarlığın ‘belirsizlik’ boyutuyla baş etmek için ‘eleştiri’yi bir araç olarak kullanılır. Yani yine Kahn’ın deyimiyle bu kez mimarlığın ölçülemezler boyutu ‘eleştiri’ ile birlikte nispeten ölçülebilir olmaya doğru ilerler.

(iii) Mimarlık eğitimi müfredatında yer alan teorik derslerin bir kısmı mimarlığın teknik yönüne odaklanarak bir bakıma eleştiriye açık olmayan bilimsel bilgiyi

aktarır. Malzeme, geometri, matematik, statik, mukavemet gibi dersler bu kategori içinde değerlendirilir.

(iv) Mimarlık tarihi ve mimarlık teorisi gibi disiplinin kuramsal boyutunun aktarıldığı teorik derler ise hem mimarlık bilgisini, hem de stüdyodaki eleştiriye konu olabilecek eleştirel yargıları aktarır.

(v) Stüdyo çalışmaları ise bir yandan tüm bu bilgilerin sentezlenmesine, diğer yandan da mimarlığın belirsizlik boyutuna odaklanarak mimarlıkta eleştirilebilir olanı birtakım bilgi kümeleriyle ilişkilendirerek belirsizliği çözmeye çalışır.

Buradan yola çıkarak mimarlıkta eleştirilebilir olan ile olmayan arasındaki ayrımın ve bu ikisi arasında bir yere konumlanarak mimarlığa daha bütüncül bir bakış açısı katmaya çalışan ve hem bilgi hem de eleştiri alanı olarak kabul edilen mimarlık kuramı ya da mimarlık teorisi stüdyolardaki eleştirel sürecin altyapısını oluşturmakta ve teori ile pratik arasında bir köprü kurmaktadır.

Mimarlık teorisinde bu iki tür yargı (bir yargı biçimi olarak bilgi ve bir yargı biçimi olarak eleştiri) biçimi, bilinçli veya bilinçsiz olarak bir arada bütüncül bir kuramsal anlatı oluşturma işlevi ile yüklenirler. Bu duruma mimarlıkta eleştiri nesnesi olarak iradesel olan ile bilgi nesnesi olarak betimlenebilir olanın bir arada, çoğu zamanda aynı varlıkta görünür hale gelmesinin neden olduğu söylenebilir. Aynı şekilde mimari problemin de salt bir anlama, keşfetme, öğrenme, bilme değil, aynı zamanda kararlar alma, sorun çözme etkinliği olması da eleştiri ile bilgi alanının bir aradalığını[1] açıklar (Koçyiğit, 2013, s. 1).

Mimarlıkta eleştirilebilir olanla olmayan arasındaki fark en kolay biçimde bilgi ve eleştiri arasında bir karşılaştırma yapılarak izah edilebilir. ‘Bilgi’ en basit haliyle “A, B”dir türünden yargılardır. Eğer “A”nın “B” olduğuna yönelik iddia herhangi bir ön kabule bağlı değil de, doğruluğu kanıtlanabilecek bir anlayışla iddia ediliyorsa; bu iddia değerlendirilir, ölçülür ve doğruluğu onaylanır veya onaylanmaz. Eğer doğruluğu

[1] Eleştiri ile bilgi alanının bir aradalığı bir akademik çalışma alanı olarak mimarlığın bilimselleşmesi önünde epistemik engel oluşturur. Doğası gereği normatif nitelikli eleştirel yargılar, ölçüye gelmeyişleri, nicelleşmeye ve nesnelleşmeye karşı dirençli oluşları nedeniyle bilimsel bilgi alanı içinde yer alamazlar. Ne kadar betimleyici bilgi de içerseler, içinde normatif nitelikli yargıların bulunduğu kuramlar da bilimsel kuram niteliği kazanamazlar (Koçyiğit, 2013, s. 1).

onaylanabiliyorsa bu artık bir "bilgi"dir ve karşı çıkmak yersizdir. Ancak bu iddia bir örtük ve göreceli bir ön kabulden yola çıkılarak ortaya konuyorsa elde edilen şey "eleştirel yargı"dır (Koçyiğit, 2013, s. 5).

Örneklemek gerekirse, K1 kolonu 2 metre yüksekliğindedir (yani bir anlamda A=B) iddiasının doğruluğunu ölçebilecek araçlar tartışmaya açık değildir. Lakin, K1. Kolonu kısadır iddiasında bulunuluyorsa, bu bilgi değil "eleştirel yargı"dır. Çünkü bu iddiayı sınamaya ve doğruluğunu ölçmeye yarayacak ve tartışmayı sonlandıracak ortak ve nesnel kabullerimiz yoktur. Bu iddia ilk olarak "Neye Göre?" sorusuna tatmin edici bir cevap bulmak zorundadır. Bunun için de açık olarak kabul edilmiş bir norma veya norm koyucu yargıya başvurulur. Norm koyucu yargılar ise "A B'dir" formatında değil de, "A, B olmalıdır" formatındadır. Normlar ise en nihayetinde bunu gerekçelendirmekte araç olarak kullanılır. Yani "A B olmalıdır, çünkü A'nın B olması iyidir, güzeldir, doğrudur, verimlidir vb." gibi değerlere bağlanılarak temellendirilmeye çalışılır (Koçyiğit, 2013, s. 5).

1.3. Araştırma Sorusu: Mimari Tasarım Eğitiminde Eleştiri; Neye Göre?

Mimari eleştiri 'mimari olanın ne olduğu ve ne olmadığı' üzerine düşünmekle başlar. Bu da mimari olanın ne olması gerektiği sorusunun yanıtlanmasını zorunlu kılar. Mimari olan nedir ve nasıl olmalıdır sorusu ancak bir '(ön) kabulle' yanıtlanabilir. Dolayısıyla mimari eleştirinin parametrelerini belirleyen bu ön kabulün veya yargının değer, norm ve ölçütleridir. Özetle, mimarlıktaki eleştiri açık ya da örtük olarak mimarlığın veya mimari olanın ne olduğu veya olması gerektiği yönünde bir (ön) kabulle başlar; daha sonra da bu kabulün gerektirdiği değer, norm ve ölçütü belirleme ve yerine getirme yolunda ilerler (Koçyiğit, 2013, s. 2).

Tez çalışması üç temel araştırma sorusu üzerine kurgulanmıştır: (i) Norm ve değerlerden bağımsız bir eleştirel yargıda bulunmak mümkün olmadığına göre, tasarım eğitiminin merkezi olan stüdyo ve bu bağlamda gerçekleşen eleştirel süreçlere hangi değerler öncül olmaktadır? Ya da 'Mimari Tasarım Eğitiminde Eleştiri; Neye Göre?'; (ii) Mimarlık teorileri tasarım atölyelerinin kuramsal altyapısını oluşturuyorsa, atölye çalışmalarındaki eleştirel süreç hangi kuramsal metinlere dayanmaktadır?; ve son olarak (iii) Buradan yola çıkarak eleştirinin bağlamı, içeriği ve eleştiriye temel teşkil eden değerlerin neler olduğu saptanabilir mi?

1.4. Tezin Organizasyonu

Bu soruların yanıtlanabilmesi için çok derine inmeden Kant'ın geleneksel Doğru, İyi ve Güzel kategorilerine karşılık gelen aklın üçlü yapısı referans olarak alınmıştır. Dolayısıyla mimarlık eğitimindeki eleştirel sürecin temellendirilmesinde rol oynayan değerler sistemi etik, estetik ve mantık olarak sınıflandırılmıştır. Bu değerler iki aşamada tespit edilecektir. İlk olarak eğitim kurumlarının tarihsel süreç içindeki oluşumlarıyla ilişkilendirilecektir. Böylelikle mimarlığın disipliner ve ideolojik olarak kendisini nerede konumlandırdığı saptanacaktır. Görüleceği üzere dönemin ideolojik yönelimlerine ve disiplinin hangi alanda meşruiyet aradığına bağlı olarak mimarlık eğitiminde eksen değişiklikleri yaşanmakta veya sanat, zanaat, bilim, bileşenleri arasında bir hiyerarşi ortaya çıkmaktadır. Bir bileşenin ayrıcalıklı konuma taşınması mimarlık stüdyolarına ve bu bağlamda gerçekleşen eleştirel sürece de yansımaktadır. Akademik paradigmaya ayrılan üçüncü bölüm ve diğer ekollerin aktarıldığı dördüncü bölümün ilk kısımları söz konusu dönemde mimarlığın disipliner ve ideolojik konumunu anlamaya hizmet etmektedir. Mimarlık kurumlarındaki eğitimin sistematiği ve müfredatı bu tarihsel aktarımdan sonra anlatılmıştır. Özetle üçüncü ve dördüncü bölüm, esasında beşinci bölümdeki değerlendirmeler için veri sağlayacaktır. Beşinci bölümde ise elde edilen veriler ışığında okuldaki baskın mimarlık teorileri daha yakından incelenerek, mimari tasarım stüdyosundaki eleştirel süreçlerin temellendirilmesine hizmet eden değerler tespit edilmeye çalışılacaktır. Son olarak altıncı bölümde elde edilen bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmaya çalışılacaktır.

1.5. Kapsam ve Yöntem

Çalışmanın kapsamı, mimarlığın disipliner ve ideolojik zemininde radikal değişikliklerin yaşandığı ve farklı yaklaşımların ortaya çıkmaya başladığı 19. yy.'ın ikinci yarısından itibaren yaklaşık bir asır boyunca yaşanan gelişmeler oluşturmaktadır. Araştırma aşamasında üç odak kayması çalımasının seyrini değiştirmiştir: birincisi mimarlık eğitiminin kurumsallaşması bakımından akademi'nin oynadığı kritik rol, ikincisi de sadece günümüzdeki atölye sistemi ve eleştirisinin değil, aynı zamanda eskiz, proje alıştırmaları ve jüriler gibi mimarlık eğitiminin temel çekirdeğini oluşturan uygulamaların çoğunun akademik kökene sahip olması; ve son olarak da daha sonra ortaya çıkan farklı ekollerin genel olarak anti-akademik olarak sınıflandırılabilmesi

bakımından akademik gelenek diğer ekoller arasında en çok araştırılan konu olmuştur. Bu aynı zamanda konunun kapsamını daraltmış, ama aynı zamanda ortaya çıkan karşıt tutumların tam olarak neye karşı olduğunu anlamaya yardım etmiştir.

Çalışmada literatür taramasına dayanan nitel araştırma modeli uygulanmıştır. Çalışmanın kaynakları arasında tasarım stüdyoları üzerine ortaya konan literatür, mimarlık tarihinde önemli paradigma değişimlerinde odaklanan eserler, okullarda okutulan mimarlık tarihi ve mimarlık teorisi kitapları ile okulların önemli figürleri tarafından yayımlanan kuramsal metinler ve mimarlık teorileri yer almaktadır. Bu bağlamda Blondel, Durand, Guadet, Choisy, Gropius gibi isimlerin mimarlık yaklaşımları incelenmiş ve mimarlık atölyelerindeki eleştirel süreçlerle ilişkilendirilmiştir.

BÖLÜM 2

ELEŞTİRİ: MİMARLIKTA VE MİMARLIK EĞİTİMİNDE ELEŞTİRİ

"... Deneyimlemiş insan nasıl olduğunu bilir bilmesine de, niçin olduğunu bilmez"
(Aristotle, Metaphysics, 981a).

Bu bölümün amacı, eleştiri, mimari tasarım ve eğitimine ilişkin teorik referans çerçevemizi sunmaktır. Genel olarak eleştiri kavramına ve tasarım eğitimine, spesifik olarak da tasarım stüdyosu ve buradaki eleştiri etkinliğine odaklanılmış ve dört kısım halinde kurgulanmıştır. Birinci kısımda eleştiri kavramı ve etkinliği tanımlanmıştır. İkinci kısımda mimarlıkta eleştiriye yönelik, üçüncü kısımda ise mimari tasarım eğitimi ve bu bağlamdaki eleştirel süreçlere yönelik temel kavramlar aktarılmıştır. İlk üç kısımda kavramsal tanımlar ele alınırken, dördüncü ve son kısımda ise ileriki bölümlerin içeriğinde yer alacak, analiz ve değerlendirmelere veri olacak birtakım kilit kavramlar belirlenmiştir.

2.1. Eleştiri Kavramı ve Etkinliği

Bu kısım genel olarak "eleştiri" kavramına ve etkinliğine ayrılmıştır; sözlük anlamı, kökeni, felsefi tanımı ve ilgili olduğu alanlarla birlikte kapsamı aktarıldıktan sonra eleştirinin amaç ve yöntemlerinden bahsedilecektir. Kısaca eleştirinin ne olduğu, amaçları ve araçları ile birlikte eleştiri yapılırken hangi alanlardan beslenildiği anlatılacaktır.

Kavram olarak "eleştiri", insana ait herhangi bir eylem veya insan yapıntısı herhangi bir "şey" üzerine bilişsel süreç içinde üretilmiş sistemli yargılar anlamına gelirken, bir etkinlik olarak ise yine insan eylemleri ve yapıntılarının doğruluğunu, gerçeğe uygunluğunu saptamaya yönelik ayrıntılı inceleme, sistemli bir biçimde düşünerek değerlendirme, muhakeme etme ve bunun sonucunda da müzakere edip bir yargıda bulunma eylemi olarak tanımlanmaktadır (Koçyiğit, 2013, s. 1).

Bununla birlikte, "eleştiri" daha basit bir düzlemde ve gündelik dildeki kullanımıyla ele alındığında birtakım olumsuz çağrışımları barındıran bir kavramdır. Nitekim, Sengül Öymen Gür (2009) de böyle bir perspektiften bakıldığında eleştiriyi basitçe şu şekilde tanımlamıştır:

> (…) Ne kadar iyimser biçimlerde tanımlanabiliyor olsa da sonuçta eleştiri, eleştiri nesnesinin varsayılan "ideal" bir pozisyondan saptığını ima eden "bir hata bulma" edimidir (s. 26-27).

2.1.1. Sözlük Anlamı ve Kökeni

"Eleştiri"nin sözlük anlamı, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde "bir kişiyi, bir eseri veya bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, yani tenkit" şeklinde tanımlanmıştır. Felsefi olarak ise, özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu "inceleme, sınama ve yargılama" anlamına gelmektedir (TDK, 2005, s. 626). Eleştiri yapmak veya "eleştirmek" ise, bir düşünceyi, bir eseri, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ve gerçek değerini belirtmek eylemi olarak tanımlanırken (TDK, 2005, s. 626), felsefi bir yaklaşım olan "eleştiricilik" veya "kritisizm"[2] ise insan bilgisinin sınırı üzerine felsefe bilinci ve bu bilincin uyanık tutulması şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2005, s. 626).

Türkçe'de eleştiri kelimesiyle eş anlamlı olan bir de "kritik" kelimesi vardır, ki bu kelimenin antik kökeni incelendiğinde eleştirinin kaynağı daha iyi anlaşılabilmektedir. İlaveten birçok Batı dilinde "eleştiri" için kullanılan sözcükler (örneğin: İng. Critique, Fr. La critique, Alm. Kritik, İt. Critica), aynı kökene sahiptir ve Yunanca "Krisis" kelimesinin Latince çevirisi olan "crisis"den türemişlerdir. "Krisis" kelimesinin kökeni ise Yunanca'da "eleme ve ayırt etme" anlamlarına gelen "krinein" sözcüğüne

[2] Kritisizm (Fr. *criticisme*), Kant'ın akıl ve bilginin sınırını ve imkanlarını tespit etmek için, özellikle dogmacılığın ve şüpheciliğin karşısına koyduğu felsefi yöntemdir (TDK, 2005, s. 1243).

dayanmaktadır. Yunanca “krisis”den türetilen “kritikos” sıfatı ise “ayırt edebilen, yargıç (ya da yargıda bulunan), müzakere eden, tartışan” anlamlarına karşılık gelmektedir. Günümüzde kullanılan kritik, eleştirmen, eleştirici sözcüklerinin kökeni “kritikos”tur. Son olarak İngilizce’deki “crisis, critic, critical, criticism, criticize, critique…” gibi sözcükler de aynı antik kökene sahiptirler (Partitge’den aktaran Leatherbarrow, 2009, s. 21).

2.1.2. Eleştiri’nin Amaç ve Araçları

‘Eleştiri’ kavramının sözlük anlamı ve kökeni incelendiğinde eleştirinin amaç ve araçlarına dair birtakım kilit kavramlar ve kavram çiftleri öne çıkmaktadır: İncelemek, sistemli bir biçimde düşünerek değerlendirmek, tartışmak, sınamak, elemek, ayırt etmek, müzakere etmek, muhakeme etmek ve nihayetinde bir yargıda bulunmak. Bu fiiller eleştiri etkinliği içinde bir yargıya varmak için kullanılan zihinsel eylem türleridir, ki bunlara ‘eleştirinin araçları’dır demek de mümkündür. Buna karşın ‘doğru ve yanlış’, ‘iyi ve kötü’ ya da ‘güzel ve çirkin’ gibi kavram çiftleri ise basitçe eleştiri eyleminin amaçlarına işaret etmektedir. Bir bakıma ‘doğru’ ve ‘yanlış’ olanı bulmak, ‘iyi’ olanı ‘kötü’ olandan ayırt etmek, ‘güzel’ olan ile olmayanı anla(t)mak eleştirinin temel hedefleridir diyebiliriz. Son olarak, yine yukarıdaki tanımlar doğrultusunda ‘gerçeğe uygunluk durumunu saptamak’ ve ‘gerçek değerini belirtmek’ eleştirinin amaçlarını tanımlamaktadır.

Özetle eleştiri, sorgulamalar yaparak, muhakeme ederek “daha iyi”, “daha doğru” ve hatta bazen “daha güzel” olanı arama eylemi olarak tanımlanabilir. Ancak bu noktada eleştiri sadece bir “amaç” olmanın ötesine geçerek araçsallaşır ve “daha iyi, daha doğru, daha güzel vb.”in yaratılmasında kullanılan bir “araç” haline gelir (Dinç, 2003, s. 52).

2.1.3. Eleştiri Etkinliği ve Dayanakları

Eleştiri etkinliğine yönelik kısa ve öz bir tanım, ‘estetik bir nesnenin niteliklerini ve değerlerini yargılama sanatı’ olduğunu belirtir. 19. yy. İngiliz yazarı Matthew Arnold (1822-1888), eleştiri etkinliğini “Dünyada bilinen ve düşünülen en iyi şeyleri öğrenmek ve yaymak için tarafsız bir çaba” olarak tanımlamış ve önyargılardan arınmış bir eleştirinin önemini vurgulamıştır (Sharp, 1989, s. 8).

Ancak, Eleştiri "görmekle, görme biçimleriyle, görüşlerle, değerlerle (kültürel, toplumsal, mesleki vb.) ve değer yargılarıyla" ilgili bir meseledir. İlaveten "beğeni" gibi, nesnel bir çerçevede değerlendirilmesi son derece güç olan bir fenomenle de yakından ilişkilidir (Sharp, 1989, s. 8). Eleştiri etkinliğinin karmaşıklığı da bu noktada başlar. Çünkü 'öznel olan' ile 'nesnel olan' arasındaki sınırlar oldukça muğlak ve tartışmaya açıktır. Birtakım görüşler ve değerler desteklenir veya savunulurken birtakım değerler ise dışlanır. Ya da her ne kadar dışlayıcı olmadığı iddia edilse de en azından değerler arasında bir hiyerarşinin varlığı kabul edilmelidir.

Sadece övmek ya da kınamak eleştiri anlamına gelmez. Eleştiri gerekçelerle desteklenmelidir (Sharp, 1989, s. 8). Bu nedenle eleştiri gerek kavram olarak gerekse bir etkinlik olarak diğer farklı bilimsel ve sanatsal mecralarla yakın temas halindedir. Felsefe, tarih, sanat ve bilim en belirgin olanlarıdır ve bu alanlara ait 'bilgi' eleştiri etkinliğine zemin oluşturarak ortaya konan eleştirinin temellendirilmesinde kullanılır.

"Tarih" eleştiri için önemli bir dayanaktır. Ancak geçmişte belirli bir uzlaşıya varılmış temel değerler de sorgulanabilir ve gelecekte yine üzerinde uzlaşılabilecek yeni değerler sistemi oluşturulabilir. Dolayısıyla eleştiri geçmişi anlamanın ve "şimdi"yi yani "var olanı" anlamlandırmanın bir yolu olduğu kadar, aynı zamanda geleceği şekillendirmenin de bir yoludur. "Şimdi"yi değerlendirmek için tarih vizyonunu kullanarak geçmişe uzandığı kadar, aynı zamanda geleceğe de uzanır ve projeksiyonlar sunar (Dinç, 2003, s. 52).

Eleştiri üzerine ortaya konan literatür incelendiğinde çoğu kez Immanuel Kant ve onun "eleştiricilik-kritisizm" (İng. Critisism, Fr. Criticisme, Alm. Kriticismus, İt. Criticismo), öğretisine atıfta bulunulduğu görülmektedir. Çünkü, Kant'a göre felsefe araştırması bir "değerlendirme", ya da başka bir ifadeyle bir "eleştiri" etkinliğidir. Dolayısıyla eleştiri, esasında bir felsefe araştırmasıdır. Kant'a göre felsefe "us"la (Al. Vernunft), ama deneyden yararlanmayan bir "salt us"la (Al. Reinen vernunft) yapılır. Kant'ın üç büyük yapıtından ilki olan Salt Usun Eleştirisi (Kritik der Reinen Vernunft, 1871) "salt us"un ne olduğunu ve salt us'la erişilen "bilgi"yi araştırmıştır (Hançerlioğlu, 1977, s. 78).

Tarih, felsefe, sanat gibi disiplinlere dayandırılarak ortaya konan eleştiri her ne kadar bilgi temelli olsa da tam anlamıyla bilgi statüsüne sahip değildir. Ama yine de

zamanla bilgiye dönüşme potansiyelini kendi içinde barındırır. Dolayısıyla bilgi ve eleştiri arasındaki ilişkisellik ve aralarındaki ayrım ve sınırların ortaya konması, eleştiri kavramı ve etkinliğinin tanımlanmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bir sonraki alt başlık bu amaç doğrultusunda ele alınmıştır.

2.1.4. Bilgi ve Eleştirel Yargı

Eleştiri etkinliğinin gerçekleşebilmesi için üç öğenin varlığı zorunludur; eleştiren, eleştirilen ve eleştirenin eleştirilen üzerine geliştirdiği eleştirel yargı. Bu üç öğe sırasıyla "eleştiri öznesi, eleştiri nesnesi ve eleştirel yargı" şeklinde tanımlanabilir (Koçyiğit, 2013, s. 1). Eleştiri kavramı ve etkinliğinin bu üç öğe bakımından kısa bir çözümlemesi, eleştiri ve bilgi alanları arasındaki farkı netleştirme hususunda bir kısayol sağlayacaktır.

Eleştirinin öznesi sahip olduğu tutum ve niyetleri bakımından bilginin öznesinden ayrılır. Bilginin öznesi, betimlemek, açıklamak, kavramak, keşfetmek, farkına varmak gibi niyetlere sahipken; eleştirinin öznesi olumlamak, beğenmek, teşvik etmek, motive etmek, yönlendirmek veya bunların tersi gibi niyetlere sahiptir ve buna bağlı tutumlar geliştirir (Koçyiğit, 2013, s. 1).

Eleştirinin nesnesi sadece iradi bir etkinlik sonucunda ortaya çıkan varlıklardır. Örneğin doğada kendiliğinden var olmuş bir taş ya da bir ağaç bilgi nesnesi olabilirken eleştiri nesnesi olamaz. Yani insan yapıntısı olması gerekir. İnsan emeği ile ortaya çıkmış, her tür düşünce, sanat eseri, mühendislik eseri, bilimsel eser veya etkinlik eleştiri nesnesi olabilmektedir (Koçyiğit, 2013, s. 1).

Eleştiri etkinliğinin son öğesi ise eleştirinin özenesinin eleştiri nesnesi üzerine ortaya koyduğu eleştirel yargıdır (Koçyiğit, 2013, s. 1). Ancak, bilgi, hakikat, ideal, vizyon vb. kavramlar ve öznel beğeniler, dünya görüşü farklılıkları, farklı ve hatta bazen birbiriyle çelişen anlam kümeleri ve eleştiriye konu olan disiplinin idealleri ile birlikte disiplin üzerinde ekili olan 'otorite' ve 'güç mekanizmaları' bu müzakere sürecine dahil olurlar ve sonuç olarak ortaya yine 'eleştiriye açık' bir yargı çıkar. Zaten ortaya konan yargı eğer eleştiriye açık değilse bu bir yargı değil, esasında bir 'bilgi' olur.

Kant'a göre her bilgi aynı zamanda bir yargıdır, ancak her yargı bir bilgi değildir (Hançerlioğlu, 1977, s. 78). Bilgi var oluş gücünü, nesnesi ile arasındaki ilişkiyi belirleyici tek değer olan "doğruluk"tan alır. Bilgide ölçülebilirlik, nicellik ve nesnellik

gibi nitelikler doğruluk değerine varmak için önem taşır. Eleştiri ise varoluş gücünü veya direncini, nesnesi ile arasında önceden açık veya örtük şekilde kabul edilmiş "iyilik, güzellik, verimlilik, yararlılık, ekonomiklik… vb" gibi çok sayıda değerden ve bu değerlerle arasındaki tutarlılıktan, yerindelikten alır (Koçyiğit, 2013, s. 1).

2.2. Mimarlıkta Eleştiri

Mimarlıkta eleştiri, ele alınması, tanımlanması veya tespit edilmesi hiç de kolay olmayan, beklendiğinden çok daha geniş bir konudur. Diğer eleştiri alanları gibi felsefe, tarih, sanat, teori, bilgi ve pratikle bağlantılıdır. Mimarinin tasarımsal niteliklerinin yanı sıra, beğeni, kültürel değerler, topluluklar ve en önemlisi iletişimle ilgilidir (Sharp, 1989, s. 8).

Mimarlıkta eleştirinin kullanıldığı iki ana durum vardır: birincisi mimarlık kuramı içine yerleştirebileceğimiz mimari eleştiri; ikincisi ise mimari tasarımı geliştirmek amacıyla, yani daha iyi, daha doğru ve daha güzel vb. olana erişmek için mimari tasarım süresince başvurulan eleştiri etkinliği. İkincisi bir tasarım geliştirme aracı olmakla birlikte, aynı zamanda mimari tasarım eğitiminde kullanılan pedagojik bir araçtır.

Leatherbarrow, (2009, s. 21), eleştiriyi kendi araçları ve işlemleriyle uygulanan bir zanaat olarak görmektedir. Leatherbarrow'un tanımladığı eleştiri zanaatı mimarlıkta hem profesyonellerin (yani mimarlar ve mimarlık eleştirmenleri) hem de eğitmenlerin uyguladıkları bir yöntemdir. Hatta buna mimarlık öğrencilerini de dahil edebiliriz. Basitçe, iyi veya kötü kararların verilmesi aşamasında, ya da alternatiflerin "elenmesi" sürecinde hem eğitmen hem de öğrenci bu zanaatı uygular. Onsuz projeler ilerlemez, öğrenciler öğrenemez ve ders etkisini kaybeder.

2.2.1. Mimari Tasarım Eğitimi: Teori ve Pratik Arasında Tasarım Stüdyosu ve Eleştiri

Mimari tasarım eğitimi çok geniş kapsamlı bir bilgi alanı olmakla birlikte, temelde iki yönden yaklaşılabilecek bir konudur: birincisi mimarlık tarihi ve mimarlık teorisi; ikincisi ise mimarlık eğitim tarihi ve mimarlık eğitim teorisi (Türkkan, 2016, s. 57-58). Eleştiri ise mimarlık alanında olduğu kadar, aynı zamanda eğitim alanı ve teorilerinde de temel bir kavramdır. Bu tez çalışmasında birinci grup tercih edilmiş ve mimarlık tarihi ve

mimarlık teorisinin kavşağında bir yere konuşlanılmıştır. Bununla birlikte mimarlık eğitim ve teorisine ilişkin birtakım temel kavramlar ve konuyla yakından ilişkili anahtar terimler bu kısımda tanıtılacaktır.

2.2.2. Mimarlık Eğitiminin Merkezi Olarak Tasarım Stüdyosu

Mimari tasarımı öğretmek, mimarlık eğitiminin kalbidir (Gür, 2017). Mimarlık pratiğinin kurumsallaşmasını sağlayan Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi'nin kurulmasıyla (1671), mimarlık eğitimi teori ve atölye olmak üzere ikili bir sistem üzerine kurgulanmıştır. Mimarlara, sahanın gerçekliğini atölyede gerçekleştirilen proje alıştırmaları yoluyla simüle ederek eğitim verilmesi hedeflenmiştir (Tapie, 1996, s. 10). Bu pedagojik model, École des beaux-arts atölyelerinde de korunmuş ve burada resmileştiği şekliyle 19. yy.'da mimarlık öğretimi için bir model oluşturmuştur (Lambert, 2014, s. 129).

Almanya'daki Bauhaus ekolünün de stüdyo kültürü üzerinde etkisi olmuştur. Bu iki yaklaşım, sanatsal değerlendirmeleri ve işleyişleri ve pedagojileri ile birbirinden ayrılır. Her École des beaux-arts atölyesine bir usta başkanlık ediyordu. Öğrenciler atölye ustası gibi tasarım yapmayı öğrenmek için başvurdu. Bauhaus atölyelerinde öğrenciler yaratıcılığa ve deney yapmaya yönlendirildi. Orada yeni teknolojiler ve endüstriyel yöntemler kullanılarak sanat ve zanaat keşfedildi. Bugün proje stüdyosunun pedagojisi, bu iki atölye modelinin kavşağında yer alır ve proje stüdyosunun mevcut modeline yansıtılır (Milovanoviç, 2019, s.25).

Bununla birlikte, daha geniş olarak ve günümüze değin uzanan bir dönem boyunca düşünüldüğünde, mimarlık öğretiminde bir atölye pedagojisinin önceliği, kolektif çalışma duygusunun yaşandığı özel bir entelektüel ve pratik öğrenme biçimi olarak görünmektedir. Özellikle, profesyonel bir gerçekçiliğin uygulanması ile tasarım uygulamalarının daha teorik bir aktarımı arasında yer alıyor olması, stüdyoda kullanılan didaktik yöntemlerin çeşitliliği esasında mimarlık ve eğitimine yönelik farklı bakış biçimlerini yansıtır (Lambert, 2014, s. 130-131).

2.2.3. Stüdyonun Eğitsel Bağlamı: Mimari Tasarımı Öğrenmek ve Stüdyo Pedagojisi

Öncelikle müfredat ile pedagoji arasındaki farkı vurgulamak önemlidir. Basitçe, Müfredat neyin öğrenildiği konusuna, pedagoji ise nasıl öğrenildiği konusuna açıklık getirmektedir (Türkkan, 2016, s. 60-61). Tasarım stüdyosu, mimarlık eğitiminin 'kalbi ve beyni' olarak tasvir edilmektedir. Mimarlık okullarının çoğunda, tasarım stüdyosu, müfredatın merkezinde yer alır ve müfredat içinde en büyük yeri işgal eder (Türkkan, 2016, s. 59-60; Milovanoviç, 2019, s. 22; Megahed, 2018, s. 69).

Öğrenme, belirli bir durumda bireyin davranışında meydana gelen ve deneyimleriyle bağlantılı bir değişiklikle ilgilidir. Literatürde stüdyo temelli öğrenme yaparak, deneyerek, yanılarak ve mentorluk olarak tanımlanmaktadır (Milovanoviç, 2019, s. 39-40). Öğrencilere kendi öğrenme stillerini oluşturma ve belirleme fırsatları sunan bir öğrenme sürecidir (Megahed, 2018, s. 64). Macleod, stüdyo öğretim yöntemini şu şekilde tanımlar (Macleod'dan akataran Shannon, 1995):

> (…) Farklı derecelerde karmaşıklıktaki 'Tasarım problemleri' öğrencilere bireysel veya küçük grup çözümü için sunulur; problemler değişen derecelerde kesinlik ile belirlenebilir ve bu nedenle tanımları için değişen derecelerde araştırma ve analiz gerektirebilir; alternatif tasarım 'çözümleri' (ideal olarak) ortak bir mekanda (stüdyo) işlenir ve doğrudan öğretici tavsiye, öneri, provokasyon ve teşvik yoluyla geliştirilmesine yardımcı olunur; ve son olarak da, jüri değerlendirmesi için sınıfın önünde halka sunulur (s. 8-9).

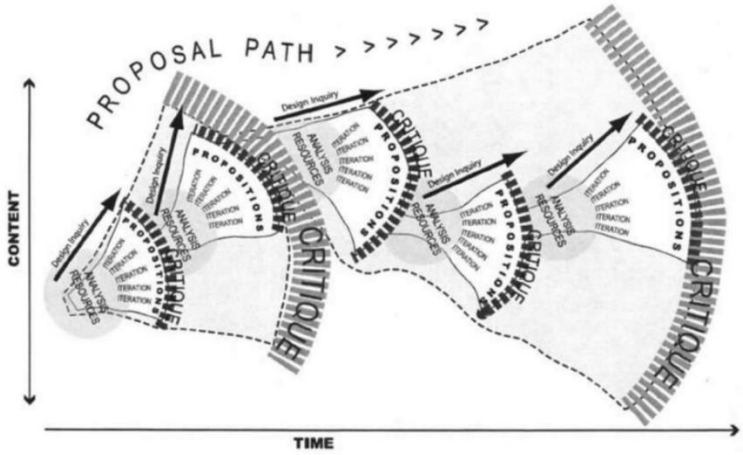
Mimari proje stüdyosunda öğrenciler yaparak, yani bir mimari proje tasarlayarak tasarlamayı öğrenirler (Schön, 1985). Stüdyo, deneme yanılma süreciyle bir öğrenme ortamını teşvik eder. Öğretmenlerin konumu, öğrencileri hazır bir çözüm sunmaktan çok, önerdikleri çözüm hakkında düşünmeye sevk etmektir. Bir stüdyo projesi tasarlayarak öğrenme formatı, şu şekilde açıklanır: öğrenciler, tamamen çözemeyecekleri (tasarım gereksinimlerine göre bir proje tasarlama) bir görevle karşı karşıya kalırlar ve tasarım problemini çözmek için sahip oldukları tasarım şemalarına atıfta bulunurlar. Bu şemalar henüz olgun değildir, bu nedenle öğretmen, bu öğrenmeyi sosyal bir boyuta bağlayan tasarımdaki yeni bilgileri özümsemeleri için onlara eşlik ederek önemli bir rol oynar. Öğretmenler, öğrenciler için akıl hocası, rehber, koç ve rol model rolünü üstlenir ve bu

da öğrencilerin karşılaştıkları tasarım problemini çözmek için yardımcı olur (Milovanoviç, 2019, s. 44-45).

Aslında tasarım stüdyosu, öğrencilerin bir düşünme ve uygulama süreci aracılığıyla problemleri ve projeleri çözdüğü aktif bir öğrenme modudur (Megahed, 2018, s. 64). Bu öğrenme biçiminde, ideal olarak öğrenci ve eğitmen arasında düzenli istişareler yapılır. Çünkü, stüdyo tabanlı öğrenmede öğrenme hedefleri, öğrencileri sadece bir proje çözümüne götürmek değil, aynı zamanda eleştirel düşünmeye teşvik etmek ve öğrencileri kendi değerlendirmelerine dahil etmeyi içerir. Eleştiri oturumları esasında mesleğin temel alanlarına odaklanmayı, dürüstlük ve sorumluluk duygusunu teşvik etmeyi ve bir mimari eleştiri kültürünü yerleştirmeyi hedefler (Megahed, 2018, s. 76-77).

Donald Schön (1989), "The Design Studio: An discovery on Traditions and Potentials" adlı kitabında, bir mimarlık okulundaki tasarım stüdyosunu, bir uzman pratisyenin eleştirilerinden etkilenen ve yönlendirilen, kolektif ve bireysel, yaparak öğrenmenin bir prototipi olarak tanımlar (Milovanoviç, 2019, s.25) ve tasarım stüdyosundaki pedagojiyi 'yansıtıcı uygulama' adı verdiği kavramla açıklar (Türkkan, 2016, s. 59-60).

Öğretmenler, onları düşünmeye iterek tasarım olasılıklarını açmalarına ve bir tasarım çözümü sentezlemelerine yardımcı olur. Stüdyo projesi süreci üç aşamada tanımlanabilir: araştırma ve proje önerisi, eleştirel fikir alışverişi ve grup tartışması, ardından sürecin yinelenmesi (Şekil 2.1). Eleştirel fikir alışverişi farklı biçimler alır: öğretmenle bire bir eleştirel oturumlar, akran değerlendirmesi, grup tartışması, misafir paneliyle fikir alışverişi. Bu kritik değişimlerin her biri, proje sürecinin geri kalanına rehberlik edecektir. Projedeki kısa yinelemelerin döngüsü, stüdyo etkinliğinde vurgulanır ve bu özgünlük aynı zamanda tasarım sürecinin de bir özelliğidir (Milovanoviç, 2019, s. 46).



Şekil 2. 1. Monson tarafından önerilen Studio öğrenme diyagramı. Kaynak: Brocato'dan akataran Milovanoviç, 2019, s.46.

2.2.4. Stüdyonun Sosyal ve Kültürel Bağlamı: Bir Atölye Paradigması

Proje stüdyosu ile ilgili literatür, genellikle öğrenme açısından niteliklerinden bahsetmektedir (Milovanoviç, 2019, s. 25-26). Bununla birlikte proje stüdyosunun eğitsel bağlamı incelendiğinde de görülmüştür ki, deneyim, sosyal ortam, kültürel gerçeklik ve bireyin kendi gerçekliği gibi temalar ön plana çıkmaktadır.

Çok anlamlılığı nedeniyle, 'atölye' terimi, aralarında ilişkilerin-akrabalıkların ve örtüşen anlamların (anlam kesişimlerinin) olduğu heterojen gerçeklikleri kapsar; ve endüstri dünyalarında olduğu gibi sanat dünyalarında da öğrenmenin mekânı olduğu kadar aynı zamanda üretimin de mekânıdır. Atölyenin sahip olduğu anlamsal zenginlik farklı kültürel değerleri bünyesinde barındırmaktadır (Lambert, 2014, s. 129). Jean-Pierre Martinon mimari tasarım stüdyosunu üç özelliğiyle tanımlar: "hem öğretimin fiziksel mekânı, hem bu mekânı organize eden ve canlandıran (yaşatan) patron (eğitmen) ile buna karşılık gelen yarı-kabile veya klan bağlantılı öğrenci grubu; ve son olarak da orada aşılanan mimari ruh (Martinon'dan aktaran Lambert, 2014, s. 129). Kısaca mimari tasarım stüdyosu hem öğretme/öğrenme deneyimleri için kullanılan fiziksel bir mekâna, hem bu fiziksel mekânda öğrenciler ve personel arasında geliştirilen etkileşimli bir kültüre (Shannon, 1995, s. 8), hem de de burada aşılanan mimari idealler ve değerlere atıfta bulunur.

2.2.4.1. Stüdyo Mekânı

Stüdyo mekânının kritik önemi, ‘kendine ait bir yer’e sahip olmakla ilişkilendirilir (Shannon, 1995, s. 8). Stüdyoya erişim esnektir ve genellikle sürekli açıktır. Dolayısıyla, mimarlık öğrencileri zamanlarının büyük bir kısmını stüdyo mekânında geçirirler (Milovanoviç, 2019, s. 44). Bunun bir sonucu olarak da stüdyo, bir öğretme ve öğrenme mekânı olmanın ötesine geçer ve mimarlık öğrencileri için ‘evden uzakta bir ev’ olma özelliği taşımaya başlar. Ayrıca, stüdyo çalışmaları dışında bir araya gelme ihtimalleri nispeten düşük olan öğrenciler için bir ‘toplanma’ mekânına dönüşür ve öğrenciler giderek stüdyo mekânını diğer kampüs içi etkinlikler için bir ‘üs’ olarak kullanmaya başlarlar (Shannon, 1995, s. 8).

Stüdyo mekânına dair diğer önemli bir özellik ise mekânsal kurgusunun esnek oluşudur. Stüdyo içindeki mobilyalarının düzeni sabit değildir ve böylelikle mekân içindeki etkinliklerin türüne ve zamansallığına uyum sağlar. Bir yandan her öğrencinin kişiselleştirilmiş bir alana sahip olmasını mümkün kılarken, diğer yandan da etkinlik türüne göre uyarlanabilmektedir. Stüdyodaki etkinliklere bağlı olarak, stüdyo mekânının bir tür kademeli kontrolü söz konusudur: haftalık proje kritik oturumları sırasında özel ve sunumlar ve jüriler sırasında yarı-kamusal ve tamamen kamusal (Milovanoviç, 2019, s.44).

2.2.4.2. Stüdyo Kültürü

Aynı fiziksel alanı paylaşmanın doğal bir sonucu olarak topluluk duygusu artar (Milovanoviç, 2019, s. 44) ve mimarlık öğrencilerinin stüdyoda birlikte geçirdikleri uzun saatlerin sosyal bir sonucu olarak ‘stüdyo kültürü’ oluşur (Shannon, 1995, s. 9).

Tasarım stüdyosunun esas gücü, tüm katılımcıları için büyüleyici bir entelektüel ve davranışsal iklim haline gelen etkili “stüdyo kültürü” ortamından kaynaklanır (Türkkan, 2016, s. 59). Stüdyo kültürü, mimarlık kültüründen miras alınan değerler bütünüdür. Mimari tasarımın bilgi birikimi ve aynı zamanda mesleğin ethosunu (normları ve varoluş biçimini) oluşturan kişilerarası becerilerle açıklanır. Stüdyo, aynı mimari değerleri ve aynı tasarım bilgi tabanını paylaşmaya odaklanmıştır. Öğrenci mimarların ahlâkı bu stüdyo kültüründe doğar. Stüdyonun sosyal ve topluluk bağlamı, bir gruba ait

olma hissini, mimari kültürün içine dalmayı ve benimsemeyi teşvik eder (Milovanoviç, 2019, s.43).

Stüdyo kültürü, öğrenciler ve eğitmenler arasındaki samimi ve gayri resmi küçük grup tartışmalarında kendini gösterir. Kültürel tarihten teknolojiye, edebiyattan sanata kadar hitap genişliğine sahiptir (Shannon, 1995, s. 8).

Aynı zamanda 'yoldaş' ve/veya 'kardeşlikler' türünden sosyal çağrışımları barındırır. 'Kardeşlikler' bireyin evinde sahip olduğu mahremiyet hissini giderek küçük bir grup içinde de bulmasını mümkün kılmıştır. Bir bakıma ikinci bir aile ve kendini evinde hissettiği ikinci bir ev. Aynı şey, akademik bir dönem boyunca uzun süreli, yoğun etkileşimin ailevi bir atmosfere yol açabileceği tasarım stüdyoları için de söylenebilir (Şekil 2.2). Aile yaşamının en iyi ve en kötü yönleri günlük olarak kendini gösterir (Shannon, 1995, s. 10).



Şekil 2. 2. d'Henri Deglane Atölyesi, 1903. Kaynak: Lambert, 2014, s. 131.

Ancak stüdyo kültürüne yönelik birtakım eleştiriler de ortaya atılmıştır. Örneğin, stüdyo arkadaşlarıyla yoğun temas, tasarım öğrencilerinin diğer alanlardakilerle arkadaşlıklarını sürdürmelerini genellikle zorlaştırır. Birçok öğrencinin kabul ettiği gibi, tasarımda ne kadar çok yıl harcarlarsa, arkadaş olarak o kadar az tasarım dışı öğrenciye sahip olurlar. Stüdyonun esaretine kapalı olan stüdyo, öğrencilerin sosyal yaşamlarının merkezi olarak giderek daha büyük bir role sahip olmaya başlarken, buna karşın stüdyonun dışındaki dünya daha az önemli hale gelmeye başlar (Shannon, 1995, s. 9-10).

2.2.4.3. Stüdyoda Şekillenen Mimarlık İdealleri veya Mimari Ruh

Mimari tasarım stüdyosu mimari ideallerin tohumlarının atıldığı yerdir. Mimari idealler ile ilgili kabulleri biçimlendirmek ve dönüştürmedeki rolü büyüktür. Stüdyolar özellikle mesleki eğitimin diğer alanlarıyla karşılaştırıldığında, mimarlık eğitiminin nispeten daha açık ve daha az didaktik yönünü oluşturur (Türkkan, 2016, s. 59-60). Tasarım stüdyosunun mimari becerileri, değerleri ve mimari okuryazarlığı bütünleştirme konusunda sahip olduğu potansiyel kanıtlanmıştır (Dutton, 1987, s. 16). Bu nedenle, diğer müfredat girdilerinin ve eğitim sürecinin müfredat dışı yönlerinin etkisini tasarım stüdyolarında aşılanan mimarlık idealleri ile ilişkilendirmek anlamlı olabilir.

Ancak stüdyoları tek bir paradigmaya bağlamak ve bu bağlamda açıklamak yanıltıcı olabilir. Çünkü, Stüdyoların kültürel coğrafyası, onu kişiselleştiren öğretmen figürlerinin kimliğini yansıtır. Jean-Pierre Martinon tarafından tanımlandığı şekliyle "kurum içindeki kurumlar" olan bu stüdyoların ve stüdyodaki (Şekil 2.3) proje yürütücülerinin mimarlık ile ilgili ideallerini tanımlamak ve bir genelleme yapmak güçtür (Lambert, 2014, s. 131).



Şekil 2. 3. Bigot Atölyesi, Paris, 1927-1935. Kaynak: Lambert, 2014, s. 134.

Stüdyolar sosyolog veya etnoloğun gözünde "aile"[3] durumları olarak yorumlanabilir. Martinon'un terimlerini kullanacak olursak, 'Mekânlar, evlilikler, güçler,

[3] Atölyelerin çeşitliği ve hareketliliği ve bu bağlamda değişen manzara öğretmen ve öğrenci popülasyonlarının hareketlerinden daha fazladır. Yeni bir atölyenin yaratılması, bir işbirlikçiye, hatta eski

topraklar-bölgeler ister kurumsal, ister sosyal (yani toplulukla ilgili) ilgili olsun pragmatik olduğu kadar sembolik bir soy kütüğü uygular. Bu durum hem sembolik bir güç aktarımından hem de bir kültürün sürdürülmesinden kaynaklanır (Lambert, 2014, s. 131).

2.3. Mimari Tasarım Stüdyosunun Temel Etkinliği: Mimari Proje ve Eleştirel Süreç

Eleştiri mimarlık pratiğinde olduğu kadar, mimarlık eğitiminin de temel bir meselesidir (Türkkan, 2016, s. 59). Stüdyo temelli bir mimarlık eğitiminde eleştiri birçok durumda kullanılır. Eleştirinin yoğun biçimde kullanıldığı bir bağlam olarak tasarım stüdyosu ve stüdyo temelli eleştiri kavramı bu kısımda açıklanmış ve kavramlar tanımlanmıştır.

2.3.1. Tasarım Stüdyosunda Proje Öğretimi

Tasarımda bir çıraklığın uygulamanın kendisi yoluyla sürdürülmesi, bugün mimarlık okullarında 'proje' öğretimiyle örneklendirilir (Lambert, 2014, s. 129). Öğrencilerin stüdyo sırasında ve dışında edindikleri mimari tasarım bilgi birikimini harekete geçirmeyi amaçlar. Bu bilginin entegrasyonu, bir mimari projenin üretilmesi yoluyla sentezlenir (Milovanoviç, 2019, s. 22-25). Mimarlık eğitiminin kökeninin bir kalıntısı olarak usta çırak ilişkisi tasarım stüdyosuna vesayet ve bir uygulayıcıya çıraklık (yani proje yöneticisi öğretmen) olarak sürdürülmektedir (Maitland'tan aktaran Shannon, 1995, s. 9).

Mimarlık eğitiminde tasarım, öğrencinin hayal gücünün geliştirildiği ve öğrencinin sezgisel düşünme becerisinin ortaya çıktığı iyi organize edilmiş, problem çözme etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Broadbent, birbirini dışlayan tasarım türlerini pragmatik, tipolojik, analojik ve sözdizimsel olarak sınıflandırmıştır (Broadbent'den aktaran Gür, 2007, s. 96).

- Pragmatik tasarım, bilgisayar modelleri de dahil olmak üzere modellerle deneme yanılma tasarımı anlamına gelir ve malzeme, yapı, yapı, hizmet sistemleri vb. ile

bir öğrenciye doğal olarak aktarılması - veya tam tersine, bir bölünme veya ardıllık-halefiyet krizi - tıpkı ücretsiz bir atölyenin patronunun resmi atölyenin başına atanması gibi atölye, sosyolog veya etnoloğun gözünde "aile" durumları olarak yorumlanabilir (Lambert, 2014, s. 131).

ilgili her şeyi içerir.

- Tipoloji tasarımı, önceden belirlenmiş bazı tiplere dayanan tasarımdır. Beaux-Arts pratiği gibi geçmiş Temelci dönemin klasik yaklaşımı ve örneğin Aldo Rossi gibi bazı Postmodernistler için tipiktir.
- Analojik tasarım, tasarımcının diğer mimariler, doğal formlar vb. ile analojiler çizdiği bir tasarım türüdür.
- Sözdizimsel tasarım, tasarımcının bazı kural tabanlı sistemlerden yararlandığı bir tasarım türüdür. Kurallar geometrik olabilir veya eksenler, simetriler, ızgaralar, temel formlar vb. ile ilgili olabilir.

Ancak gerçekte, tasarım aşamasında mimarlar, algılanan probleme göre seçici olarak analojileri, tipolojileri, sözdizimsel modelleri ve pragmatik bilgiyi kullanırlar. Örneğin, bazı tasarım durumları tüm bunlarla bağlantılı olabilirken, bazıları tek bir tip izleyebilir (Gür, 2007, s. 97).

Tasarım, problem çözmenin en karmaşık türlerinden biri olduğundan, öğrencilere gerekli bilgi, yetenek ve becerileri kazandırmak için öğretimi farklı öğrenme stilleriyle ilişkilendirilir (Megahed, 2018, s. 64).

Bir süreç olarak bakıldığında, yaratıcı tasarım eylemi, fiziksel konuların ve buna bağlı olarak da insanla ve toplumla ilgili problem durumunun gözlemlenmesiyle tetiklenir. Mimarlar sorunu değerlendirirken ve ona yanıt verirken varsayımsal-tümdengelimci mantıktan yararlanırlar. Tanınmış kurallardan veya önceliklerden çok az onay alarak, bireyselleştirilmiş yargılarda bulunarak problem durumunu yorumlar ve onaylarlar. Mimarların aslında üzerinde çalıştığı şey, kapsam (içeriğin) derinliği ve açıklayıcı gücü olan görsel-mekânsal kavramlardır. Oluşturdukları ve birbiri ardına test ettikleri sezgisel hipotezler, çözüm vizyonlarıdır. Alternatiflerin elenmesi yine görsel-mekânsal kavramlarla yapılır. Bilgi ve hayal gücünün gücü, bilişsel alternatifler yaratmada önemli bir rol oynar, ancak ayıklama (sıralama) süreci boyunca tümevarımsal bir mantık işler. Sosyal, kültürel, çevresel, yasal ve ekonomik kısıtlamalar bilişsel düzeyde ortaya çıkmaya başlar. Mimarlar, indirgenebilirliğin bilimsel önermesini (ön Kabul, öncül-temel dayanak) neredeyse gizlice (el altından) uygularlar. İşte bu noktada teorinin gücü ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirme ve sıralama (eleme-ayıklama) eylemi

sırasında, beyin, örtük bilgiyle, mevcut teorik tartışmalarla ve bunların imalarıyla (ardında yatan anlam) meşgul olur. Bilişsel kavramsal müzakereler, pratik kararlardan önce gelir. Sonunda, kötü tanımlanmış, karmaşık, sosyo-fiziksel bir sorun, uygulanabilir bir görsel-mekânsal çözüme indirgenir. Mimarlar bunu bir projeye dönüştürüyor. Mimarlar için söylenenler mimarlık öğrencileri için de aynı derecede geçerlidir. Tek fark, olgun bir mimarın kendi başına karar vermesi, müstakbel mimarın ise usta ile müzakere etmesidir (Gür, 2007, s. 96).

Acemi (öğrenci), uzmana (öğretmen) kıyasla, projesini değerlendirmekte ve tasarım problemini çerçevelemekte zorluk çekecektir. Bu zorluk, bazen gerçekte işe yaramayacak bir kavrama erkenden sabitlenmesine veya kavramın alakalı olup olmadığını göremeden alternatiflerin aşırı araştırılmasına yol açar. Eleştiri sırasında öğretmenin rolü, projesini değerlendirmek, proje niyetlerini yeniden formüle etmek veya detaylandırmak ve bir öneriyi somutlaştırmak için öğrenciye yansıtıcı uygulamasında eşlik etmektir (Milovanoviç, 2019, s. 45).

2.3.2. Tasarım Stüdyosundaki Eleştirel Süreç: Stüdyo Eleştirisi

'Eleştiri' kavramı mimarlıkta merkezi bir yer işgal ediyor olmakla birlikte, mimarlık eğitiminde bir müfredat konusu olarak pek ele alınmaz, ne de mimarlık müfredatındaki teorik veya uygulamalı bir derste incelenir. Buna rağmen eleştiri tasarım stüdyosunun en temel pedagojik aracıdır (Türkkan, 2016, s. 60-61) ve mimari tasarımın öğrenilme sürecinde öğrencinin deneyimleyerek öğreneceği bir kavram ve etkinliktir.

Eleştiri, ana hatlarıyla belirtilen geniş perspektiften bakıldığında, mimarlık eğitiminin merkezine yakındır. Temel konu olan mimari tasarımda bir öğretim yöntemi olarak eleştiri, tamamen resmi olmayandan (çizim tahtasında bire bir), kesinlikle resmiye (tasarım 'jürisi') kadar değişen durumlarda tasarım sürecinin tüm aşamalarında eleştiriye başvurulur. Öğrencilerin tasarım fikirlerine ilişkin talimat vermek, gerekirse soruları yanıtlamak için yaygın olarak kullanılır. Hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme için bir forum sağlar. Bir stüdyo ortamında olduğu gibi tasarım öğretiminin karşılıklı doğası, öğrencilerin tasarım niyetlerini açıkça ifade etmelerine ve öğretmenin veya diğer eleştirmenlerin eleştirilerini takiben onların eleştiriye tepkilerine büyük ölçüde güvenir. Dolayısıyla eleştiri bir mimarlık öğrencisinin hayatında da merkezi bir yere sahiptir. Bu bağlamda tasarım eğitimi, 19. yy.'da École des Beaux

Arts'ta resmi (yani çırak olmayan) tasarım eğitiminin başlangıcından eğitimsel olarak değişmemiştir (Shannon, 1995, s. 15).

Proje kritik oturumları veya proje incelemeleri, genellikle bir sömestr boyunca uzanan stüdyonun zamansallığını vurgular. Öğrencilerin projelerini sunmaları ve ilerlemeleri hakkında öğretmenlerinden geri bildirim almaları için bir fırsattır, bu da onu tasarım öğrenmelerinde önemli bir an haline getirir. 1981'de yayınlanan "Mimarlık Eğitimi Çalışması", stüdyo oturumlarının ve röportajların 350 saatlik kaydını içeren proje stüdyosu öğretiminin ilk kapsamlı çalışmalarından birini sunar. Bu çalışma, çeşitli Amerikan üniversitelerinde kritik stüdyo oturumları sırasında öğrencilerin ve öğretmenlerin etnografik gözlemleri etrafında düzenlenmiştir (Milovanoviç, 2019, s.26)

Bireysel metodolojilerin yanı sıra, aynı anda birden fazla tasarımı eleştirmek, öğrencilerin diğer yaklaşımları ve çözümleri kendi yaklaşımlarıyla karşılaştırmasına ve müzakere etmesine yardımcı olur (Megahed, 2018, s. 76).

Tasarım stüdyolarında eleştiri süreci, hem düzenli geri bildirim sağlamak için yapısal bir mekanizma hem de etkili bir değerlendirme aracı olarak hizmet ederek eğitim sürecinin bel kemiğini oluşturur. İlgili literatürü analiz etmek, eleştiri için bir hiyerarşi sürecine yol açmıştır. Bu sürecin beş adımı vardır: gözlem, fark etme (noticing-bildirim), tanımlama, rehberlik ve sunum (Megahed, 2018, s. 68-69).

Gözlem, eğitmenin öğrencinin tasarımını bu tür özel tasarımın icadına götüren süreci anlamak için dinlediği ve gözlemlediği zaman gerçekleşir. Eğitmen, öğrencinin çalışmasında problemli bir tasarım sorunu algıladığında, fark etme gerçekleşir. Bu sorunlu durumdan yola çıkarak öğretim elemanı sorunu ve nedenlerini belirler, olası çözümler çizilir ve bu adım tanımlamadır. Bu bağlamda eğitmen, gelecekteki tasarım kararları için öneriler sunan rehberlik prosedürlerine sahip olmalıdır. Bu önerilere dayanarak, eğitmen öğrenciye geri bildirimi nereye vereceğine karar verebilir (Megahed, 2018, s. 69).

Mimarlık öğretimi artık mimari stüdyolarda yürütüldüğünden, tasarım öğretimi, değerlendirmenin özü olan eleştiri oturumu ile birkaç farklı şekilde gerçekleşir. Eleştiri süreci, öğrencilerin çalışmalarını başkalarıyla karşılaştırmasına ve eğitmenlerin öğrencileri önceden belirlenmiş belirli kriterlere göre değerlendirmesine olanak tanır. Bu süreç, eğitmenlerin öğrencilerin ne kadar ilerleme kaydettiklerine, nereye gitmeleri

gerektiğine ve oraya en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermelerini sağlar (Megahed, 2018, s. 77-78).

2.3.3. Eleştiri Türleri ve Eleştirinin Sınıflandırılması

Bir kavram ve bir etkinlik olarak ‘eleştiri’ için, mimari tasarım eğitiminde ‘kritik’, ingilizce critique’nin kısaltması olarak ‘crit’, ‘inceleme’ ve Türkçe’de düzeltme anlamına gelen ‘tashih’ (özellikle Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nde kullanılır) terimleri kullanılır. Bu terimler gündelik dilde benzer anlamlara sahip gibi görünse de esasında farklı çağrışımlara sahiptirler.

Eleştiri kavramı ve etkinliğine atıfta bulunmakla birlikte, bunun için tercih edilen farklı terimler ilk bakışta önemsiz bir nüans gibi görünse de esasında göründüğünden çok daha önemli kavramsal farklılıklara ve anlaşmazlıklara işaret etmektedir. Eleştirinin, kavramsal anlaşmazlıklarla yüklü bir kavram ve etkinlik olduğunu belirtmekle birlikte, bu türden tartışmalara kadar derinleşmeden daha yüzeysel ve genelleyici tanım ve sınıflandırmalarla yetinilecektir.

2.3.3.1. Eleştiri Türleri ve Bağlamı

Eleştiri türleri genellikle şunlarla ilgilidir: Eleştiri yoluyla öğretme, eleştiri yoluyla değerlendirme, öğrencileri eleştiri yoluyla sosyalleştirme, kısmen mesleki uygulama için becerileri geliştirme kavramıyla ve kısmen kişisel ve profesyonel niteliklerini modellemekle (Shannon, 1995, s. 9-10).

Stüdyo temelli mimarlık eğitimi ve stüdyo kültürü içinde mimari eleştirinin kullanıldığı beş ana durum vardır: taslak veya planlama aşamasında bire bir; küçük grup tartışması içinde; küçük bir grupla kamu eleştirisi olarak; ‘sınıfın tamamı’ ile kamu eleştirisi olarak; ve bir uzmanlar paneli ile ‘jüri’ değerlendirmesi olarak (Shannon, 1995, s. 15).

(i) Taslak veya Planlama Aşamasında Bire-bir: Masa eleştirisi

Bir öğretim yöntemi olarak çizim masasında (ya da bilgisayar ekranında - metaforik bir çizim tahtası) ‘bire bir’ eleştiri, biçimlendirici değerlendirmenin bir aracı olarak kullanılır. Bu anlamda mimari eleştirinin çok eksiksiz ve ayrıntılı bir açıklaması Schön’ün (1983) The Reflective Practitioner adlı çalışmasında bulunmaktadır (Shannon,

1995, s. 10). Masa eleştirisinin en büyük avantajı, skeçleri üzerinde yazılı olarak doğrudan geri bildirim alma ve diğer eleştirilere göre daha fazla soru sorma olanağı sağlamasıdır. Çoğu öğrenci, eğer eğitmenler tasarımlarını çizerse, eleştirilerin tüm kilit noktalarını hatırlayacaklarını varsayar (Megahed, 2018, s. 73-74).

(ii) Küçük Grup Tartışması İçinde

Büyük ölçüde stüdyo kültürünü üreten bağlamdır. Mimarlık eğitimcileri, 'stüdyoyu kullanan' veya 'stüdyo deneyimi ile jöle yapan' öğrencilere atıfta bulunduklarında, öğrencilerin fiziksel mekânda, stüdyoda mevcudiyetinden değil, akranlarıyla eleştirel analize katılma istekliliklerinden bahsederler. Eleştiri önermek ve almak ve bunlara yanıt vermek. İlk olarak stüdyoda karşılaşılabilecek bu risk alma davranışı, didaktik öğretime dayalı geleneksel bir orta öğretimden gelen öğrenciler için kolay bir adım değildir ve başarının genellikle bilgiyi öğrenme ve yeniden üretme yeteneğiyle ve rekabetçi bir inceleme durumunda çeşitli analiz ve sınıflandırma tekniklerini kullanabilme becerisiyle ile ilişkili olduğu görülmektedir. Akran tartışması ve değerlendirmesinin değerini hiç ele almamış veya vurgulamamış olabilecek diğer lisans çalışmalarından gelen öğrenciler için de kolay değildir. Shannon'un (1995, s. 11-12) MacKenzie'den alıntı yaparak belirttiği gibi: Bir öğrencinin meslektaşları, genellikle, kendisine sunulan tüm kaynaklar arasında en az tanınan, en az kullanılan ve muhtemelen en önemli olanı temsil eder.

(iii) Küçük bir grupla kamu eleştirisi olarak;

Eğitmen tarafından seçilebilen veya kendisinin seçebildiği küçük bir grupla kamu[4] eleştirisi. Bu bağlam, öğrencilerin tasarımlarının biçimlendirici veya özetleyici değerlendirmesinin bir parçası olarak öğretmen tarafından resmi ve kamuya açık olarak oluşturulan bir eleştiri bağlamı olması bakımından çizim tahtasında birebir veya küçük grup tartışmasında yapılan eleştiriden farklıdır. Ancak, küçük bir grupla yapılan kamu eleştirisinin, değerlendirme sonuçlarını resmileştirmeden öğrencilere tasarım geliştirmelerinin takibi için geri bildirim sağlama amacına hizmet eder. Bununla birlikte,

[4] Kamusal tanımının tanıtımı, stüdyoda seçmeli, ama resmi olmayan küçük grup tartışmaları ile küçük bir grup ve genellikle bir eğitmen ile daha resmi olarak oluşturulmuş oturumlar arasındaki farkı işaretlemeyi amaçlamaktadır (Shannon, 1995, s. 12).

değerlendirme ile ilgili olmamasına rağmen, eleştiri tasarım geliştirmeleri için biçimlendiricidir (Shannon, 1995, s. 12).

Tipik olarak, küçük bir grupla yapılan bu kamu eleştirileri, tasarım geliştirme aşamasında düzenli olarak belirli ara dönemlerde yapılır ve genellikle 'ara pin-up'lar olarak adlandırılır. Bu sırada öğrenciler, grup üyelerinin sorularını ve endişelerini yanıtlamanın yanı sıra, gruba tanımlayacakları ve açıklayacakları hazır ara tasarımlarını belirleyeceklerdir. Bu biçimlendirici çalışma, tasarımı tanımlama ve açıklama kısmından sonra ya tek başına öğretmen tarafından ya da öğretmen ve küçük grubun diğer üyeleri tarafından eleştirel olarak analiz edilecektir (Shannon, 1995, s. 12).

Bu, şimdiye kadar özel olarak düzenlenen ve aksi halde kamuya açıklanmayan tasarımın ilk kamuya açık sunumudur. Bu bağlamda çalışmanın eleştirisi, çizim tahtasında bire bir alışverişin özel alanının dışında veya küçük grup tartışmasının stüdyo kültürü içindeki eleştiri alışverişinin dışında gerçekleşir. Bu nedenle bu eleştiri, grubun (çoğunlukla) küçük olmasına ve kuruluşuna (yani üyelik ve kendi kendine veya öğretmen tarafından seçilen statüye) rağmen, her öğrencinin tasarımının eleştirisi zorunlu olarak başkalarının huzurunda gerçekleştirildiğinden öğrenciler için farklı bir önem kazanır ve bu nedenle halka açıktır. Aynı zamanda, bu noktada, özelden kamusala uzanan bir süreklilik üzerinde var olduğu algılanan bir eleştiri hiyerarşisinde, eleştiri, ne kadar nazikçe olursa olsun, özeleştiride, çizim tahtasında bire bir eleştiri ve kendi seçtiği küçük grup tartışması olduğu gibi, özünde özel bir deneyim olmanın eşiğini geçer. - esasen halka açık bir deneyim olmak. Bu noktada eleştiri, yüksek öğrenim öğrencilerine hazırlanmış, ara çalışmalarla ilgili diğer geri bildirim biçimlerinin çoğundan farklıdır, çünkü geri bildirim, bir kâğıdın kenarında veya sözlü bir yorum olarak özel olarak değil, herkese açık olarak verilir. Macleod bu noktada şu yorumu yapar (Macleod'dan aktaran Shannon, 1995):

> (…) Stüdyo öğretim yönteminin bazen gözden kaçan bir başka önemli özelliği daha vardır; öğrenciler için tüm önemli yönleriyle fazlasıyla kamusaldır. Eser, kamuya açık olarak çizilir, sergilenir, tanımlanır, savunulur ve muhtemelen kınanır. Çeşitli ve bazen çelişkili görüş açıklamalarının konusudur. Acımasızca incelenir ve şiddetle savunulması beklenir (s. 13).

Ara eleştiriler, mesleğin temel alanlarına odaklanmayı, dürüstlük ve sorumluluk duygusunu teşvik etmeyi ve bir mimari eleştiri kültürünü yerleştirmeyi hedefler (Megahed, 2018, s. 77).

(iv) 'Sınıfın tamamı' ile kamu eleştirisi olarak;

Tüm sınıfın ortak eleştirisidir. Genellikle, tasarım sürecinin sonunda, özetleyici değerlendirmeyi mümkün kılmak ve tasarım projesi hakkında tüm sınıfa önemli geri bildirim sağlamak için tüm sınıf tarafından eleştiri yapılır. Tüm sınıfın eleştirisinin formatı, küçük grupla yapılan kamu eleştirisinin formatını takip edebilir: öğrenciler, bitmiş (sunum) çalışmalarını ya bireysel olarak ya da tasarımı üretmek için çalıştıkları grupla birlikte (sendika)[5] sunacaklardır. Onlara niyetlerini ve bunlara ulaşmak için kullanılan araçları tanımlama ve açıklama fırsatı verilebilir, ardından bir kez daha genel sorulardan ve öğrencilerden daha fazla yanıt alan yorumlardan oluşan bir açıklama dönemi gelebilir. Bu değiş tokuş genellikle 'tasarımlarının savunması' olarak anılır ve bunu öğretmenden veya diğer eleştirmenlerden ve muhtemelen sınıfın diğer üyelerinden gelen eleştirel analiz ve geribildirimler takip eder. Shannon'un (1995) belirttiği üzere tüm sınıfın eleştirisinin avantajları genellikle üç gerekçeyle açıklanır: halka açık olması; dolayısıyla tasarımın hakkaniyetinin savunulabilir olması; mesleki uygulama için sunum becerilerini modellemesi (s. 14).

(v) Uzmanlar paneli ile 'jüri' oturumu

Tanımlanan son eleştiri kategorisi, bir uzmanlar paneli ile 'jüri' durumunda gerçekleşen eleştiri etkinliğidir. Kökleri École des Beaux Arts'a (hatta Kraliyet Mimarlık Akademisi'ne kadar) kadar uzanan jüri sistemi artık mimarlık eğitiminin temel bir parçası haline gelmiştir. Bununla birlikte, mevcut literatür tasarım 'jürileri' ve mahkemelerdeki oda jürileri arasındaki bağlantıya dair henüz net bir açıklama sunamamaktadır. Anthony, öğrenci çalışmalarının değerlendirildiği École des Beaux Arts sürecini tanımlarken, tasarım jürisinin bugün bile öğrencilerin çalışmaları üzerinde 'yargıda' bulunan rolünün

[5] Orjinal kaynakta'sendikasyon' olarak tanımlanmıştır. Sendikasyon temelli bir kursta (örneğin) 30 öğrencilik bir sınıf, 4-8 öğrenciden oluşan 'sendikalara' bölünür ve işin büyük kısmı, iş birliği temelinde yürütülen bir dizi ödevden oluşur. Çoğu zaman öğretmenin yokluğunda takım olarak çalışılır (Collier'den aktaran Shannon, 1995, 14).

net bir resmini çizerken aynı zamanda konula ilgili eleştirisini de belirtmektedir (Anthony'den aktaran Shannon, 1995):

> (…) Tasarım eğitiminde jüri sisteminin kökleri 19. yy.'da Paris'teki École des Beaux Arts'a kadar geri götürülebilir (…) Öğrencilerin kaderi eninde sonunda 'tanrıların elinde'- yani jüri üyelerinin - geçip geçmediklerine veya başarısız olup olmadıklarına karar verdiler (…) Öğrencilerin tamamladıkları tasarım çalışmaları, tasarım fakültesinden oluşan bir jüri tarafından kapalı kapılar ardında değerlendirildi. Jüri sona erdikten sonra, öğrenciler çalışmalarını aldılar ve notlarını not ettiler, genellikle eğitmenlerinden çok az yorum aldılar ya da hiç yorum yapmadılar (s. 14).
>
> (…) Jüri terimi, bir bireyin yargılanmakta olan diğerlerinin önünde yargılandığı hiyerarşik bir ilişkinin görüntülerini çağrıştırır. Bugünün standartlarına göre, bu gerçekten de bir eğitimin değişimi için sorgulanması gereken bir görüntü (s. 40).

Bugünün jüri sisteminin selefiyle ortak noktası, Fakülteden veya meslekten veya her ikisinin bir karışımından oluşan 'uzmanların' bileşimi ve jürinin nihai müzakerelerini yürüttüğü mahremiyet olması muhtemeldir. Ancak, öğrencilerin hiç sunum yapamadığı École des Beaux Arts sisteminin aksine, jürinin bugünkü durumu ya küçük bir grupla halk eleştirisi ya da tüm sınıfla birlikte bir halk eleştirisidir. Jüri çalışmayı eleştirmek için özel olarak toplanmadan önce genellikle öğrenci liderliğindeki bir açıklama ve öğrenci merkezli açıklama süreci için bir fırsat olurdu. 'Jüri' eleştirisi, mimarlık öğrencileri için, özellikle de eğitimlerinin son yılının sonunda, özetleyici değerlendirme ile sıklıkla ilişkilendirilir. Bu anlamda mesleğe geçiş törenlerinden biri olarak görülebilir (Shannon, 1995, s. 14-15).

2.3.3.2. Eleştirinin Sınıflandırılması

Eleştiri terimi genellikle bir öğrencinin tasarım çalışmasının sistematik ve nesnel olarak incelenmesini içeren çok çeşitli etkinliklere atıfta bulunmak için kullanılır (Megahed, 2018, s. 67) ve üç bakış açısıyla sınıflandırılır: Birincisi, 'biçimlendirici' ve 'değerlendirici' olarak amaçlarına göre, ikincisi 'ara' ve 'nihai' olarak sürece göre ve üçüncüsü de (a) öğrenci sayısı, (b) kamu-özel ilişkisi ve (c) gayri resmi-resmi bakış açısı ile ayırt edilen eleştiri. Farklı eleştiri formatları, mimarlık eğitimi tarihinin analizinden ve Schön'ün gözlemlerinden kaynaklanmaktadır (Megahed, 2018, s. 67).

(i) Amaçlarına Göre: Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme

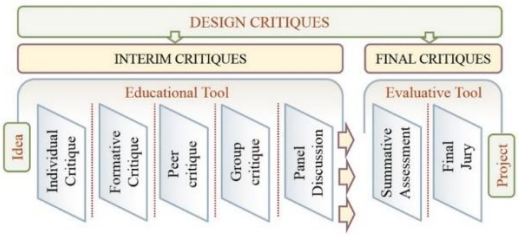
Stüdyo tabanlı mimari eleştiri (öğrenci çalışmalarının eleştirel analizi), mimarlık okullarında hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme için en yaygın kullanılan

protokoldür (Shannon, 1995, s. 34). Boud'tan alıntı yapan Shannon'un (1995) belirttiği gibi:

> (…) Öğrenci değerlendirmesinin iki temel amacı vardır. Birincisi, öğrenmenin kalitesini artırmayı amaçlar. Öğrenciler, belirli bir alanın sorunlarına ve söylemine katılır ve yaptıklarıyla ilgili teşvik, yanıt ve geri bildirim alırlar, uygun olarak, onların öğrenmelerinde daha etkili olmaları amacıyla. Bu, biçimlendirici değerlendirme veya öğrenme için değerlendirmedir. İkincisi, bilgi veya performansın akreditasyonu ile ilgilidir: öğrenciler, başarılarını belgelemek için değerlendirilir. Bu, öncelikle, bir derece (notlandırma) veya diploma, ancak bu karar verilirken genellikle değerlendirmenin çeşitli bileşenleri dikkate alınır. Bu, özetleyici değerlendirme veya mezuniyet ya da projenin başarılı olup olmadığına yönelik bir 'yeterlilik' değerlendirmesidir (s. 34).

(ii) Sürece Göre: Ara ve Nihai

Eleştiri, tasarım çalışmasının sürecine 'ara' ve 'nihai' olarak iki temel kategoriye ayrılabilir (Şekil 2.4). Ara eleştiriler bir eğitim aracı olarak hizmet ederken, nihai eleştiriler bir değerlendirme aracı olarak hizmet eder (Megahed, 2018, s. 67). Bir tasarım aracı olarak eleştiri süreci ile öğrencinin tasarım durumuna ilişkin farkındalığı geliştirilir. Öğrenciler sunumlarını tamamladıktan sonra eserler tartışmaya ve eleştiriye açıktır. Bu oturumlar, aşağıdaki bölümde gösterilen çeşitli metodolojileri kullanır (Megahed, 2018, s. 67).

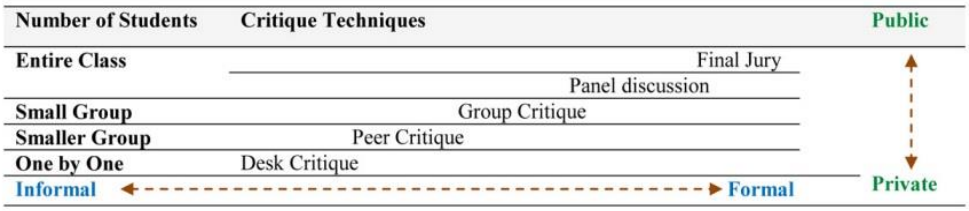


Şekil 2. 4. Tasarım eleştirilerinin ara ve nihai olarak bir sınıflandırılması. Kaynak: Megahed, 2018, s. 67.

(iii) Öğrenci sayısı, kamu-özel ilişkisi ve gayri resmi-resmi bakış açısına göre

Son olarak eleştiri (a) öğrenci sayısı, (b) kamu-özel ilişkisi ve (c) gayri resmi-resmi bakış açısıyla kategorize edilebilir (Şekil 2.5). İlk olarak, bir eleştiri tekniği öğrenci sayısı ile karakterize edilebilir; bir eğitmen daha küçük gruplardan daha aktif katılım bekleyebilir. İkinci olarak, özel veya kamusal olarak ayırt edilebilir. Masa eleştirileri

özeldir, ancak diğer öğrenciler açık stüdyo ortamında başka bir öğrencinin eleştirisini kolayca duyabilir. Grup ne kadar büyük olursa, eleştiri oturumu o kadar halka açık olur. Son olarak, bir eleştiri oturumu formalitesi ile karakterize edilebilir. Resmi olmayan eleştiri oturumları daha yapıcı olma eğilimindeyken, resmi eleştiri oturumları daha değerlendiricidir (Megahed, 2018, s. 67).



Şekil 2. 5. (a) öğrenci sayısı, (b) kamu-özel ilişkisi ve (c) gayri resmi-resmi bakış açısı ile ayırt edilen eleştiri oturumları. Kaynak: Megahed, 2018, s. 67.

2.4. Çalışmanın Odak Noktası ve Genel Çerçeve

Bu tez kapsamında resmi ve kamusal olmayan eleştiri süreçlerine odaklanılacaktır. Çünkü bu eleştiri formatı bir bakıma stüdyo kültürünü ve burada aşılanan değerleri yaratan bağlamdır. Dolayısıyla stüdyo kültürüne gömülü olan açık ve/veya örtük değerler aynı zamanda eleştirinin temellendirilmesinde kullanılan bilgi, etik ve estetik değerler sistemine atıfta bulunurlar. Ayrıca stüdyo kültürünü oluşturan değerler ve bu değerlerin değişimi hiçbir şekilde evrensel değildir. Colier'den aktaran Shannon'un (1995, s. 26) belitttiğine göre:

> (…) kültürlerini' oluşturan algılar, anlamlar, inançlar ve değerler ağı bakımından her öğrenci ve proje grubu farklılık gösterir … Buradaki eleştiri noktası, 'çeşitli olası sonuçlar arasındaki vurgu dengesi'nin, belirli bir zamanda kurumda baskın kültür olarak algılanan şeye bağlı olduğu ve farklı kültürler arasındaki gerilimlerin akut olabileceğidir (s. 26).

Bu tez kapsamında resmi ve kamusal olmayan eleştiri süreçlerine odaklanılacaktır. Çünkü bu eleştiri formatı bir bakıma stüdyo kültürünü ve burada aşılanan değerleri yaratan bağlamdır. Dolayısıyla stüdyo kültürüne gömülü olan açık ve/veya örtük değerler aynı zamanda eleştirinin temellendirilmesinde kullanılan bilgi, etik ve estetik değerler sistemine atıfta bulunurlar. Ayrıca stüdyo kültürünü oluşturan değerler ve bu değerlerin değişimi hiçbir şekilde evrensel değildir. Colier'den aktaran Shannon'un (1995, s. 26) belitttiğine göre:

Özetle, stüdyo kültürü, dönemsel koşullar ve okuldaki baskın mimari paradigmaya göre şekillenir dolayısıyla eleştirel sürece temel teşkil eden değerler de bu bütünlük içinde araştırılmalıdır. Ayrıca stüdyo eleştirisinin incelenmesine yönelik yeterli kaynaklar yoktur. Çünkü tasarım aşamasındaki çalışmalar genellikle arşivlerde yer almaz. Tamamlanmamış projeler, süreç içinde öğrenci tarafından alınan bir not veya öğretmen tarafından yapılan bir tavsiyenin küçük bir grafik anlatımı mimarlık eğitimindeki eleştirel sürecin analizine önemli bir katkı yapabilecekken maalesef bu kaynaklara erişilememektedir.

Jacques Gubler'in gözlemlediği gibi, günümüzde 'çizimler ve modeller genellikle sunumlarından sonraki gün bir oto-da-fé gibi ortadan kayboluyorsa, mimarların kişisel arşivleri aslında mimarlık eğitim tarihi için çok önemli kaynaklardır (Gubler'den aktaran Lambert, 2014, s. 129). Ancak Atölyelerde günlük yaşamı anlatırken karşılaşılan güçlükler yalnızca kaynakların durumuyla ilgili değildir aynı zamanda öğrenmenin doğasıyla da ilgilidir, çünkü öğrenme çoğunlukla sözlü ve manuel olarak gerçekleşir. Lambert'nin (2014) tespitleri bu anlamda önemlidir:

> (…) Ancak, bu grafik ve basılı kaynaklar, tıpkı yazı ve fotoğraf gibi, stüdyoda öğrenme biçimlerini-yöntemlerini kavramamıza ne kadar olanak sağlıyor? Öğrencilerin know-how ve uygulamalı eğitim edinmesi gibi … eleştirel süreç … öğretmen tarafından yapılan düzeltme, yazı ve çizimden daha sık olarak jest ve sözlerle açıklama ve tavsiyeleri devreye sokar (s. 129).

Dolayısıyla öğretmenlerin monografileri ve öğrencilerin anıları bu kaynak sıkıntısını gidermeye yardımcı olabilmektedir. Öğreğin École üzerine yapılmış çalışmalarda bu kaynaklara nispeten erişilebilmektedir. Ki bu kaynakların da kanıtladığı üzere her atölye ustası farklı bir mizaca sahiptir. Chaffe'nin (1977) École üzerine yaptığı çalışmasından birkaç örnek bu durumu doğrulamaya yeterli olacaktır:

1920'lerde Emmanuel Pontremoli hakkında;

> (…) Sessiz bekleme odasına gelir (bir izci tarafından uyarılır), şapkasını çıkarır, kürk astarlı paltosunu pis bir masanın üzerine koyar, bir çizim tahtasına gider, sonra etrafındaki adamları ve genellikle yazarı (eleştiri yaptığı öğrenciyi) görmezden gelerek, bu küçük mimari parçanın gerektirdiği gibi dünyanın ilerleyişi hakkında tüm gruba hitap ederek şüpheli ve tehlikeli noktaları işaret etmeye başlayın. Sonunda, 'Benim için bunu gör' ve bir sonraki yere geçecekti. Karanlıkta yirmi ila kırk kritik vuruşun sonunda, loş ışıkta, bir lavabonun önüne gider ve soğuk su musluğunda ellerini yıkardı (s. 94).

1880'lerde Jules André hakkında;

(…) Yaşlı André istediği günlerde orada görünürdü, masadan masaya, tabureden tabureye sessizce geçer, az konuşur, eline kalem almaz, karalama yapmazdı. el sallamak veya baş parmağınızı ovuşturmakla yetinmek; çizimlerimize ve cephelerimize daha iyi bir görünüm ve daha asil oranlar vermek için nelerin geliştirilmesi, büyütülmesi, küçültülmesi gerektiğini sessiz bir dille bize gösterirdi; bir bakışta eskizlerimizi değerlendirecek ve bize daha fazla geliştirmenin yolunu gösterecekti (s. 94).

1919'da Léon Jaussely hakkında;

(…) Geldiği zaman. . . derin bir törensel saygıyla karşılanmıştı. Soluklarını tutmuş élève'ler arkasında toplanmış halde masadan masaya dolaşmıştı - eleştirisini rahatsız edecek tek bir kelime veya başka bir ses yoktu. Her kelime değerliydi (yaşlı adamlar eleştirisini daha sonra herkesin yararına olacak şekilde yorumlayacaklardı). Esquisse'ime geldiğinde... orantılarla ilgili yorumunu küçük bir posta pulundan daha büyük olmayan diyagramatik bir eskizle hararetle resmetti. Anladım (s. 94).

1870'lerde Jean-Louis Pascal hakkında;

(…) Atölyede, öğrencisinin önüne koyabileceği herhangi bir taslağın olasılıklarını fark etmesi bir anını bile almıyor gibiydi ve bizi her zaman, eskizimizin daha fazla uğraşmaya değmeyeceğine ikna olmuş bir şekilde mutlu bir şekilde bırakıyordu. Ya da hayalini kurmadığımız sanatsal olasılıklara açılan gözlerimizle, bize bitmiş çizimler yapmak için gereken günleri ve geceleri yaşama cesareti veriyor. Öğrencisinin anlayışını kabul etme ve onu kendi tarzında geliştirmesine yardım etme konusunda harika bir güce sahipti (s. 94).

20. yy. Başlarında Victor Laloux hakkında:

(…) Öğrencilerinin ardından masadan masaya giderek eleştirilerini sırayla her öğrenciye aktardı; tur attıktan sonra reverans yapar, ipek şapkasını takar ve sessizce odadan çıkar, ama kapı kapanır kapanmaz kargaşa patlak verir ve ardından söylediklerinin gürültülü bir tartışması başlar (s. 94).

Yukarıda da görüldüğü üzere bu çalışmanın sınırlarını aşacak kadar büyük bir çeşitlilik söz konusudur. Bu nedenle okuldaki müfredat ve özellikle mimarlığın tasarım yönüne odaklanan derslere odaklanılmıştır. Bu bağlamda mimarlık teorileri tarihsel araştırmayla birlikte tez boyunca başvurulan birincil kaynaklardır.

2.4.1. Taslak veya Planlama Aşamasında Resmi Olmayan Bire-bir ve Küçük Grup Eleştirisi

Proje kritik oturumları veya proje incelemeleri, genellikle bir sömestr boyunca uzanan stüdyonun zamansallığını vurgular. Öğrencilerin projelerini sunmaları ve ilerlemeleri hakkında öğretmenlerinden geri bildirim almaları için bir fırsattır, bu da onu tasarım öğrenmelerinde önemli bir an haline getirir (Milovanoviç, 2019, s.26).

1981'de yayınlanan "Mimarlık Eğitimi Çalışması", stüdyo oturumlarının ve röportajların 350 saatlik kaydını içeren proje stüdyosu öğretiminin ilk kapsamlı çalışmalarından birini sunar. Bu çalışma, çeşitli Amerikan üniversitelerinde kritik stüdyo oturumları sırasında öğrencilerin ve öğretmenlerin etnografik gözlemleri çerçevesinde düzenlenmiştir (Milovanoviç, 2019, s.26)

Schön tarafından sıklıkla kullanılan öğretmen Quist ve öğrenci Petra örneği bu külliyattan alınmıştır. Koçluk sanatı olarak tanımladığı eleştiri sırasında öğretmenin pedagojik stratejisini göstermek için bu vakaya başvurur. Schön'e göre, eleştirel oturumun geliştirilmesinde iki pedagojik durum iç içe geçmiştir. Açıklama ve gösteri, iki tür dille ilişkilendirilir, tasarımla ilgili dil ve tasarım dili (Schön, 1981). Schön'ün referans örneğinde, öğrenci Pétra, proje sahasında düzensiz olan binasının, okulun konumuna takılıp kaldığını açıklayarak başlıyor. Geliştirmek için bir konsept belirlemeyi başaramıyor ve projesinin yerleşik etkisini belirleyen diyagramlarda çalışma aşamasının ötesine geçmek için mücadele ediyor. Başlamak için Quist, öğrencinin problemini yeniden formüle eder ve daha sonra yapıyı bozmak anlamına gelse bile keyfi de olsa siteye bir organizasyon kuralı uygulamasını önerir. Quist, burada kullandığı sözlü anlatımıyla kendisini tasarım süreci (tasarımla ilgili dil) hakkında açıklayıcı bir konuma yerleştirmiş olur. Daha sonra, çizimine (tasarım dili) eşlik etmek için, düşünce sürecini sözelleştirirken, öğrencinin planını yeniden çizmeye başlar. Bu tasarım etkinliği, Schön tarafından tasarım eyleminde yer alan bir yansıtma biçimi olan 'yansıtıcı uygulama' olarak tanımlanmaktadır (Milovanoviç, 2019, s. 26-27).

Bu öğretmen/öğrenci ilişkisinde zımnen mesleki davranış modellemesi, Schön tarafından yetkin uygulayıcıların kendi alanlarında sahip oldukları bilgi ile bu uygulayıcıların öğrencilerini mesleki uygulamaya hazırlamak için benimsedikleri uygulamalar arasındaki ilişki kavramını güçlendirmek için ortaya atılmıştır. Schön, başarılı, hatta yeterli mesleki uygulamanın temel bir bileşeninin, eylemde yansıtma yeteneği olduğunu savunmaktadır (Shannon, 1995, s. 10).

Quist, müdahalesi sırasında hem sözlü hem de grafiksel-uzamsal bir eylem dili kullanır. Bu uzamsal tasarım dili aracılığıyla öğretmen, gelecekteki bir kullanım deneyiminin (keçe yolu) bir projeksiyonunu dahil ederken, projenin uzamsal bir konfigürasyonunu önerir. Mekânsal tasarım dili, tasarım faaliyetinin merkezinde yer alır

ve eleştirel oturum sırasındaki kullanımı, öğretmen tarafından oluşturulan gösteri yoluyla pedagojik modu gösterir. Quist, bir projenin uygulanmasını test etmek için kağıt üzerinde bir şeyler çizmeye başladığında, öğrencinin düşünce süreciyle paralel olarak yorum yapar. Çiziminde tahmin etmediği unsurlar ortaya çıkıyor ve bu da onu bu yeni tasarım durumundan geri adım atmaya zorluyor. Schön'e göre Quist, çizdiği kağıdın gerçek alanını, aynı zamanda Petra'nın projesini hayal ettiği sanal bir alan olarak manipüle eder… iletişim, eleştirel değerlendirme ve tasarım için bu üçlü destek kalitesiyle kritik oturumun pedagojik durumunun temel unsuru. (Milovanoviç, 2019, s.27-28)

The Design Studio'da Schön (1985), kritik oturumlarda çiftler halinde çalışan dört tür eylem tanımlar: açıklamak (öğretmen) ve dinlemek (öğrenci); göstermek (öğretmen) ve taklit etmek (öğrenci). İlk grup, izlenecek özel talimatlar, teorik çözümler, temsillerin formatı veya proje referansları ile ilgili gereksinimler gibi tasarım bilgisinin açık formülasyonuna karşılık gelir; ikincisi ise öğretmen gösterimi yoluyla bir tasarım durumunu ifade eder (Milovanoviç, 2019, s. 52).

Quist ve Petra örneği artık neredeyse kırk küsür yaşında (Schön, 1981), ancak Petra ve Quist'in müdahalesiyle karşılaşılan sorun, bir proje stüdyosundaki kritik bir oturumun ve onun pedagojisi, akıl hocalığı türünün mevcut durumunu temsil etmeye devam eder (Milovanoviç, 2019, s.28)

Deneyimli mimarlar, bir mekânın 2D plan temsilinden aynı mekânın 3D temsiline doğal olarak geçmelerine izin veren mekânsal temsil becerilerine sahiptir. Düz bir mekânda proje tasarlarken, uzman mimarlar bu mekânın mekânsal temsilini zihinsel ve doğal olarak kurgularlar. Mimarın becerileri, Schön'ün (felt-paths) keçe yollar dediği (Schön, 1981) etkisini test etme olasılığı olmadan tasarlanmış bir mekânın hassas, gerçek ve fiziksel deneyimini önceden tahmin etme becerisinde yatmaktadır. Mimarın deneyimi, ona bir kâğıt üzerindeki üç çizgi ile mekânsal nitelikler ve ilgili duyusal deneyimleri içeren bir proje niyeti arasında bağlantı kurma yeteneği verir. Mimarlık öğrencileri, mekânsal temsillerin manipülasyonunda hala yenidirler ve yansıttıklarını gerçek mekânın mantıklı bir deneyimiyle ilişkilendirme konusunda deneyimden yoksundurlar (Milovanoviç, 2019, s. 28-29)

Hangi alanda olursa olsun, yetkin uygulamanın hayati bir unsuru eylemde yansımadır; yani, uygulayıcıların, yaptıkları işi yaparken izleme ve hem zımni bilgilerine

hem de teknik becerilerine dayanarak ne yapmaları gerektiğine dair değerlendirmeler yapma yeteneğidir (Shannon, 1995, s. 11).

Schön'un The Reflective Practitioner (1983), The Design Studio (1985) ve Education the Reflective Practitioner (1987) kitaplarının odak noktası eleştiri olmasa da, bu kitaplarda tasarımcı ve doğan tasarım arasındaki yansıtıcı konuşma kavramının temelinde Alınan eleştirilere yanıt veren ve daha fazla eleştiri için sunulan yinelemeli tasarım kalitesi kavramı. Schön, ilgisini büyük ölçüde 'masa eleştirisine' ve bir öğrenci Petra'nın tasarım öğretmeni Quist ile yansıtıcı konuşmasının geliştirilmesine odaklarken, (Shannon, 1995, s. 35).

Diğer tasarım alanlarından farklı olarak, mimari tasarım, tasarım projesinin gerçek ölçekli testine izin vermez ve ilk prototip aslında teslim edilen binadır. Mimaride tasarım, projenin ilerleme aşamalarıyla ilgili mimari ölçeklerde (1/50, 1/100, 1/200, 1/500) çok sayıda temsil türünün manipüle edilmesini içerir ve gerektirir. Mimarlar eşzamanlı olarak sentetik ve analitik olarak çalışırlar, bu da projelerinin çeşitli temsillerini kullanma ihtiyaçlarını açıklar. Bakış açılarının ve temsil ölçeklerinin çeşitliliği, küresel kavramlara paralel olarak belirli ayrıntıları ele almalarına olanak tanır. Tasarım bilgisi, projenin dış temsillerine gömülüdür ve manipülasyonu, tasarım sürecinde alınan yönü etkiler (Milovanoviç, 2019, s.28)

Masa eleştirisinin en büyük avantajı, skeçleri üzerinde yazılı olarak doğrudan geri bildirim alma ve diğer eleştirilere göre daha fazla soru sorma olanağı sağlamasıdır. Çoğu öğrenci, eğer eğitmenler tasarımlarını çizerse, eleştirilerin tüm kilit noktalarını hatırlayacaklarını varsayar (Megahed, 2018, s. 73-74).

2.4.2. Gizli Müfredat (otorite)

Diğer disiplinlerde, özellikle eğitimde yerleşmiş ve tartışılan bir kavram olmasına rağmen, mimarlık eğitiminde örtük müfredat nispeten bilinmemektedir. Tasarım stüdyosunu analiz etmek için gizli müfredat olarak bilinen bir eğitim kavramını kullanan Dutton (1987), okullaşma ile bilgi seçiminin ve okul sosyal ilişkilerinin bu bilgiyi dağıtmak için yapılandırılma yollarının düzenlendiği daha büyük toplumsal uygulamalar arasında kabaca bir benzerlik olduğunu savunuyor. Kısacası okullar ve tasarım stüdyoları toplumdaki iktidar biçimleri ve uygulamalarından etkilenir.

Kavram, öncelikle okul öncesi eğitim için geliştirilmiş olsa da, yüksek öğretime yansıtıldığında, "gizli müfredat" bilgi, kültür, toplumsal normlar ve güç ilişkileri arasındaki iç içe geçmiş ilişkiyi ortaya çıkarmak için çok önemli bir araç haline gelir. Başka bir deyişle, eğitim ve profesyonellik arasında köprü kuran gizlenmiş siyasi çerçeveyi ortaya çıkarır (Türkkan, 2016, s. 61).

Gizli müfredat, ilk olarak 20. yy.'ın başlarında John Dewey tarafından ortaya atılan ve daha sonra G.Counts, P.W.Jackson, H.A.Giroux ve D.Purpel gibi diğer eğitim teorisyenleri tarafından özellikle 70'lerde geliştirilen bir kavramdır. Kısaca, gizli müfredat, eğitim sürecinin içsel bir yönü olarak bilgi, roller, beceriler ve gücün organizasyonu, öğrenciler, öğretmenler ve diğerleri arasındaki hiyerarşiler ve karşılıklı ilişkiler, üretim modları ve rutinleri gibi öğrenme ortamının günlük uygulamalarını pedagoji ve siyaset arasındaki diyalektik ilişki açısından araştırır. Resmi müfredatla eşit etkiye sahiptir. Bu kavrama göre, eğitim uygulamaları, daha geniş toplumu temsil eden bir sosyal grupta uygulanan kendi güç yapılarının ima edilmesiyle belirli değerleri, tutumları ve normları zımnen inşa eder ve aktarır (Türkkan, 2016, s. 61).

Gizli müfredat ''profesyonel dünyanın sosyal ilişkilerini kabul etmeye istekli kişilik tiplerini üretmek için kullanılan başlıca bir sosyalleştirme aracıdır' (Giroux'tan aktaran Türkkan, 2016, s. 61). Bu tür eğilimler, okullaşma (schooling: talim terbiye, eğitim, öğretim, tedrisat) ile daha geniş toplumsal süreçler arasında kabaca bir yazışmaya işaret eder; bu sayede bilginin seçimi ve organizasyonu ve bu tür bilgileri dağıtmak için okul ve sınıf sosyal ilişkilerinin yapılandırılma biçimleri, toplumdaki iktidar biçimleri ve uygulamalarından güçlü bir şekilde etkilenir (Dutton, 1987, s. 16). Giroux'tan alıntı yapan Dutton (1987, s. 16) bu durumu 'pedagojik olanı daha politik ve politik olanı daha pedagojik' hale getirmek için açık bir girişim olarak yorumlamaktadır:

> (…) Gizli müfredat kavramını algısal bir temel olarak kullanan kişi şunu fark etmeye başlar: (i) Okullar tarafsız siteler değildir ve dolayısıyla; (ii) Toplumun sosyal, politik, ekonomik ve kültürel ilişkilerinin ayrılmaz bir parçasıdır; (iii) Bu ilişkiler ağı, okullarda olduğu kadar okullarda da bilginin seçilmesi, düzenlenmesi ve dağıtılmasında önemli bir rol oynar; (iv) bu nedenle de Okul sosyal ilişkilerinin oluşumu ve uygulamalarını etkiler (s. 16-17).

Gizli müfredat kavramı bu tez kapsamında şu bakımdan önemlidir: tasarım stüdyolarındaki eleştirel sürece temel teşkil eden değerler okulun ideolojik tutumuyla ilişkili olabilir mi? Aslında okulların kurumsal kimliklerini, mimarlık disiplinine ve

eğitimine, dolayısıyla da eleştiriye yaklaşımlarını değerlendirmede gizli müfredat önemli bir kavram haline gelmektedir.

2.4.3. Mimarlıkta Teorinin Önemi: Eleştirinin Temellendirilmesinde Mimarlık Teoriler

Mimarlık teorisi, mimarlığın ayrılmaz bir parçası olarak, mimarlık ve onun problemleri üzerine fikir üretilen, mimarlığın ne olup ne olmadığının, ya da ne olup ne olmaması gerektiğinin sorgulandığı kavramsal çalışma alanıdır (Koçyiğit, 2013, s. 4). Bu nedenle stüdyo eleştirisine hangi kavram ve ideallerin zemin oluşturduğuna yönelik bir çıkarım yapmak için okulda beşinci bölümde baskın olan mimarlık teorileri incelenecektir.

2.4.3.1. Mimarlığın Kutsal Alanı

Eagleton, Teorinin Önemi (The Significance of Theory) adlı kitabında teoriyi "kendi üzerine eğilen, yeni bir tür özdüşünümsellikle sınırlanan insan etkinliği" olarak tanımladıktan sonra sözlerine, "ve bu özdüşünümselliği özümsemekle etkinliğin kendisi dönüşecektir" şeklinde devam etmiştir (Eagleton, 1991, s. 27). Eagleton'a göre, çoğu insan topluluğu, hatta belki de tümü, araçsal yaşamın gürültüsü içinde kutsal bir söylemsel alan yaratma gayesindedir; öyle ki, bu kutsal olan söylemsel alanı ve bu alanın kıymetli anlarını yansıtabilecek-tercüme edebilecek olan şey, şu ya da bu özel teknikler, ya da faydacı uygulamalar değildir; ama tam da bu haliyle, tam da böyle olduğu için insanlığın anlamıdır (Eagleton, 1991, s. 27). Buradan yola çıkarak denilebilir ki, mimarlık teorisi de, mimarlık etkinliğinin bu kutsal söylemsel alanını temsil etmektedir. Ayrıca yine Eagleton'un "teori"ye yüklediği anlama yaslanarak denilebilir ki, mimarlık teorisi, disiplinin kendisini harekete geçirerek mimarlık etkinliğinin kendisini dönüştürecek potansiyellere sahiptir.

Kökeni Yunanca θεωρία ve geç Latince theoria'dan gelen teori kelimesi, doğal ve sosyal gerçekliği ve insana ait çeşitli faaliyet biçimlerinin yönlerini; tanımlamaya, yorumlamaya, sınıflandırmaya, açıklamaya izin veren bir dizi tanımın, ilkelerin ve genel yasaların mantıksal olarak tutarlı bir formülasyonu anlamına gelmektedir (Landsberger, 2017, s. 165-166).

Practice ise - Yunanca eylem, eylem biçimi anlamına gelen πρᾶξις'den, πράσσω fiilinden türetilen eylem, hareket etme şekli - genellikle teorik veya spekülatif aktiviteye karşı olan (veya bitişik olan) pratik bir aktiviteyi gösterir (Landsberger, 2017, s. 166).

Antik çağlardan beri, teori ve pratik, dünyayı, bilgiyi, insan hayatını, şehirleri ve inşasını düzenleyen bir ilke - ἀρχή - ile ilgili olarak düşüncenin inşasını karakterize eden kavramsal bir çifti temsil etmiştir (Landsberger, 2017, s. 166).

Mimarlık kelimesi Latince mimariden türemiştir, sırasıyla Yunanca ἀρχιτέκτων, ἀρχή, ilke ve τέκτων, icat et, yarat, inşa et kelimelerinden oluşan bir kelimeden türetilmiştir. ἀρχιτέκτων kelimesini oluşturmak için iki terimin birleşimi, ilk kez Herodot tarafından 'yapıyı akılcı bir şekilde ele alanlar' manasında kullanılmıştır. Vitruvius, mimariyi 'exfabrika et raticiatione'den türeyen bir aktivite olarak tanımlayarak bu yorumu doğrulamıştır. 'Daha sosyolojik yönelimli bir yoruma göre [mimar] 'teknisyenlere', işçilere komuta etme ve rehberlik etme gücüne sahip olandır. O, usta inşaatçıdan başkası değildir, Baumeister - 'Latince bilen bir duvarcı' - aslında Adolf Loos diyecektir (Landsberger, 2017, s. 170-171).

Gilles Deleuze teoriyi diğer uygulamalarla bağlantılı kavramların bir pratiği olarak tanımlarken, Jean-François Lyotard ise Teori'nin metni, diye yazar: "alınamayan, beyaz kimliğine hapsedilmiş, dış referanstan yoksun bırakılmış totolojik (dolaylı yoldan meramını anlatma, laf kalabalığı etme) bir beden sunar". Böylesi bir totolojide, böylesine sadık bir tekrarlamada "jouissance" yani mutluluk, zevk, orgazm ve haz vardır. Tutarsızlıkları, heterojenlikleri ve çokbiçimliliği ile teori şeffaflık/açıklık saplantısına takılmadan her türlü birliğin sonunu getirerek okuyucunun kaygısını giderir. Lyotard sözlerine şunları da eklemiştir: "Aşıklar gibi açık işaretler gerektirir" ve hissedilen "Bu soğukluk, teorinin kendi sıcaklığıdır" (Cusset, 2011, s. 28-29).

Michel Foucault ise teori'ye daha farklı yaklaşmıştır: her şeyden önce "Toplum Savunulmalıdır". Foucault, "hâlâ yerel olarak kullanılabilir araçlar sağlayabilen küresel ve kapsayıcı totaliter teorilerin engelleyici etkisi"ni öne sürerek başlar: Marksizm ve psikanaliz bunun kanıtıdır. Ancak "kuramsal söylemin birliğinin askıya alınması, en azından dilimlenmesi, yırtılması, parçalara ayrılması, ters çevrilmesi, yerinden edilmesi, karikatürize edilmesi, dramatize edilmesi" koşuluyla. Teorinin eski birliğini kaybetmenin veya kırmanın bu aktif yolu sayesinde bir evrim gerçekleşebilir. Foucault'un teoriden

beklediği şey, ne naif ampirizm, ne de yumuşak eklektizm ya da entelektüel çilecilik değildir, bunun yerine "geçerliliğini ortaya koymak için ortak bir rejimin damgasını gerektirmeyen bir tür özerk, merkezi olmayan teorik üretim"de ısrar eder ve bilginin geri dönüşlerini [ya da geri bildirimlerini?], üstü kapalı bir şekilde övdükten sonra bir slogandan alıntı yapar: "Artık bilgi yok, hayat var!" (Cusset, 2011, s. 29). Bu nedenle Barthes tarafından terori "ifade içinde özgürleştirici bir deneyim" olarak görülür (Cusset, 2011, s. 30).

Martin Heidegger 1954 tarihli kısa bir metninde (The Question Concerning Technology), teori üzerine yoğunlaşmıştır. Metnine kuramlaştırma (Theorize) fiilinin iki Yunanca kök sözcük olan "thea" ve "rao"dan geldiğini hatırlatarak başlar ve teorinin bilime indirgenmesini açıklamaya çalışır. Heidegger, "thea-rao" için şu çeviriyi önermiştir; "thea" dış görünüş-manzara anlamına gelirken, "rao" ise varlığın görünür hale gelmesi anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla theo-rao; "varlığın görünür hale geldiği (rao) dış görünüşe (thea) dikkatle bakmak ve böyle bir görüş aracılığıyla onunla oyalanmak" şeklinde tercüme edilebilir. Bu anlam, Heidegger'e göre, "theoria"nın daha sonraki Latince çevirisinde "templum" (kesmek, parçalamak, ele geçirmek) köküyle "tefekkü" (contemplation – tasavvur, derin düşünme, düşünceye dalma) olarak, bozulmuştur. Bu durumu Heidegger, modern rasyonalite ve bilim "gerçeği tuzağa düşürmeye ve güvenceye almaya" başlamadan önce bile, "parçalayan ve bölümlere ayıran bir tutumun Yunan düşüncesi içinde zaten hazır bulunduğunu ön plana çıkıyor" şeklinde yorumlamıştır. Heidegger şöyle devam eder: "bilim, özellikle nesnelliğini hedefleyerek gerçeğe meydan okur, bilim gerçeği ortaya koyar (bilim gerçek üzerine kuruludur)" gibi sözleri sıraladıktan sonra, fizikçi Max Planck'ın ünlü sözleriyle bitirir: "ölçülebilir olan gerçektir" (Cusset, 2011, s. 30).

2.4.3.2. Temelci Mimarlık Teorileri

Mimari düşünce için bir kod veya bir çerçeve olarak "teori" yüzyıllardır var olmuştur. M.Ö. 1. yy.'da Vitruvius tarafından yazılan mimari için bir rehber niteliğindeki metin mimarlık teorisinin ilk kaynağı olarak gösterilmektedir (Sykes, 2010, s. 14). Mimarlık bir yapma/yaratma disiplini olduğundan, teorisi fenomenal inşa dünyasına gömülüdür. Kendi kendini temsil eden ve ilerici (progressive) bir disiplin olarak

mimarlık, karar verme sürecinde her zaman yansıma ve yargıya atıfta bulunur. İşte bu noktada teorinin en büyük önemi mimaride yatmaktadır (Gür, 2007, s. 93).

Mimarlıkta kuram, kılgısal olanın hem bilgi hem de eleştiri alanı olarak kabul edilir. Çoğunlukla bu iki tür yargı biçimi, bilinçli veya bilinçsiz olarak bir arada bütüncül bir kuramsal anlatı oluşturma işlevi ile yüklenirler. Bu duruma mimarlıkta eleştiri nesnesi olarak iradesel olan ile bilgi nesnesi olarak betimlenebilir olanın bir arada, çoğu zamanda aynı varlıkta görünür hale gelmesinin neden olduğu söylenebilir. Aynı şekilde mimari problemin de salt bir anlama, keşfetme, öğrenme, bilme değil, aynı zamanda kararlar alma, sorun çözme etkinliği olması da eleştiri ile bilgi alanının bir aradalığını açıklar (Koçyiğit, 2013, s. 1).

Ancak bu durum aynı zamanda bir akademik çalışma alanı olarak mimarlığın bilimselleşmesi önünde de bir epistemik engel oluşturur. Doğası gereği normatif nitelikli eleştirel yargılar, ölçüye gelmeyişleri, nicelleşmeye ve nesnelleşmeye karşı dirençli oluşları nedeniyle bilimsel bilgi alanı içinde yer alamazlar. Ne kadar betimleyici bilgi de içerseler, içinde normatif nitelikli yargıların bulunduğu kuramlar da bilimsel kuram niteliği kazanamazlar (Koçyiğit, 2013, s. 1).

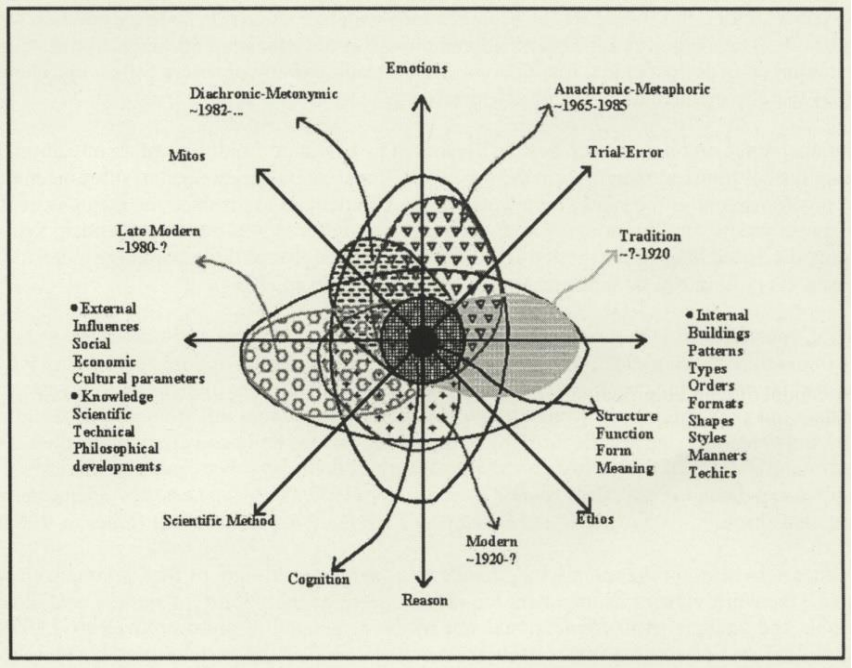
Mimarlık tarihindeki bazı dönemler, temellere ve esaslara güçlü bir vurgu ile işaretlenir. Böyle dönemlerde mimarlık neredeyse kolektiftir. Çoğu mimar kültürel değerleri ve sanatsal sembolleri paylaşır ve ürünler birbirine benzer. Felsefi terimlerle konuşmayı tercih edersek, bu dönemler 'Temelci' dönemler olarak adlandırılabilir. Sözcüğün en geniş anlamıyla temelcilik, en iyi şekilde 'bağlamlar aracılığıyla değişmez olması gereken sağlam ve istikrarlı temeller üzerine araştırma (Zemin-temel sorgulaması) ve iletişimi temellendirme girişimi' olarak açıklanabilir. Fish, her temelci projenin böyle sağlam bir zeminin varlığını ve mevcudiyetini kabul ettiğini, bunun ardından araştırma programının bir model geliştirme ve bir yöntem sağlama yönünde ilerlediğini belirtir. Daha sonra bu model, uygulamanın temel alınacağı bir örnek oluşturur ve böylece gelişmeleri kontrol eder. Yöntem, disiplinin eğitiminde coşkuyla kullanılmaktadır. Müfredatlar felsefi temeller üzerine yapılandırılmıştır. Stüdyo öğretileri ve uygulamaları takip eder. Teorik aktivite böylece pratik aktivitede korunur (Gür, 2007, s. 94-95).

Genel olarak, temelci teori, kendisini pratiğin üstünde ve dışında bir konuma yerleştirerek pratiği yönetir. Bu tür temelci çağlar boyunca, mimari teori kavramı da

pratiğe temelden karşıt olarak belirlenir ve pratiğin mutlak temeli olarak hareket ettiğini iddia eder (pratiğe temelden karşıtlık kurar ve pratiğin mutlak temeli olarak hareket ettiğini iddia eder). Ancak bu amaca yukarıdan veya dışarıdan ulaşmaz; daha doğrusu bunu içeriden yapar. Mimarlık teorisyenleri ve Foundationalist dönemlerin öncü mimarları, teorilerini günlerinin felsefi atmosferini yorumlayarak inşa eder ve yayarlar. Örneğin, Choicy'nin 'Structuralism'i Histoire de Architecture (1929/1899) adlı eserinde açıklanmıştır ve Guadet'nin 'Elementerizm'i, Eléments et Théories de l'Architecture (1915/1902) aracılığıyla yayılmıştır (Gür, 2007, s. 95).

Hem metafizik hem de pozitivist temelci mimarlık teorileri, mimarlık pratiği ve eğitimi üzerinde güçlü bir kontrol uyguladı ve doğaları gereği, kendi kendine uyumlu ve kendinden emin araştırma adına kampanya yürüttü. Buna karşılık, uygulamanın ve araştırmanın bu dikte edilen doğası, kendi başına-bizatihi 'teori'nin duruşunu güçlendirdi (Gür, 2007, s. 93).

Mimari teori, bütünleşik bir yapıya sahip organik bir bütündür (Şekil 2.6). Çekirdeğinde, yapı (strüktür), işlev, biçim ve anlam kümeleri bulunur. Bu çekirdeğin üstünde ikinci bir çekirdek kararlılık çekirdeği bulunur. İçsel güçlerin (yani, mimari paradigmalar ve unsurlar üzerindeki anlatılar) ve dış güçlerin – etkilerin (yani, yeni bilimsel keşifler, teknolojik/yapısal yenilikler, felsefi köken ve düşünce dizisi, disiplinlerarası araştırma ve bunların mimarlığa geri bildirimleri; yani ekonomik, sosyal ve kültürel parametreler) ve bilimsel girdilerin (yani, yeni bilimsel keşifler, teknolojik/yapısal yenilikler, bilgisayar yardımları vb. ve felsefi gelişmeler) etkisi altında bu çekirdek her zaman bir değişim halindedir. İş birliği yapan ve çatışan kuvvetlerin ve kararlılık, yapı, işlev, biçim ve anlamla ilgili bilgilerin bu optimizasyon sürecinde, çekirdek farklı yönlere uzanır. Ufuk değişir (Gür, 2007, s. 93).



Şekil 2. 6. Mimarlık Teorisi'nin Modeli. Kaynak: Gür, 2007, s. 94.

Akıl ve duyguları optimize ederken, teori, bir koordinat sisteminin y ekseninin kutuplarının bu kutupluluğu temsil ettiğini varsayarak, rasyonel (akıl) ve retorik (duygu) arasındaki dikey boyutta salınır. 'Retoriğe' ne kadar yaklaşırsa, 'etkili mimari' yerini 'duygusal mimariye' bırakır ve bunun tersi de geçerlidir. İnsan, kültür, çevre ve mühendislikle ilgili iç kurallar ve dış bilgiler arasında optimizasyon yaparken, teori varsayımsal bir x ekseninin kutupları arasında sallanır, yargı ve kararı bekler. Mimarlığın diğer disiplinlerle olan ilişkisi ilkel ve kalıcıdır. Rönesans mimarlarının biyografik bir çalışması, bunu herhangi bir tartışma olmadan gösterebilirdi. Leonardo ve Michelangelo mühendislikte, bilimde ve sanatta hiçbir ustalığa sahip olmasalardı, eserleri bu kadar üstün kalitede olamazdı. Örneğin, mimarlığın geometriyle ilişkisi Perez-Gomez (1990) tarafından iyi belgelenmiştir. Ancak matematik, mühendislik, resim, heykel gibi bu kardeş disiplinlere çağımızda sinerjik sanatlar, sinematografi, patoloji, psikanaliz ve edebiyat gibi yeni eklemeler yapılmıştır. Bugün, herhangi bir mimari karar verilmeden önce, sarkaç daha da genişliyor (Gür, 2007, s. 93-94).

Bir alt eksen, tasarım yöntemlerine ilişkin kararlardan oluşur ve bilimsel/sistematik düşünme ile sezgisel düşünme arasında bir karar bekler. Diğer bir alt eksen ise etikle ilgili bir dizi karardan oluşmaktadır. Bazı mimarlar, topluma ve bireye karşı sorumluluklarını güçlü bir şekilde savunmalarıyla tanınırlar. Yine de diğerleri, kendi

iyiliği için mitlerin ve metaforların peşindedir. Birçok projede, mimarların kaprisleri, kaprisleri ve kendilerini ortaya koyma dürtüleri, halkın beğenisi, iyiliği ve refahı ile çelişir (Gür, 2007, s. 94).

Kısacası, bileşenlerini ve karşılıklı ilişkilerini özenle tahmin eden akıllıca bir yapısal modeldir. Onu işler hale getiren şey, modelin arkasındaki ve üzerindeki karmaşık bilgi ve anlatıdır. Mimarlıkta bilgi ve teori birbirinden ayrılamaz. Kişi ne kadar çok bilirse, teorisi o kadar iyi olur (Gür, 2007, s. 94).

2.4.4. Usta – Çırak İlişkisi: Ustalık/Gizem Fenomeni

Öğrenciler her hafta proje stüdyosunda öğretmenlerinin huzurunda bir ila iki gün geçirirler. Proje stüdyosunun merkezindeki eğitim hedefi, öğrencileri bir tasarım durumuna sokmaktır. Bu anlamda öğretmen, bilgiyi aktarmaya ve öğrenciye bir proje tasarlama becerisine sahip olması için beceri kazandırmaya çalışacaktır. Bir projenin tasarımı nadiren tekrarlanabilir bir yöntem olarak kabul edilir. Sonuç olarak, öğretmenler genellikle öğrencilere nasıl tasarladıklarını ve tasarım açısından ne beklendiğini metodik olarak açıklayamazlar. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerden, bu alıştırmaya nasıl tepki vereceklerini açıkça formüle edemeden, henüz uzmanlaşmadıkları bir etkinlik olan bir proje tasarlamalarını ister. Bunun için öğretmenler, Schön'un (1983) 'yansıtıcı uygulama' olarak değerlendirdiği kavrama baş vurarak tasarım etkinliklerinde öğrencilerine eşlik ve rehberlik ederler. Yaparak öğrenmenin işleyiş biçimi bu duruma hakimdir ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini vurgular. Gerçekten de öğrenciler tasarımla deney yaparak, bir deneme yanılma sürecinde, keşfederek öğrenirler (Milovanoviç, 2019, s.22)

Schön'un yayınlanmış çalışması, Porter ve Kilbridge'in (1978) kendisinin ve Argyris'in sunduğu genel çalışmasından doğmuştu. Argyris'in makalesinde, stüdyo ustasının bilgisi ile acemi öğrencinin bilgisi arasındaki farkı tanımlamak için ilk kez 'ustalık/gizem' ifadesi kullanıldı. Kendini yargılamada gelişmiş beceri ve kişinin kendi tasarım girişimlerini değerlendireceği bir bilgi tabanı kavramları, öğrencilerin konuya hâkim olma becerilerinde örtüktü (Shannon, 1995, s. 35-36).

Mimarlık öğrencisinin, stüdyo hocasının mimari tasarım konusuna ne kadar hâkim olduğunu, çizim üzerinde bire bir eleştiri yoluyla algılar. Argyris ve Schön (1974), 'ustalık/gizem' ('mastery/mystery') ifadesini, öğretmenin tasarım ve tasarım bilgisine

hâkim olmasını ve öğrencinin 'ustanın' (master's) görünen bilgisine bakışındaki gizemi (mystery) açıklamak için kullanmıştır. Her iki tarafın da çalıştığı bilgi tabanının tutarsızlığı (… Taraflardan herhangi birinin çalıştığı bilgi tabanının tutarsızlığı, eleştiri alışverişinde daha belirgin hale gelir, Genellikle öğrenci tarafından ortaya atılan bir kavrama değil, evrensel bir kavrama veya yaygın olarak sahip olunan bir olguya veya atfedilebilir bir bilgi veya yoruma odaklanan didaktik öğretimden daha formalitenin tüm seviyelerinde….Her iki tarafın da çalıştığı bilgi tabanının tutarsızlığı, genellikle öğrenci tarafından öne sürülen bir kavrama değil, daha çok evrensel bir kavrama odaklanan didaktik öğretimden ziyade, tüm formalite seviyelerindeki eleştiri alışverişlerinde daha belirgin hale getirilir. Veya ortak bir gerçek veya atfedilebilir bir bilgi veya yorum üzerine…) Eleştiri, bu nedenle, öğretme rolünde, öğretmenin görünen (önermesel) bilgi temelini tanımlamanın ötesine geçerek, öğretmeni bir 'tasarım bilgisi ustası' ve öğrenciyi 'tasarım bilgisi ile ilgili bir gizem durumunda' olarak tanımlamanın ötesine geçer. '. Öğrencinin bu durumdaki bariz güçsüzlüğü duygusu, Schön'da (1987) alıntılanan Platon'dan yapılan bu alıntıda açıklanmıştır. Sokrates, Meno'yu erdemin ne olduğu konusunda en ufak bir fikri olmadığını kabul etmeye ikna ettiğinde, Meno şu soruyu sorar (Schön'den aktaran Shannon, 1995):

> (…) Ama ne olduğunu zerre kadar bilmediğin bir şeyi nasıl arayabilirsin? Bilmediğiniz bir şeyi aramanızın konusu olarak nasıl belirleyeceksiniz? Başka bir deyişle, karşısına çıksanız bile, bulduğunuzun bilmediğiniz şey olduğunu nasıl bileceksiniz? (s. 16).

'Ustalık/gizem' ile ilgili daha çağdaş bir metin, Tasarım Çalışmaları Grubu tarafından yürütülen bir araştırma görüşmesinden sonra Portsmouth Mimarlık Okulu'na gönderilen bu şiirdir. Şiir, mimarlar ve bilgi arasında her zaman var olacak olan paradoksu ifade eder … 'Ustalık/gizem' ile ilgili daha çağdaş bir metin, Powell (1987, 199) tarafından tanımlanan Design Studies Group tarafından yürütülen bir araştırma görüşmesinden sonra Portsmouth Mimarlık Okulu'na gönderilen bu şiirdir. (Laing'ten aktaran Shannon, 1995, s. 17):

'Bilmem gereken bilmediğim bir şey var
Ne olduğunu bilmiyorum. Ve yine de bilmem gerekiyor.
Ve aptal göründüğümü hissediyorum.
… Bu yüzden, biliyormuş gibi yapıyorum.
Bu sinir bozucu çünkü bilmiyorum

Biliyormuş gibi davranmam gereken şey
Bu yüzden her şeyi biliyormuş gibi yapıyorum.
bildiğini hissediyorum
Benim bilmem gereken ama ne olduğunu bana söyleyemezsin çünkü bilmiyorsun
Ne olduğunu bilmediğim için.
Neyi bilmediğimi biliyor olabilirsin, ama bilmediğimden değil,
Ve sana söyleyemem.
Yani bana her şeyi anlatmak zorunda kalacaksın....
ancak her seferinde en fazla beş dakika içinde…'(s. 17).

2.4.5. Zihin ve Bilgi, Ruh ve Madde, Teori ve Stüdyo

Rönesans Sonrası dönemde, özellikle Aydınlanma ile birlikte, workshops ve atölyeler, kamu ve resmî kurumların açık hedefleri olan Akademilere dönüşürler (Balamir, 1996, s. 110). Aydınlanma'nın eğitimcileri, sanatçılara akademik bir inisiyasyon mesajı vermeye çalıştılar; 1750'lerden sonra akademilerin muazzam büyümesi, klasik uygarlığın bir kez daha model olarak alındığı Aydınlanma'daki bu eğilimle bağlantılıdır (Pevsner, 1940, s. 244; Balamir, 1996, s. 67).

Modern öncesi zamanlarda mimarın ilgi alanlarının ve görevlerinin genişliği, henüz modern anlamda 'meslek' olmayan bilgi alanları ve buna tekabül eden mesleklerdeki nispeten az farklılaşma üzerinde etkili olmuştur. 'Sanat ve bilim arasında net çizgiler yoktu'; ne de her birinin 'saf' ve 'uygulamalı' versiyonları arasındaki ayrım, modern zamanlarda olduğu kadar ayrılmıştı. Saf ve uygulamalı bilgi arasındaki ayrım, sanat ve bilim alanlarında, bir yanda 'sanat ve zanaat' ile diğer yanda 'bilim ve teknoloji' arasında daha ileri bir bölünmeye işaret eder (Şekil 2.7). Mesleki ilgi alanları (çıkarlar) ile karakterize edilen zanaat loncaları ve teknik okullardaki uygulamaların aksine, bilimsel ilgilerle karakterize edilen akademik bir ortamda 'öğrenilen' her çiftin (yani sanat ve bilim) birincisidir. 18. yy.'ın ortalarından sonra bilim, sanat ve mimarlık akademileri, mühendislik okulları, tasarım ve el sanatları dallarının paralel büyümesiyle bilgi ve mesleklerdeki farklılaşma artmış, bu sayede eski zamanların az çok birleşik inanç sistemi eşi benzeri görülmemiş bir parçalanmayla karşı karşıya kalmıştır (Balamir, 1996, s. 59-60).

Saf / Teorik	Uygulamalı / Pratik
Sanat Bilim (bilimsel ilgi aracılığıyla öğrenilen)	Zanaat Teknoloji (mesleki çıkarlarca uygulanan)
Akademiler / Üniversiteler	Loncalar / Teknik Okullar

Şekil 2. 7. Bilgi ve eğitimin entelektüel ve teknik alanlarının ayrılması. Kaynak: Balamir, 1996, s. 60.

Burada konuyu farklı yönlere sevk edecek birbiriyle ilintili iki konu vardır. Birincisi, ait oldukları 'akıl alanlarına' göre bilgi türleri arasındaki ayrımdır - yani sanat, bilim ve ahlaktır. İkincisi, 'bilişsel durumları' temelinde bilgi türleri arasındaki ayrımdır ve saf ve uygulamalı bilginin ayrılmasını tartışmaya açar - birincisi, ikincisinin pratik ve teknik katılımının aksine, teorik ve entelektüel güçle karakterize edilir. Her iki ayrım da modern bilince özgü kabul edilir. İlki, modern biçimini Kant'ın geleneksel Doğru, İyi ve Güzel kategorilerine karşılık gelen üçlü bir rasyonalite tanımlamasına borçludur. 'Ruh' ve 'madde' (yani 'dirimselci' paradigma ve onu takip eden tüm ikili karşıtlıklar) arasındaki ayrımdan türeyen sonuncusu, Kartezyen zihin ve beden ikiliği ve Kantçı numenal ve olağanüstü dünyalar ayrım aracılığıyla modern biçimini almıştır. Kökleri antik çağa kadar uzansa da, bu tür ayrımlar belirleyici biçimlerini modern zamanlarda aldılar ve uzmanlaşmış eğitim merkezleri ve müttefiklerin profesyonelleşme çabaları aracılığıyla kurumsal güç kazandılar (Balamir, 1996, s. 60).

BÖLÜM 3

MİMARLIK DİSİPLİNİ VE EĞİTİMİNİN KURUMSALLAŞMASI: LONCALARDAN L'ÉCOLE des BEAUX ARTS'A AKADEMİK PARADİGMA

Bu bölümde mimarlık disiplinin kurumsallaşması ve mimarlık eğitiminin şekillenmesinden bahsedilecektir. Lonca sistemi, Rönesansla birlikte ortaya çıkan kuramsal bilgi, Akademi'de mimara verilen kimlik ve son olarak da L'École des Beaux Arts bu bölüm kapsamında araştırılacaktır. Günümüzde birçok eğitim kurumunda varlığını sürdüren eğitim metotları ve kemikleşmiş değerler Akademi ile birlikte ortaya çıkmış ve École'de gelişerek mimarlık disiplininin temellerine konumlanmıştır. İlaveten mimarlık teorileri de eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olmuş ve belirli bir süreklilik içinde gelişerek mimarlıkta akademik paradigmayı şekillendirmişlerdir.

Mimarlığın klasik değerlerini benimseyen akademik paradigma esasında rönesansla başlayarak mimarlık eğitim ve pratiğine yön vermiş ve kabaca Birinci Dünya Savaşı'na kadar mimarlıktaki hâkim konumunu sürdürmüştür. Zaman içinde farklı yaklaşımlardan ve çağın sunduğu yeni olanaklardan etkilenmiş ve buna göre birtakım değişimler yaşamış olsa da kendi içinde tutarlı bir süreklilik göstermiştir. Dolayısıyla akademik paradigmayı anlamak daha sonraki gelişmeleri anlamanın bir ön koşulu olarak görülmüş ve bu bölüm tamamen akademik yaklaşıma ayrılmıştır. İlaveten mimarlık eğitiminde karşımıza çıkan ilk kurum olması bakımından da ayrı bir önemi vardır.

3.1. Orta Çağ: Loncalar ve Çıraklık Sistemi

Eski uygarlıklar boyunca sanat ve zanaat öğretimi, ustaların özel atölyelerinde yapılıyordu. Bağımsız ustalar tarafından verilen öğretim, kendi kendine eğitimle

desteklenmiş ve yerel loncalarda sürdürülen katı bir ‘çıraklık sistemi’ olarak Orta Çağ’a kadar devam etmiştir (Balamir, 1996, s. 110). Orta Çağ boyunca da mimarlık ve sanat eğitimi, diğer tüm dallarda olduğu gibi, ustadan çırağa aktarılan geleneksel bilgi şeklinde, yine “çıraklık sistemi”yle gerçekleşmiştir (Cret, 1941, s. 4). Eğitim, “çıraklık sistemi” kapsamında örgütlenmiş “kurum ve loncalar” tarafından sağlanan olanaklarla, usta zanaatkarların atölyelerinde veya evlerinde yürütülmüştür (Cret, 1941, s. 3). Loncalarda yetişen mimar da ‘yapı ustası’ ya da ‘usta inşaatçı’ olarak tanımlanmıştır (Balamir, 1996, s. 58).

Çıraklık sisteminde ustanın otoriter konumu belirgindir. Ustanın zanaatı (üretimi, işçiliği), ahlakı ve estetik anlayışı çırak tarafından ‘iyi, doğru ve güzel’ örnekler olarak benimsenir ve kopya edilir. Çırak, ilk olarak ustasının talimatları doğrultusunda küçük sorumluluklar üstelenerek zanaatı basit işçiliklerle deneyimlemeye başlar. Deneyimlerini biriktiren çırak zamanla işçilikte daha önemli sorumluluklar alacaktır (Minez, 2013, s. 30). Çıraklık sisteminde kopyalama ve taklit etme gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Burada taklit edilen sadece ustanın zanaatı değil aynı zamanda ustanın kendisidir. Dolayısıyla, “kopya” ve “mimesis”in temel öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir.

Çırağın ‘usta zanaatkar’ olabilmesi için yaklaşık yedi yıllık bir eğitim ve tedrisattan geçmesi gerekir. Yedi yılın sonunda, nesilden nesile aktarılan bilgiyi edinmiş ve mesleğin (ya da zanaatın) sırlarını öğrenmiş olur. Sonrasında mimarlık pratiğine dahil olarak hem mesleğin icrasına katılır hem de gelenekleri yeni başlayan çıraklara aktararak bilginin sürekliliğini sağlar.

Mimarlık pratiği, bir taraftan loncaların yetiştirdiği ‘yapı ustası’ ya da ‘usta inşaatçı’ tarafından, diğer taraftan da ‘yetenekli amatör’ler tarafından gerçekleştirilmekteydi. Azımsanmayacak sayıda ‘yetenekli amatör’ mimarlık pratiğine katılabiliyor ve bu zanaatı icra edebiliyordu. Genellikle sanat ve bilimin çeşitli alanlarında eğitim görmüş olan bu amatörler kapsamlı bir liberal eğitimden geliyordu (Briggs’den aktaran Balamir, 1996, s. 58).

Mimarlık pratiği içinde yer alan ‘Yapı ustası’ ve ‘yetenekli amatörler’ dışında, mimarlığın kalıtsal bir meslek olarak babadan oğula aktarıldığı da görülmektedir. Özellikle Fransa’da Akademiden önce, mimarlığı icra eden ailelerdeki mesleki süreklilik belirgindir; aile ve himaye yoluyla ayrıcalık elde eden L’Orme, Lemercier, Mansart,

Gabriel ve Blondel ailelerinin örneklediği gibi, hepsi de aileden gelen kalıtsal bir mesleği sürdürmüşlerdir (Briggs'den aktaran Balamir, 1996, s. 111).

Aslında zanaat loncaları içindeki eğitim de daha önceki usta 'duvar ustaları'nın uygulamalarında olduğu gibi, lonca üyeleriyle sınırlıydı. Larson, ustaların gözetiminde özel öğretimin neden 'sınırlı ve kapalı bir gizlilik çemberi' ürettiğini mesleklerin belirsizlik ve belirlenemezlik boyutu ile ilişkilendirir (Larson'dan aktaran Balamir, 1996):

> (…) Belirsizlik gizliliğe izin verdiği için, üretken beceriler üzerindeki kontrol, bireysel ustaların elinde kalma eğilimindedir; bu nedenle ustalar, sırlarını paylaşmak istedikleri çırakları seçerler. Üreticiler arasındaki uyum, esas olarak, 'gizli' becerilerin tekelinde kök salmış ayrıcalıkların kurumsal olarak savunulması geleneğinden kaynaklanır… bu sosyal yapılarının ürettiği kültürel gelenekten gelir. Loncanın kalıpları kabaca böyledir (s. 111).

3.2. Rönesans Dönemi: Mimarlık Disiplininin Kurumsallaşması ve Mimarlıkta Kuramsal Bilginin Ortaya Çıkışı

13. yy.'ın ortalarında, katedral inşa döneminin sonlarında, klasik plan, cephe ve perspektif teknikleri yeniden keşfedilir ve duvar ustasının rolü mimarın rolüne dönüşür; bu dönüşüm aynı zamanda 'teori pratikten boşanır ve beceri uzmanlığa dönüşür' şeklinde de ifade edilebilir (Turnbull'dan aktaran Lymer, 2010):

> (…) Mimarın sosyal ve profesyonel statüsü yükseldikçe, duvar ustası yavaş yavaş sadece mimar için bir inşaatçı olarak hizmet etme rolüne düştü. Uygulama ve tasarım ayrı hale geldikçe, duvarcı ile mimarın eğitim ve öğretimi de farklılaştı. Çıraklık yapmayan, kitaplardan öğrenen ve böylece zanaatkar olma veya zanaatkarlarla ilişki kurma lekesinden kaçınan yeni tarz bir beyefendi mimar ortaya çıktı (s. 40).

Rönesans'la birlikte, sanatçı yavaş yavaş loncalardan, güzel sanatlar da zanaatlardan ayrılmaya başlamıştır. Duvar ustaları ve marangozlardan farklı olarak mimarın profesyonel statüsü daha da güçlenmiştir (Lymer, 2010, s. 40). Bu gelişme sanatçının sosyal statüsüne yönelik bir kazanım olarak görülmüştür; ama aynı zamanda sanat için de bir kazanım olup olmadığı halen tartışmalı bir konudur. Kuşkusuz bu ayrılık popüler sanat ile bir azınlık için yaratılan sanat arasında bir ayrışmaya neden olmuş ve mimari, ulusal geleneği sürdürmek yerine sarayın ve aristokrasinin ideallerini takip etme yolunda ilerlemiştir. Her şeye rağmen bu gelişme, mimarlığı Chantiers'den uzak profesyonel bir mesleğe dönüştürürken, "mimar"ı da gerçek inşaat işinin selefi olan "inşaat ustası"ndan (ya da usta inşaatçı) ayırmıştır (Cret, 1941, s. 4).

Rönesans, Vitruvius'un mimarlık ideallerini liberal[6] bir sanat olarak yeniden canlandırırken zamanın mimarları kendilerini hem tamamen pratik inşaat zanaatlarından hem heykeltıraş ve ressamlardan hem de inşaatın pratik yönü hakkında hiçbir şey bilmeyenlerden uzak tutmaya çalışmışlardır. Mimarinin ayırt edici özelliği, yapı sanatına pratik uygulamada uygulanan bu çeşitli yeterliliklerin birleşiminde yatmaktadır. Şantiye alanından artan bir mesafe ve varlıklı patronlar tarafından ortaya konan genellikle ayrıntılı gereksinimlerin dönüştürüldüğü ve inşaat profesyonellerine iletildiği bir konum, çizimlere ve modellere olan güvenin artmasına yol açmıştır (Lymer, 2010, s. 40).

Bununla birlikte Orta Çağ ile karşılaştırıldığında Rönesans, sanatın toplumdaki işlevi ve itibarı konusunda önemli değişimlere sahne olmuştur. Rönesans sırasında ve daha sonra Aydınlanma döneminde, Avrupa'nın zenginleri ve soyluları arasında eksiksiz bir sanat eğitimi itibar görmeye başlamıştır (Pevsner, 1940, s. 244; Balamir, 1996, s. 67). Erken Rönesans İtalya'sında, özel atölyelerde eğitim gören çıraklara burs verilmeye başlanmış (Balamir, 1996, s. 110) ve felsefe, edebiyat, sanat ve bilim akademileri kurulmuştur. Pevsner'in (1940) iddia ettiği üzere, bu akademiler klasik antik çağdakilerden türetilmiştir. Öyle ki, Rönesans akademileri, adlarını yalnızca Platon'un (Atina yakınlarındaki Ακαδημία) felsefi okulundan almamış; sanatsal ve pedagojik ideallerini de klasik emsaller üzerine temellendirmişlerdir (Pevsner, 1940).

Rönesans Akademileri kuruluş yıllarında, felsefi ve edebi konuları tartışmak üzere 'gayrı resmi' olarak bir araya gelen meraklıların özel çevreleri için birer koltuk işlevi görmüştür. Ancak zaman geçtikçe, sanat ve mimarlık da dahil olmak üzere belirli alanlarda uzmanlaşmış kişiler halka açık kurslar düzenlemeye başlamışlardır. Özellikle Vasari'nin, akademilerin kurumsal ideallerini özel ve gayrı resmi yapılardan resmi prosedürlere sahip kamu ve devlet kurumlarına dönüştürmede öncü bir rol oynadığı bilinmektedir (Pevsner, 1940; Balamir, 1996, s. 110). 15. yy. akademileri arasında en etkili olanı 1470'te Muhteşem Lorenzo tarafından kurulmuş olan Academia Platonica'dır.

[6] Vitruvius'a göre mimarlık 'öğrenilen' meslekler alanına aittir. Aynı zamanda Vitruvius'un, mimarın teknik bir uzman olmasının yanı sıra, 'iyi doğmuş ve geniş liberal eğitime sahip insanların' en uygun olduğunu vurguladığı bilinmektedir (Balamir, 1996, s. 65).

Academia di San Luca ise 1708'de mimari yarışmaları başlatması açısından oldukça önemlidir (Egbert'den aktaran Balamir, 1996, s. 222).

Sanat eğitiminin itibarı arttıkça mimarın 'genelci' statüsü de zirveye ulaşmıştı. Bu dönemler boyunca inşaat görevlerinde hangi düzeyde uzmanlık mevcut olursa olsun, mimarın görevleri, bugün inşaat mühendisliği, peyzaj, ürün tasarımı ve şehir planlama gibi bölümlere ayrılan mesleklerden (işlerden) tiyatro dekoruna ve halk festivalleri için gereçlere kadar geniş bir çerçevede tanımlanıyordu (Briggs'ten aktaran Balamir, 1996, s. 59). Yine de duvar ustaları, kalfalar, marangozlar, amatörler, yetenekli amatörler ve mimarlar arasındaki farklar yüzyıllardır kötü tanımlanmıştır. Örneğin, Rönesans'ın ünlü mimar olmayanları arasında, Brunelleschi kuyumculuk eğitimi alırken, Michelangelo ve Leonardo da Vinci sırasıyla heykeltıraş ve ressam olarak eğitildi. Sadece ressam ve heykeltıraş olan Bramante'nin resmi olarak inşaat eğitimi aldığı biliniyor. Rönesans mimarının entellektüel genelci statüsünü gösteren aşırı bir örnek, Alberti'nin (avukatlık eğitimi almış) kariyeridir. Mimari kariyerinin dışında papalık kamu hizmetinde çalışan bir avukat, esprili bir oyun yazarı, seçkin bir orgcu ve besteci, ünlü bir matematikçi, resim ve heykelle yakından ilgili, parlak bir konuşmacı ve çeşitli konularda üretken bir yazar, binicilik, tarım bilimi, gramer, topluluk önünde konuşma gibi birçok özelliklere sahiptir. Ancak, sırf mimarlık yaptıkları için bu kişilere 'mimar' denilmektedir (Balamir, 1996, s. 65-66). 'Modern Mimarlar'ın kariyerlerinde de gözlemlenen ve istisnai durumlarda hala belirgin olan bu tür çok yönlülük, uzmanlaşmış alanların kurumsal olarak ayrılmasıyla yavaş yavaş sona erecektir (Briggs'ten aktaran Balamir, 1996, s. 59).

3.2.1. Mimarlık Disiplini ve Disipliner Kimlik: Mimarlık Nedir?

Rönesans düşüncesi, bireyi örgütlü üretim topluluklarındaki anonim konumundan çıkararak, kişisel donatı, yetenek ve becerileriyle yüceltir, ayrıcalıklı bir konuma taşır. Teknolojik gelişmelerle körüklenen bu sosyal ve felsefi dönüşüm aracılığıyla bugün modern toplumda kabul gören pek çok mesleki tanım bu dönemde ortaya çıkmıştır. Bir yandan bireylerin bu tanımlara uygun yetişmesini sağlayan kurumlar inşa edilirken, bir yandan da onlara atfedilen ayrıcalıklı statüleri denetleyen mekanizmalar icat edilmiştir. Mimarlık da 15. yy. itibariyle özerk bir disipline dönüşerek kurumsallaşmaya başlamıştır (Türkkan, 2016, s. xx).

Mimarlığın özerk bir disipline doğru evrilme süreci bu dönemde yayımlanan mimarlık eserleri sayesinde hız kazanmıştır. Mimarlığın ilk kuramsal metni olarak kabul gören Vitruvius'un "De Architectura"sı yeniden yayımlanmış ve bunu diğerleri izlemiştir. Bu yayınlar sayesinde mimaride kuramsal bilginin önemi ortaya çıkmaya başlamıştır.

1452'de Leon Battista Alberti'nin mimari eseri "De re aedificatoria", mimarı inşa eden ustalardan farklı olarak, ulvi güzellikleri zihninde hayal ederek yer yüzüne aktarabilen yarı-tanrısal, "yaratıcı" bir figür olarak tarif eder. Böylece mimar ilk defa bir müellif olarak ortaya çıkmış, mimarlık ise inşa etmenin ötesinde özgün ve biricik yaratıcı fikirlerin de birer mimari eser olarak görüldüğü ve mimari temsiller aracılığıyla ortaya konduğu bir alan haline gelmiştir (Türkkan, 2016, s. xx).

Alberti, sadece orta çağ tipi bir zanaatkar değil, önemli bir sosyal konuma sahip bir hümanistti. Alberti sadece Lorenzo de Medici'nin Floransa'daki Platonik Akademisi'nin bir üyesi olmakla kalmadı, aynı zamanda mimari yazılarını büyük ölçüde sanatçılar ve zanaatkarlar arasında bir ayrımın yolunu açan eski Romalı Vitruvius'unkilere göre modelledi (Balamir, 1996, s. 65-66).

Kuşkusuz bu gelişmelerde matbaanın yaygınlaşmasının rolü büyüktür. Bilgi artık belirli kişilerin (kurum veya loncalar) tekelinde bulunan ve gizlilik içinde korunan bir değer olmaktan uzaklaşarak yayılması gereken bir değere doğru evrilmiştir. Dolayısıyla mimarlık da artık sadece uygulama alanında deneyimle öğrenilen bir meslek olmaktan çıkıp, aynı zamanda teorik olarak okuyup öğrenilebilen ve yetkinlik kazanılabilen bir meslek olmaya doğru evrilmiştir.

3.2.2. Mimarın Kimliği: Mimar Kimdir?

Rönesansla birlikte bağımsız, güçlü ve otoriter bir mimar figürü belirmeye ve bu düşünsel kurgunun ürünü olarak şekillenmeye başlar. Mimarın bağımsız bir figür olarak inşası, mimarlığın özerk bir disipline dönüşerek kurumsallaşmasını sağlayan temel yapı taşlarından biridir (Türkkan, 2016, s. xx).

Vitruvius mimarın taşıması gereken vasıfları dile getirirken, aynı zamanda mimaride kuramsal bilginin önemini de vurgular (Vitruvius'tan aktaran Minez, 2013):

> (…) mimar, değişik bilim dalları ve çeşitli öğretilerin bilgisi ile donatılmış olmalıdır; çünkü diğer sanatlardaki tüm çalışmalar onun değerlendirilmesi ile ölçülür. Bu bilgi, uygulama ve kuramın ürünüdür. Uygulama, gerekli herhangi bir malzeme ile bir çizimdeki tasarıma göre, el işçiliği içeren sürekli ve düzenli deneyimdir. Kuram ise, orantı ilkelerinde ustalığın ürünlerini gösterip açıklayabilme yeteneğidir (s. 30-31).

Sonuç olarak mimar figürüne iki kimlik yüklenmiştir: birincisi teorik/kuramsal bilgiyle donatılmış bir entelektüel mimar kimliği, ikincisi ise teknik bilgiye hâkim bir teknisyen mimar kimliği. Mimarın entelektüel ve teknisyen kimlikleri arasındaki mesafe, ilkinin lehine büyümüş ve 'araştırmanın uygulamadan kurumsallaşmış bir şekilde ayrılmasına' yol açmıştır (Schön, 1984). Dolayısıyla teori ve pratik arasındaki ayrım, mimarın 'düşünürler' ve 'yapıcılar-uygulayıcılar' olarak ayrılmasıyla sonuçlanmıştır (Balamir, 1996, s. 65).

Mimarlık kültürü uzun zamandır Alberti'nin tarif ettiği çerçevede kurumsallaşmış bir müellif kavramı (latince kökeniyle author) ile ona akraba olan müelliflik (authorship), iktidar (authority), özgünlük (authenticity) ve yetkilendirme (authorization) gibi kavramlar ağı ile örülüdür. Yoktan var eden yarı tanrısal bir müellif figürü, onun biçimsel farklılaşmaya dayalı biricik değer ve özgünlük üretme anlayışı, bu anlayışa dayalı yaratıcılık ontolojisini üreten, sürdüren ve denetleyen kurumlar vb. böyle bir kuramsal altyapıdan beslenmeye devam eder. Bu kavramsal çerçeve zamanla mimarın yetki, kazanım ve sorumlulukları güncel koşul ve kabullere göre her seferinde yeniden inşa eden, düzenleyen, sürdüren ve hükmeden kültürel, sosyal, ekonomik ve yasal bir sistemler bütününe evirilmiştir (Türkkan, 2016, s. xx).

3.3. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi: Mimarlık Eğitiminin Kökeni

Mimarın eğitiminde ilk köklü değişiklik, "XIV.Luis"nin Fransa'daki bilim ve sanat etkinliğini merkezileştirerek gücünü duyurma azmiyle[7] kurduğu Kraliyet akademileri sayesinde gerçekleşmiştir (Balamir, 1985, s. 12). 17. yy. Fransa için, her biri birbirinden bağımsız, ancak tamamı kral tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilen

[7] 17. yy. Fransa'sında ne loncalar ne de atölyeler doğrudan devletin kontrolü altındaydı ve bu nedenle, kraliyet gücünün artan merkezileşmesiyle çelişiyorlardı. Akademi'nin bu konudaki başlıca misyonu, lonca ve atölyelerin bastırılması, sanatsal etkinlik üzerinde güç sağlanmasıydı. Öte yandan, Akademi, bir 'kamu' kurumu olarak, mevcut sistemden daha az ayrıcalıklı olması bakımından demokratik bir potansiyele sahipti (Balamir, 1996, s. 111).

akademilerin dönemiydi[8] (Cret, 1941, s. 5). Bu akademiler Erken Rönesans'ta kurulan yerel İtalyan felsefe, edebiyat, sanat ve bilim akademileri modeline göre şekillenecektir (Pevsner, 1940, s. 82-99; Balamir, 1996, s. 57).

3.3.1. Tarihsel Arka Plan: Mimarlık Eğitiminin Kurumsallaşması

1671'de Académie Royale d'Architecture, mimarların eğitimi için ilk resmileştirilmiş program olarak kurulmuş (Şekil 3.1) ve kraliyet bina yönetimine yetenekli tasarımcılar sağlamaya adanmıştı (Rosenfeld, 2000). Uzun bir süre, hatta 20. yy.'ala kadar, bu tür akademik eğitim kurumları daha geleneksel çıraklık eğitimi biçimleriyle yan yana yaşadılar. Resmi sertifika eksikliği nedeniyle, 'mimarlar' genellikle tasarımdan inşaata kadar tüm aşamalarla ilgilenen, ancak mimarlık okullarının hiçbirinde resmi eğitim almamış inşaatçılar veya müteahhitlerdi (Draper, 2000).



Şekil 3. 1. Güneş Kralı XIV.Luis'nin resmedildiği Kraliyet Mimarlık Akademisi Logosu.

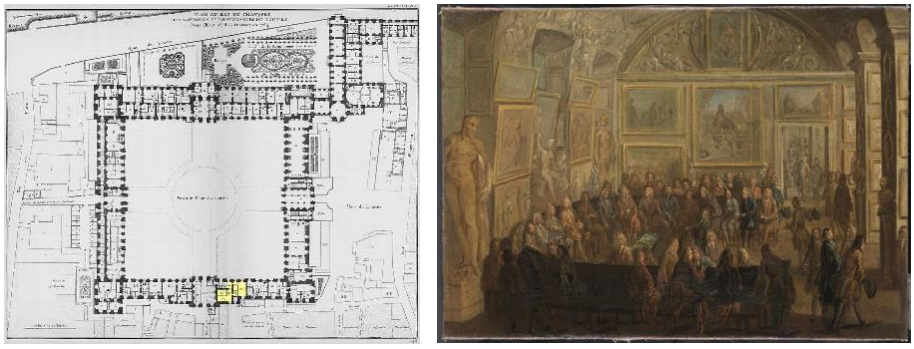
İlk olarak 1635'te, XIII. Louis'nin saltanatı sırasında, bir sözlük ve dilbilgisi oluşturacak ve böylece dili düzenleyecek olan edebiyatçıların bir araya geldiği Académie Française kurulmuş ve bu model daha sonrakileri için bir emsal oluşturmuştu (Chaffee,

[8] İlk olarak 1635'de Académie Française (Fransız Dili Akademisi) kurulmuş ve bunu 1648'de Académie Royale de Peinture et de Sculpture takip etmişti. XIV.Louis'in bakanı Colbert tarafından aşağıdaki akademiler kurulmuştur: 1648'de Academie Royale de peinture et de sculpture (Kraliyet Resim ve Heykel Akademisi), 1661'de the Académie Royale de Dance, 1663'te tarih bilimi ve arkeoloji için Académie Royale des Inscriptions et Belles Lettres (Beşerî Bilimler Akademisi), 1666'da Académie Royale des Sciences (Bilimler Akademisi)'nin kuruluşu izlemiştir. (Academie Royale de Dance (1661), 1669'da Académie Royale de Musique. Ayrıca 1666'da, sanatın ileri düzeyde incelenmesi için Académie de France à Rome; ve son olarak, 1671'de Académie Royale d'Architecture (Chaffee, 1977, s. 61).

1977, s. 61). Kraliyet akademileri, kralın gücünü merkezileştirme araçlarından biri oldukları için XIV. Louis döneminde hızla çoğalmışlardır (Pevsner, 1940, s. 82-99).

Ancak, mimar ve sanatçıların Loncalardan ayrılması kuşkusuz hiç kolay olmamıştır. Loncalar, Fransa'da hem yasalar hem de gelenekler tarafından korunan oldukça güçlü kurumlardı. Bununla birlikte "dar görüşlülük"leri "muhafazakâr" tutumları ve "kısıtlayıcı varlıkları" nedeniyle çokça eleştirilmişlerdir (Cret, 1941, s. 4). Bağımsızlığı ilk elde eden ressamlar[9] olmuş ve 1648'de "Kraliyet Resim ve Heykel Akademisi" (Académie Royale de peinture et de sculpture) kurulmuştur (Cret, 1941, s. 3-4).

Akademi, eski "maitrise" ile mücadelesinde loncanın başlıca işlevlerinden birini, yani "geleceğin sanatçılarını yetiştirme görevi"ni loncalardan devralmıştı. Bunun sonucunda Akademi'nin toplantı odalarının yanında (Şekil 3.2) bir okul açmaya karar verilmiştir (Cret, 1941, s. 4). 1666'da ise sanatın ileri düzeyde incelenmesi için Kraliyet Resim ve Heykel Akademisi'nin bir şubesi olarak Roma Fransız Akademisi (Académie de France à Rome, Palazzo dell'Accademia) kurulmuştur (Galitz, 2003; Chaffee, 1977, s. 61).



Şekil 3. 2. (Solda) Akademi odalarının Louvre içindeki konumu; (Sağda) Académie Royale de Peinture et de Sculpture'un Louvre Sarayı'ndaki bir toplantısı, 1712–21.

Roma Fransız Akademisi'nin kurulması, Akademi'nin sanat eğitimi programına temel teşkil edecek klasik geleneğin önemine işaret etmektedir. 1674'te en umut verici ressamlara ve heykeltıraşlara (ve 1720'den sonra mimarlara) verilecek bir ödül olan Prix

[9] Yüksek bir himaye altında birleşerek hükümet tarafından tanınmayı ve loncanın ayrıcalıklarının ve tekellerinin kaldırılmasını sağlamışlardır. Bu yeni örgütlenme biçimi için bir isim seçmeye gelince, bu evrimin, ya da daha doğrusu devrimin baş aktörlerinden Le Brun, Roma akademilerini anımsatarak kuruma "Akademi" isminin verilmesini önermiştir (Cret, 1941, s. 3-4).

de Rome oluşturulmuştur. Bu ödüle layık görülen ressam ve heykeltraşlar Roma'daki Fransız Akademisi'nde üç ila beş yıllık bir çalışma yaparak eğitimlerini bir üst düzeye taşıma fırsatı bulmaktadırlar. Kısacası bir sanatçının kariyerinde doruk noktası olarak kabul edilmiştir (Galitz, 2003).

Sanatçıların eğitimi için "Kraliyet Resim ve Heykel Akademisi" kurulmasına destek veren Fransa hükümeti 23 yıl sonra güzel sanatlardan biri olan mimarlık için de eğitim sağlamayı üstlenmiştir (Cret, 1941, s. 3). Böylelikle, 1671'de Bakan Colbert ve bir grup mimar tarafından "Kraliyet Mimarlık Akademisi" (Académie Royale d'architecture) kurulmuş ve mimarlık eğitiminde ilk kez kurumsal temeller atılmıştır. Kraliyet Mimarlık Akademisi de, diğer sanat akademileri gibi akademisyenlerin buluştuğu Louvre'daki toplantı odasına bitişikti (Cret, 1941, s. 4-5).

Bu gelişme hem mimarlık disiplini için, hem de mimarın eğitimi için bir dönüm noktasıdır (Cret, 1941, s. 5) ve mimarlık eğitiminde tamamen yeni bir dönemin başlangıcına işaret etmektedir (Balamir, 1996, s. 57). Aslında mimarın profesyonelleşmesinde önemli bir aşama olarak Kraliyet akademisi mimarlık öğretiminin kökenini oluşturur (Tapie, 1996, s. 8). Rönesans İtalya'sında birtakım okulların veya atölyelerin varlığından ve hatta Milano'da bir Mimarlık Akademisi'nden söz edilmesine rağmen bunlar çoğunlukla ressamlara hizmet veren özel kurumlardı. Bu nedenle mimarın eğitimini başlatan ilk kurum Fransa'daki Kraliyet Mimarlık Akademisi olarak kabul edilir (Cret, 1941, s. 3).

Sonraları hem Fransa'da hem de Fransa dışında birçok sanat okulu açılmıştır (Cret, 1941, s. 5). Özellikle batı dünyasının önemli merkezlerinde de Paris ve Roma akademilerini örnek alan okullar kurulmuştur. Viyana Akademisi 1705, Stokholm Akademisi 1733, St. Petersburg Akademisi 1757, Londra'da The Royal Academy of Arts 1786, Amerika Birleşik Devletlerinde The National Academy of Design 1826 yıllarında faaliyete geçmişlerdir (Kuran, 1966, s. 14). Ancak, bu okullar açılana dek eski çıraklık yöntemi birçok ülkede teknik eğitimin başlıca kaynağı olmaya devam etmiştir (Cret, 1941, s. 5).

3.3.2. Kuruluş Amaçları

Kraliyet akademisi, kraliyet gücünün iradesinden doğmuştur ve seçkin bir akademisyen grubuna ve sanatçılara kamuoyu üzerinde yetki vererek, krallığın birliğini güçlendirmeyi hedefleyen genel projenin bir parçasıdır (Epron, 1984, s. 9). J.P. Martinon bu akademilerin misyonunun içinde yer aldığı genel projeyi şu şekilde tanımlamıştır (Martinon'dan aktaran Tapie, 1996):

> (…) hedef açık görünüyor: monarşinin merkezîleştirici iradesini teyit etmek; kral ile bakanlarının çevresinde, her ikisi de uzmanlardan oluşan bir danışmanlık komisyonu oluşturmak; son olarak da Louis XIV'in mimarlık politikasının uygulayıcıları için bir üreme alanı yaratmak (s. 8).

Mimar yetiştirmek için bir akademi kurma girişimini başlatan Bakan Colbert'in, 1668'de XIV Louis'ye yazdığı mektup, bu girişimin arkasındaki esas niyeti açıklar niteliktedir (Egbert'ten aktaran Balamir, 1996):

> (…) Olağanüstü askeri angajmanlar dışında … prenslerin ihtişamını ve ruhunu binalardan daha fazla belirleyen bir şey yoktur ve tüm refah bu niteliklerle ölçülür, yaşamları boyunca inşa ettikleri görkemli evlerin erdemiyle (s. 101-102).

Bu nedenle Akademi'nin kurulmasındaki en önemli sebeplerden birinin saraya ve eşrafa (seçkinler) hizmet almak olduğu söylenebilir. Kraliyet gücünü yüceltecek mimari ihtişam beklentisi yetersiz bulunmuş olmalı ki, mimarlık uygulama ve öğretimine bir devlet müdahalesi ihtiyacı hissedilmiştir (Balamir, 1996, s. 102).

Akademi, yönetmeliklerini kontrol etmese de bir dereceye kadar kendi kendini yönetiyordu: örneğin, bir üye öldüğünde, Akademi krala üç olası halef önerdi ve o da onlardan birini atadı. (Chaffee, 1977, s. 64). Bu akademinin amacı, diğerleri gibi, çalışmaktı. Kralın akademisyen olarak atadığı seçkin mimarlar, öğrendiklerini paylaşmak için haftada bir buluşuyorlardı; tartışmaları mimari sorunları çözmeyi amaçlıyordu. Akademi'nin toplantılarının kayıtları ilk andan itibaren tutuldu, çünkü bu konferansların daha kesin bir bilgi ve daha doğru bir teori ortaya çıkaracağı varsayılmıştı. Akademi böylece kralın ihtişamını artıracaktı; daha spesifik olarak, sık sık kraliyet binalarıyla ilgili konularda kendisine tavsiyede bulunması istendi (Chaffee, 1977, s. 61-62).

Kraliyet Mimarlık Akademisi'nin kurulmasında "üç aktör grubu" arasındaki mücadele etkili olmuştur: teknik bilgiye sahip kuruluşlar (duvar ustaları, marangozlar); binaların ve şehirlerin inşası üzerinde şirketlerin kontrol sahibi olmasına tahammül

edemeyen siyasi iktidar; ve binanın üretimi üzerinde kontrol sahibi olması gereken mimarlar. Dolayısıyla, üç büyük kurum arasına eklemlenmiştir: kraliyet gücü; özerkliğini korurken bağlı olduğu binaların yönetimi[10]; ve rakip şirketler. (Epron'dan aktaran Tapie, 1996, s. 8).

Kraliyet Bilimler Akademisi üyesi ve geometri profesörü olan François Blondel (1617-1686), 1671'den 1686 yılına kadar Mimarlık Akademisi'nin yöneticiliğini yapmış ve kurumun ilk mimarlık profesörü olmuştur (Delestre, 2019, s. 5). F. Blondel, 31 Aralık 1671 tarihinde gerçekleştirilen ilk toplantıda Akademinin sahip olduğu üç misyonu açıklamıştır (Delestre, 2019):

> (…) 1. Eskiler ve Rönesans yazarlarının çalışmasından başlayarak, bir mimarlık teorisi geliştirmek ve "Fransız tarzı" bir estetik tasarlamaya çalışmak için "zevk"i tanımlamak; 2. Bilirkişi değerlendirmeleri yapmak: Binaların inşası ve yenileme projelerinde Binaların Müfettişliğine (surintendant des Bâtiments), tüzel kişilere, din adamlarına ve hatta özel şahıslara danışmanlık yapmak; Bunun için akademisyenler alana gitmekten, deney yapmaktan ve detaylı raporlar yazmaktan çekinmeyeceklerdir; 3. Mimarlık öğretmek: usta duvar ustalarından ayırmak istediğimiz bir mesleği daha iyi denetlemek ve garanti etmek, ama aynı zamanda rasyonelleştirme arzusu içinde uygulamaları uyumlu hale getirmek (s. 3).

Akademi üyeleri proje ve tekniklerin seçiminde bina yönetimine tavsiyelerde bulunmayı üstelenmişler ve çeşitli inşaat projelerinde hükümete danışmanlık yapmışlardır; çünkü ayrıcalıklı "Architectes du Roi" yani "Kralın Mimarları" ünvanına yalnızca onlar sahip olabilmektedir (Cret, 1941, s. 5; Tapie, 1996, s. 9).

Bir başka konuşmasında Blondel, akademinin misyonunu şu şekilde özetlemiştir: halka açık derslerin sunulduğu akademide "retablissement do la belle architecture" yani "güzel mimarinin restorasyonu". Retablissement (restorasyon) terimini kullanan Blondel için bu rertorasyon, 5. yy.'dan itibaren dünyada kaybolan, Rönesans ile yeniden canlanmaya ve 17. yy.'da nihayet Fransa'da değerinin anlaşılmaya başlandığı Roma mimarisi anlamına geliyordu. Akademinin diğer önemli bir üyesi olan de Quincy de şunları dile getirmiştir: "Neredeyse tüm Avrupa'da, on altıncı yy.'a kadar olan mimarlık

[10] Mimarlık akademisinden Kral'ın binalarının yönetimine (surintendant des Bâtiments) tavsiyelerde bulunması da istenmektedir. Bu durum, 18. yy.'da yavaş yavaş yetki alanını genişletmiştir. Örneğin, yüzyılın sonunda, son müfettiş olan d'Angevillers, Kral'ın binalarının idaresini bir tür genel inşaat idaresi haline getirme hırsına sahipti (Epron, 1984, s. 9).

tarihi, cehaletten başka bir şey sunmaz ve bu tarihi boşluk aslında Gotik sanatın saltanatı denen şeydir" (Cret, 1941, s. 7). François Blondel, Amaç ayrıca, aile ve şirket bağlarından bağımsız, krala sadık bir mimarlar topluluğu kurarak mali istismarı sınırlamaktır (Delestre, 2019, s. 5).

Akademi hem bir kurum hem de yarı profesyonel bir dernek olarak ikili bir işleve sahiptir. Hedefi ise, üyelerinin işe alımını kontrol eden şirketlere benzer bir mimarlar topluluğu yaratmaktır (Tapie, 1996, s. 8). Blondel'in açıklaması Akademinin bina yönetimi ile olan bağını açıklar. Ancak tartışmaların kapsamı en başından beri sadece yapısal zorluklarla sınırlı kalmamıştır (Balamir, 1996, s. 103). Bu odalarda gerçekleştirilen toplantı ve tartışmaların kapsamını büyük ölçüde estetik üzerine öğrenilenler ve sanatsal kurallara yönelik tartışmalar oluşturmaktadır (Cret, 1941, s. 4-5).

F. Blondel, halka açık bir şekilde ders vermekten ve derslerini öğrencilere dikte etmekten sorumluydu (Epron, 1984, s. 9). Akademi üyeleri, F. Blondel'in başkanlığında bir araya geldikleri ilk toplantının tartışma konusu 'mimaride güzelliğin tanımı' olmuştur (Rosenfeld'ten aktaran Balamir, 1996, s. 102-103).

Bu nedenle Mimarlık Akademisi paradoksal bir durum sergiler; Bir yandan, Kral'ın binalarının idaresinin yetkisine tabi olmaya devam eder, diğer taraftan da mimaride zevki belirlemek ve teknik üzerinde, projeler üzerinde, maliyet değerlendirme prosedürleri üzerinde, iş organizasyonu üzerinde vb. belirleyici olmak konusunda büyük bir özgürlüğe sahiptir. Doktrini, koşulların dayattığı tüm değişikliklere açık kalırken, kendisini mimarlar topluluğunun seçkinleri olarak belirleme ve hem kurumu hem de disiplini yönetme isteğine kapılmıştır (Epron, 1984, s. 9).

Akdeminin önde gelen mimarları bir araya getirmesindeki amaç, yalnızca kraliyet binaları hakkında tavsiye almak değil, aynı zamanda mimarlar için bir tartışma platformu oluşturmaktı. Blondel'in duyurusu, bu amaçla, kralın 'bu konferansların her birindeki işlemlerin bir kaydının tutulması' arzusunu içerir. Aşağıdaki ifade, böyle bir tartışma platformunun neden bu kadar önemli görüldüğünü açıkça ortaya koymaktadır (Jacques ve Vidler'den aktaran Balamir, 1996):

> (…) Majesteleri, mimariyi kötü süslemelerinden kurtarmanın, uygulayıcılarının cehaletinin ve küstahlığının yol açtığı suistimalleri bastırmanın ve eskiler arasında çok övgüye değer bulunan bu doğal güzelliklerin ve bu lütufların zenginleştirilmesinin eşsiz yolu olarak buna güçlü bir şekilde inanıyor … Bu Akademi içinde Majesteleri, tabiri caizse genç

> mimarlardan oluşan bir kolej oluşturmak için mimarlığın en hakiki ve en doğru kurallarının haftada iki gün halka öğretilmesini de diledi (s. 102-103).

Açıklama, temelde iki hoşnutsuzluk hedefi ortaya koyuyor: Birincisi, hâkim Barok'un dekoratif aşırılıkları; ve ikincisi, uygulama standartlarının vasıfsız mimarların elinde olması. Çare, her ikisi de bilginin devletin himayesi altında kurumsallaşmasını gerektiren resmi bir tarzda ve mimar yetiştirmeye yönelik resmi bir programda görüldü (Balamir, 1996, s. 103).

Aslında, akademi, mimarlık ve pratiği hakkında düşünmede önemli bir yer sağlayan öğretim de dahil olmak üzere dört misyona sahiptir. Birincisi, yapım süreçleri, yeni buluşlar, çalışma yöntemleri ve malzemelerinin incelenmesinden oluşan 'teknolojik araştırma'dır. J.P. Epron, bu misyonu, günümüzde, mimarların bulunmadığı özerk ve mükemmel şekilde kodlanmış bir kurumsal devrede mühendislerin münhasır alanı olan, Devletin teknik politikasının tanımlanması ve uygulanmasıyla karşılaştırır. (Tapie, 1996, s. 9).

İkinci misyon, proje ve tekniklerin seçiminde bina yönetimine tavsiyelerde bulunmayı amaçlamaktadır. Bu, özellikle, ölçümlere ve miktarlara eşdeğer maliyetleri tahmin etmenin bir yolu olan 'toisé' yi geliştirmesine ve böylece inşaat alanında sanatçılar üzerinde yetki sahibi olmasına olanak tanır; bu ona malzeme onay komisyonu rolünü verir. (Tapie, 1996, s. 9).

Üçüncüsü, esas olan, 'mimaride mimarlara yönelik beğeni ilkelerini' dikte eden bir referans külliyatı olan doktrini belirtmektir. Öte yandan, öğrenciler için orantı kurallarını, siparişlerin inşa kurallarını dikte edecektir. (...) yapıcı düzenler, mimari düzen kuralları, hizalama, yazışma.' J.P. Epron'a göre, bu doktrinin ifadesi, modeller sağlayacak kadar yapılandırılmış ve taleplerdeki ve proje durumlarındaki değişikliklere neredeyse bir yy. boyunca uyum sağlayacak kadar esnektir (Tapie, 1996, s. 9).

Dördüncü görev eğitimdir. Bu, bir yandan mimarlıkta iyi zevki yaygınlaştırmak ve yaymak amacıyla 'seçkin ve okur yazar' halka açık kurslar biçiminde ele alınmaktadır; Öte yandan, kademeli olarak kodlanan meslekte çıraklık şeklinde, mimar yetiştirmeye yöneliktir. (Tapie, 1996, s. 9).

Bu dört misyon, akademiye prestij ve büyük bir sosyal etkinlik kazandırdı: Dolayısıyla Akademi, mimarlık ve pratiği hakkında düşünmede önemli bir yetki sahibi

olmaya başlamış ve bu durum akademiye prestij ve büyük bir sosyal etkinlik kazandırmıştır: zamanın mimari üretimini kontrol ederken hem mimari bilgiyi yaratmış, hem de yaymıştır. Kısacası kendi içinde mimarinin yeniden üretimini sağlamıştır; kaliteli üretimi ile özerk olmakla birlikte krallık gücüne ve idareye yakındır (Tapie, 1996, s. 9).

Beklenen reformlar sırasıyla kurumsal, entelektüel ve üslup temellerindeydi: mimarlık eğitimi, özel lonca ve atölyelere alternatif olarak bir kamu kurumunda yapılacaktı; eğitim, devam eden sistemdeki uygulamalı eğitim kursunun aksine, kabul edilmiş teorik bilgi kaynaklarına dayanacaktır; eskilerin mimarisi, orta çağ mirasının yanı sıra klasik emsal üzerindeki her türlü çılgınlığı göz ardı ederek bir model olarak alınacaktı. Doktrinin antika çıkarları doğrultusunda kamuya duyurulmasına ilişkin böyle bir kararnamenin siyasi, profesyonel ve pedagojik gerekçeler üzerinde etkileri oldu (Balamir, 1996, s. 102).

Akademi'deki eğitimi sonunda en başarılı olan ve umut vaat eden ressam, heykeltraş ve mimarlar "pensionnaire du Roi" yani "kralın emektarı" olarak Roma'daki Fransız Akademisi'ne (Académie de France à Rome), gönderilirlerdi[11]. Beş yıl boyunca İtalya'da antik çağ sanatı üzerine araştırmalar yapılırdı. Aslen kraliyet hükümetine ait olan bu onur ödülü 1720'de bir yarışmaya, çılgın "Grand Prix de Rome"a dönüştürülmüştür (Cret, 1941, s. 5-6).

Egbert'in (1980:23) çevirisinde okunduğu şekliyle, bir kolej veya 'ruhban okulu' oluşumu, genel olarak 'kurallar' ile karakterize edilen resmi bir eğitime işaret eder: sadece eğitimin içeriğine değil, aynı zamanda kurumsal ve öğretimsel biçimlerine ilişkin kurallar. Eğitimin şekline gelince, akademik kuralın en belirgin özelliği, daha en başından ödül verilmesiydi (Balamir, 1996):

> (…) Ve onlara bu sanat için daha fazla cesaret ve tutku vermek için, zaman zaman en başarılı olanlara, daha sonra masrafları kendisine ait olmak üzere iyi bir sayıyı seçeceği bir ödül teklif edilmesini emretti; daha sonra masrafları kendisine ait olmak üzere Roma'ya göndermek için iyi bir sayı seçeceği; öyle ki, onları mükemmel bir şekilde atamak ve onları inşaat işlerinin yürütülmesinde hizmet edebilecek hale getirmek konusunda hiçbir eksiklik yoktur (s. 103).

[11]1666 yılında XIV Louis tarafından Roma kentindeki Villa Medici'de kurulan Fransız Akademisi, Paris'te eğitimini tamamladıktan sonra en başarılı olanlara verilen beş yıllık bir ödüldü (Cret, 1941, s. 5).

Roma’daki Fransız Akademisi’ndeki [12] müfredat, antik sanatla doğrudan teması vurguladı. Ek olarak, öğrencilerden ya da mezunlarından, eğitimlerinin bir parçası olarak ve Akademi’nin patronu olan Fransız kralının komisyonlarına yanıt olarak resim ve heykellerin kopyalarını yapmaları isteniyordu. Akademi’de yayılan klasik ideal, Roma’daki çağdaş sanatın ve şehrin gelişen sanat topluluğunun etkisiyle tamamlandı (Galitz, 2003). Alternatif olarak, Giovanni Battista Piranesi Piranesi’nin (1720-1778) Roma Manzaraları (Şekil 3.3) 1780’lerde hem resim hem de mimarlık öğrencileri arasında yankı uyandırdı ve Neoklasizmin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulundu (Galitz, 2003).



Şekil 3. 3. Giovanni Battista Piranesi, 1750–78, ‘Vedute di Roma’dan (Roma Manzaraları) Palazzo dell’Accademia’nın bir görünümü.

Kurulduğundan itibaren akademi, konstrüktif, yaratıcı ve inşaata dair uygulamanın hem tanımı hem de kontrolü ile doğrudan ilgilenmiştir (Epron, 1984, s. 9). Ancak yönetim, etki alanını genişletmeyi hayal ederken, akademi yavaş yavaş kendi öz varlığının farkına varacak, mimarın kendine özgü pratiğine tanım ve statü kazandırmaya yardımcı olmuştur (Epron, 1984, s. 9).

1717 tüzüğü, 46 yıllık akademik uygulamaya atıfta bulunur. Tüzük, Akademi’nin eğitim misyonunu belirler ve bir düzen sunar: Bir yandan halka açık dersler verecek, diğer yandan öğrencilere mimarlık ve geometri derslerini öğretecek öğretmenin ikili rolü; Öğrenci alma yöntemi; ve ilerlemelerinin nasıl gerçekleşeceği: her yıl mimarlık yarışmaları düzenlenecek ve madalya kazanan en iyi iki öğrenciye Gran prix de Rome verilecektir (Epron, 1984, s. 35).

[12] Erken tarihinde Akademi, 1725'te Corso'daki Palazzo Mancini'de kurulana kadar çeşitli yerlerde bulunuyordu ve burada 1802'ye kadar kaldı (şu anda Villa Medici'de bulunuyor). (Galitz, 2003).

1717'de dersler, Kasım'dan Eylül'e kadar süren oturumlarla iki veya üç yıl süren bir kurs haline geldi. Tek bir profesör haftada ikişer saatlik iki ders veriyordu, birincisi uygulamalı geometri üzerine, ikincisi mimarlığın farklı kavramları, kuralları ve uygulamaları üzerineydi. Dersler halka açıktı, ancak élève başlığı sınırlı sayıda öğrenciye ayrılmıştı (Chaffee, 1977, s. 61-62).

Kraliyet Akademileri dönemin monarşik yapılanması sebebiyle Ulusal Konvansiyon tarafından bastırılmalarına karar verildiği 1793 yılına kadar, bir yüzyıldan fazla bir süre faaliyetlerini çok az değişiklikle sürdürmüşlerdir (Cret, 1941, s. 5). Öte yandan, ortaya çıkışının ilk yy. boyunca, mimarlık okulundaki öğrenci sayısı yirmi veya otuz kadardı. Bu, eski çıraklık sisteminin halen kullanılan bir yöntem olduğunu göstermektedir. Akademi, 19. yy.'a kadar, çıraklık yönteminde bir düşüşe karşılık gelecek ölçüde olağanüstü bir büyüme gösterememiştir (Cret, 1941, s. 6). Ancak gerek eğitime getirdiği formel süreçlerle gerekse kuramsal bilgiye verdiği önemle 'bilgi, kurum ve tarz' hakkında güzel sanatlar geleneğinin formülasyonunu sunarak sistematikleştirmiştir (Balamir, 1995).

3.3.3. Fransız İhtilali ve Akademinin Bastırılması

1717'de dersler, Kasım'dan Eylül'e kadar süren oturumlarla iki veya üç yıl süren bir kurs haline geldi. Tek bir profesör haftada ikişer saatlik iki ders veriyordu, birincisi uygulamalı geometri üzerine, ikincisi mimarlığın farklı kavramları, kuralları ve uygulamaları üzerineydi. Dersler halka açıktı, ancak élève başlığı sınırlı sayıda öğrenciye ayrılmıştı (Chaffee, 1977, s. 61-62).

Mutlak monarşiye karşı direniş galip gelmiş ve Reform hareketleri ülkede yeniden yapılanma süreci başlatmıştır (Cret, 1941, s. 5). 1789'da Fransız İhtilali'nin başlamasıyla birlikte Kraliyet Akademileri sorgulanmaya ve baskı altına alınmaya başlanır. Özellikle halka açık bir öğretimin birtakım değerleri dikte etmesi sakıncalı bulunur. Bu öğreti yüzünden 1671'de kurulan Academie Royale d'Architecture 122 yıl sonra 1793'te Kongre ile kapatılır. Otoritesine devrimci toplumlar tarafından itiraz edildiğinden, kongre, büyük ödülün yargısından çıkarılmasını emretti (Epron, 1984, s. 9).

Devrim sırasında mücadele, baş düşmanı Académie Royale de Peinture et Sculpture olan ressam Jacques-Louis David (1748-1825) tarafından yönetildi (Chaffee,

1977, s. 65-66). 1789'da bazı genç ressam ve heykeltıraşların şikayeti olarak başlayan süreç, 1793'te devrimci hükümetin tüm akademilere karşı saldırısına dönüştü. Académie Royale d'Architecture hiçbir zaman mücadelenin merkezinde olmadı (Chaffee, 1977, s. 65-66).

Ulusal Konvansiyon kararnamesiyle ve Prix de Rome, 1797'ye kadar askıya alındı. Akademi'nin Romalı muadili, büyük ölçüde David'in öğrencileri tarafından şekillendirilecek ve 1834'te Ingres'in Roma'daki Fransız Akademisi'nin müdürü olarak atanmasıyla doruğa ulaşacaktı (Galitz, 2003).

Devrim sırasında kraliyet akademisinin dağılması, mimarlık öğretimini belli bir gecikme ve belirsizlik durumunda bıraktı. Eski rejimin gücüyle bağlantılı olan mimarlar, devrim davasını çok erken bir tarihte benimseyen mühendislerin aksine, yeni güç karşısında güçlü bir konumda değillerdi (Tapie, 1996, s. 14).

Akademi üyeleri veya diğer mimarlar tarafından önerilen çoklu reform projeleri arasında iki alternatif değerlendiriliyor: Devletin bayındırlık işleri merkezi okuluna, gelecekteki plytekniklere bir bağlılık; resim ve heykel ile École Supérieure des Beaux Arts'a kaydı. İlk hipotez, Ponts et Chaussées mühendislerininki gibi bir mimarlar topluluğu oluşturma fikrine dayanmaktadır. İkincisi, mimarın sanatsal geleneğine dayanan, liberal sanatçı mimarların kendi kendini yöneten bir kurum halinde örgütlenmesi gerçekleştirilecektir (Tapie, 1996, s. 14).

Sonuç olarak sahip olduğu tüm yetkilerini iki yıl sonra 1795'te Ulusal Konvansiyon tarafından kurulan Institut de France[13] kurumuna devretmiş ve akademiler bu enstitüye bağlanmıştır. Enstitünün güzel sanatlar için açtığı dört sınıf ise Academie des Beaux-Arts ismini almıştır[14]. Böylelikle Kraliyet Mimarlık Akademisi, Kraliyet

---

"[13]" İlk olarak National Institut ismiyle kurulan enstitü şu akademileri içermektedir: Académie Française (Fransız Dili Akademisi, 1635); Académie des inscriptions et belles-lettres (Beşeri Bilimler Akademisi, 1663); Académie des sciences (Bilimler Akademisi, 1666); Académie des Beaux-Arts (Güzel Sanatlar Akademisi dört bölüm kapsamaktadır: Académie de peinture et de sculpture (Resim ve Heykel Akademisi, 1648); Académie de musique (Müzik Akademisi, 1669); Académie d'architecture (Mimarlık Akademisi, 1671) ve son olarak Académie des sciences morales et politiques (Ahlâki ve Siyasal Bilimler Akademisi; 1795).

[14] Académie des Beaux-Arts (Güzel Sanatlar Akademisi) dört bölümden oluşmaktadır: Académie de peinture et de sculpture (Resim ve Heykel Akademisi, 1648); Académie de musique (Müzik Akademisi, 1669) ve Académie d'architecture (Mimarlık Akademisi).

Resim ve Heykel Akademisi ve Kraliyet Müzik Akademisi birleştirilmiş olur. Ressam, heykeltıraş, mimar ve müzisyenlerden oluşan Académie des Beaux-Arts, yaklaşık kırk üyeye sahiptir (Cret, 1941, s. 5). Kraliyet Müzik Akademisi Beaux Arts Akademisinden ayrılınca Beaux Arts içinde mimarlık, resim ve heykel, yani "üç güzeller" kalmıştır.

3.3.4. Kraliyet Mimarlık Akademisi'nde Mimarlık Eğitiminin Sistematiği: Teori ve Stüdyo Ayrımı

Akademisyenler "sanatsal ilkeler" üzerine tartışmaların yapıldığı haftalık dersler organize etmişlerdir (Cret, 1941, s. 5). Akademisyenler arasından seçilen biri ömür boyu mimarlık okulunun profesörü olarak atanırdı. Eğitim süresince inşaat, geometri, mekanik, askeri mimarlık ve diğer gerekli dallarda dersler verilirdi (Cret, 1941, s. 4). Eğitim sisteminde klasik Yunan, Roma, Rönesans ve Barok etkileri hakimdir. Bu teorik dersler akademideki kurumsal eğitiminin kuramsal kısmını oluştururken, okulun dışında bir akademisyenin (ustanın) bürosunda yapılan tasarım çalışmaları ise eğitimin uygulama-pratik kısmını oluşturmaktadır (Minez, 2013, s. 31). Okula kabullerin kontrolu, öğrencilerin çizim ve tasarımlarının değerlendirilmesi akademi üyeleri tarafından gerçekleştirilirdi. Eğitim süresi ise ilk kurulduğunda üç yıldı (Cret, 1941, s. 4-5).

Mimarlık Akademisi ve Resim ve Heykel Akademisi, Colbert'e doğrudan kraliyet kontrolü altında olmayan orta çağ loncalarına saldırmanın bir yolunu sundu. Akademiler mimarları, ressamları ve heykeltıraşları cezbetti ve bu insanları toplum hiyerarşisinde zanaatkar mertebesinden filozof mertebesine yükseltti. 'Akademi' kelimesi, antik çağın büyük filozofu Platon'u ve hümanist öğretileriyle İtalyan Rönesansı'nın akademilerini çağrıştırır. İtalya'dan olduğu gibi nakledilen akademiler, Fransa'da kök saldı ve gelişti, ancak orta çağ loncalarının yerini tamamen almadılar. Akademisyenlerin sanatlarını öğrettikleri çırakları olmaya devam etti. Mimarlık Akademisi'nin bir élève'i tasarlamayı orada değil, ustasının atölyesinde, but in the workshop öğrendi. (Rönesans'ın getirdiği değişiklikler arasında atölye artık şantiyede, chantier'de, ama bir atölye, bir atölye olmuştu; buna göre çizim, mimarlık öğrencilerinin öğreneceği ilk beceri oldu. the workshop was no longer at the construction site, the chantier, but had become a studio, an atelier) Öğrencinin çizim tahtası Akademi okulunda değil atölyedeydi. Akademide dersleri çoğunlukla ders niteliğindeydi; orada öğretilenler, kelimelerle aktarılabilen materyallerdi (Chaffee, 1977, s. 62).

Mimarların profesyonelleşmesindeki rolü, öğrenme yapılarının oluşturulmasından ve bilginin yayılmasından ayrılamaz. Akademi, iki seviyede tekil bir eğitim çalışması başlatmıştır: Birincisi, disiplinin özgüllüğünü doğrulamak ve mimarlık ve üretimi hakkında bilgi oluşturmak için gerekli olan teori derslerinin yapılandırılmasıdır. Teorik derslerin misyonu, 'iyi mimarinin kurallarını oluşturmak ve modellerini vermek' olarak özetlenebilir; İkincisi ise, orijinal bir öğrenme yöntemi olarak, proje alıştırmaları yoluyla 'atölye'de gerçekliğin simülasyonudur. Atölye çalışmalarında, mimarlara sahanın gerçekliğini proje tatbikatları yoluyla simüle ederek eğitim vermek amaçlanmıştır (Tapie, 1996, s. 10).

Akademinin teorik öğretimi öğretimi, saf mimari teori dersine indirgenemez. Sayıları hiçbir zaman kolayca kesin olarak belirlenemeyen öğrenciler, tüm çeşitlilikleriyle öğretilen 'matematik' derslerinden hızla yararlanırlar: geometri, mekanik, hidrolik, askeri mimari, perspektif, taş kesme, açılış toplantısında tanımlandığı gibi. akademi François Blondel tarafından. (Delestre, 2019, s. 5). F. Blondel tarafından başlangıçta haftada iki gün mimarlık teorisi üzerine ve ayrıca aritmetik, geometri, mekanik, askeri mimari, tahkimatlar, perspektif, ve taş kesme. (Chaffee, 1977, s. 61-62).

3.3.4.1. Kraliyet Mimarlık Akademisi'nde Teori

Pek çok araştırmacı Akademi'yle birlikte mimarın, duvar ustası ve müteahhit karşısında edindiği yeni statüye vurgu yapmaktadır. Hatta Broadbent, akademinin başlıca amacının mimarı zanaatkar statüsünden filozof statüsüne yükseltme olduğunu belirtmiştir. Esasında, duvar ustasının işi olan 'el işi' ile mimarın ayrıcalığı olan 'fikir işi' arasındaki farklılaşmaya dayanan bu ayrım Rönesansla birlikte başlamıştı. Ancak, mimarlık disiplinine ait bir entelektüel boyutun gelişmesi, mimarlık öğretimi için pek çok el kitabı kadar aynı zamanda mimarlık incelemelerinde somutlaşan soyut ve teorik bir üretimle mümkün olabilmiştir (Tapie, 1996, s. 8).

Aynı zamanda başka bir boyut da kazandırmaktadır. Mimarlık bu kez sanatsal yönüyle ön plana çıkarılırken, mimar şirketlerden uzaklaşarak Edebiyatçılar Akademisi'ne yaklaşır ve bu yakınlaşma mimarın daha önemli bir sosyal statü kazanmasına vesile olur. Son bir boyutta, sosyo-ekonomik olarak mimar, çalışma tarzıyla kendisini şirketlerden ayırmaya çalışır: ücretli emeği ve kârı dışlayan liberal bir meslek (Tapie, 1996, s. 8).

Kraliyet Akademisi, bir mesleğin kurumsallaşmasının bu ilk aşamasının, siyasi ve toplumsal meşruiyetin kazanılmasının garantisinin sonucudur. Bu profesyonel stratejide, mimarların özgüllüğünü nitelendirmek için belirli bir bilgi oluşturur ve onu elde etmeye izin veren yapıları oluşturur: mimaride bir eğitim. 1717 Tüzüğü, mimari bilginin üretiminde (yazılı olarak) açık bir rol sağlar (Tapie, 1996):

> (…) Çeşitli türlerin ve çeşitli mimari uygulamaların, ona bağlı olan sanatların her birinin, kendisine yararlı bilimlerin teori ve pratiğine ilişkin düşünceleri, projeleri, araştırmaları ve gerekirse eserlerin kompozisyonlarını ortaya çıkarın'15. Bu zorunluluk düzenli olarak yerine getirilmedi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine ve isteklerine bağlı kaldı (s. 8).

Teorik dersler, öğretimde ve meslekte oldukça tartışılacak bir sorunun, yani bir mimarlık disiplininin biçimselleştirilmesinin (referans külliyatı) detaylandırılması için doktrinsel ve teorik bir söylem sunar. Bir dizi kümülatif bilgi verebilecek az çok bilimsel ön teorik analizler sağlarlar. Mimarlıkta referans, inşa edilmiş tüm binaların muazzam mirasında bir analiz çalışmasının nesnesi haline gelir. Öğretmen, bir araya getirdiği ve örnek değeri taşıyan bina koleksiyonunu öğrencilere sunar. Projenin ilkelerini gösterir ve yapıcı çözümler çıkarır. Bu teorik öğretim sayesinde mimarlar, öğrenmenin ana motoru arkadaşlık ve deneyim olan şirketlerden kendilerini ayırırlar (Tapie, 1996, s. 10-11).

1762'den 1774'e kadar en ünlü Jacques François Blondel, merkezi bir rol oynar. Önce özel bir kursta, ardından Akademi tarafından ortaklaşa seçilen kursu, kısa sürede sanat okulunun bel kemiği haline geldi. Ponts et Chaussées'in en iyi öğrencileri daha sonra orada okumak için geldi. Özellikle aylık yarışmaların sistematikleştirilmesi, programların çoğaltılması ve mimarların üretim paletinin genişletilmesi ile oluşturulmasından 60 yılı aşkın bir süre sonra yapılandırılmış bir akademik eğitimin başlangıcıdır (Tapie, 1996, s. 11).

Blondel'in 1686'daki ölümünün ardından matematik eğitimi de almış olan Philippe de La Hire profesör oldu ve Akademi'nin öğrencilerine aşılamaya çalıştığı değerler aynı kaldı. La Hire'ın 1718'deki ölümünden sonra, 1762'de kürsüye François Blondel kadar büyük bir öğretmen atanana kadar yarım düzineden fazla profesör vardı. O da bir Blondel'di, uzak bir akrabaydı: Jacques-François Blondel (1705-74). Öğretmenliğe kararlıydı. 1743'te, Akademi'ye kabul edilmesinden on iki yıl önce,

Paris'te ilk bağımsız mimarlık okulunu açmıştı ve Akademi gönülsüzce böyle bir okulun faydalı olabileceğini kabul etmişti. (Chaffee, 1977, s. 63).

3.3.4.2. Kraliyet Mimarlık Akademisi'nde Proje Atölyeleri

Mimarlık eğitiminde süregelen proje öğretimi geleneğinin kökleri Akademi'yle başlayan deneysel bir yönteme dayanmaktadır ve mimarlık öğretimi üzerinde derin bir etkisi olmuştur. Bir egzersiz ve bir öğretim yöntemi olarak yarışmalar, akademinin kuruluşundan bu yana mimarlık eğitiminde bir pratik olarak varlığını korumuştur. J.F. Blondel, bu egzersizleri öğretimin temel bir unsuru haline getirmek için yarışma projelerinin sayılarını farklı kodlarla çoğaltmıştır (Tapie, 1996, s. 12).

Prix de Rome yarışma projeleri de dahil olmak üzere, aylık proje yarışmalarında öğrenciler esasında, gerçek projenin koşullarını simüle eden bir mimari proje tasarlarlar. Bu simülasyon değişmez bir sırayla gerçekleşir: Akademi programı verir, öğrenciler projeyi çizer, akademik meclis kazananı belirler (Epron, 1984, s. 18; Tapie, 1996, s. 10). Programın açıklanmasından projenin değerlendirilip sonuçlandırılmasına kadarki süreç şu şekilde ilerlemektedir (Epron'dan aktaran Tapie, 1996):

> (…) ilk etapta profesör, temsil edilen mimarlığın zorlukları nedeniyle mimarlık teorisinin gerçek yerlerinden biri olarak tanımlanan programı verir; akabinde öğrenciden, programın analizini yapması ve on iki veya yirmi dört saat içinde ilk taslağını bir 'parti' çerçevesinde hazırlaması istenir; (… dört saat içinde gerçekleştirilmesiyle bireysel ve gizli çalışma ve programın analizini, seçimin onaylanmasını gerektirdiğini bilerek ilk taslağı..) öğrenci tarafından sunulan ilk taslağın aynı gün içinde, profesör tarafından onaylanması gerekir; profesörün onayını alan taslak projenin geliştirilmesi atölyede, atölye yürütücüsü öğretmenin kontrolü altında gerçekleşir. (atölye çalışması ve projenin geliştirilmesi, öğretmenin yetkisi altında, ancak her şeyden önce atölye başkanı, genellikle daha ileri düzeydeki öğrenciler;).. Atölyedeki çalışmaları esnasında öğrenciye, atölye yürütücüsü ve genellikle de daha ileri düzeydeki öğrenciler tarafından kritikler (eleştiri, değerlendirme, tavsiye, öneri …) yapılır. Tamamlanan proje teslim edildikten sonra, projenin sergilenmesi ile jüri kararı açıklanır … Program seçimi tamamen akademisyenlerin sorumluluğundadır. Bu programlar talebe veya doktrindeki tartışmalara göre gelişir. 18. yy.'ın başlarında, anıtsallık, süsleme ve süsleme ile ilgili konular, 1750'den kentsel donatıya ve 'uygunluk' veya fayda sorunlarına doğru taşınmak üzere ele alınmıştır. Akademisyenler ve öğretmenler tarafından belirlenen ana sorunları yansıtırlar. Programlar aracılığıyla, toplumun karşılanması gereken ihtiyaçlarının bir değerlendirmesine sahibiz; dolayısıyla mimarların sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelerin bir parçası olma kapasitelerini gösterirler (s. 12-13).

Bu proje ve yarışma çalışmasında, 'en un seul jet' kroki, yani 'ilk elde, tek jestte' oluşturulan proje taslakları, mimarın tasarıma ilişkin verdiği ilk kararları, ilk niyetleri bünyesinde saklar ve projenin en önemli aşamasıdır (mimarın kararını ifade eden tekil bir

yere sahiptir). Çünkü, akabinde proje atölyede geliştirilirken, "Akademisyenler, öğrencilerini ilk eskizlerindeki temel seçimlerine uymaya zorlamaktadırlar. Akademi, bu kuralın uygulanmasına aşırı özen göstermiş ve titizlikle uygulamıştır''[16]. Modernler tarafından yerilen ve eskiler tarafından yüceltilen bir mesleğin amblemi haline gelmek için projenin devamını şart koşan birincil mimari jest: Kuralın bu katılığı aynı zamanda, akademi tarafından savunulan mimari modellerin (ya da ideallerin) kurallarına saygı gösterilmesi için projenin mimarını kontrol etmenin bir yoludur (Tapie, 1996, s. 13).

Bu pedagojik sıra, bugün birçok okulda varlığını sürdürüyor çünkü projenin üretimi için çalışıyor. Sosyo-politik veya kültürel bağlamların özgüllüğünün ötesinde, fark, o dönemde eğitimin amacına yönelik sistemin birliğinde yatmaktadır: Grand Prix de Rome. Büyük ödül, bir eğitim sisteminin ve dolayısıyla bir mesleğin güçlü simgesi haline gelecek. Tüm hırsların birleştiği odak noktası ve seçilmiş yetkililer için parlak bir profesyonel gelecek için gerekli bir geçiş noktasıdır (Tapie, 1996, s. 13).

3.4. École Nationale et Speciale des Beaux-Arts (ENSBA)

E.N.S.B.A.'nın tarihi genelde üç ana döneme ayrılır. Kraliyet Akademisi'nin sona ermesinden Birinci Dünya Savaşı'na kadar olan ilk dönem, tam etkililik ve 'büyük etki' dönemi olarak kabul edilir. İkincisi, savaşlar arasında 1950'lerin sonuna kadar, zamanın kaygılarını ve özellikle modern hareketin teorilerini bütünleştiremediği için bir durgunluk ve gerileme dönemidir. 1960'lardaki reformu ve ortadan kalkması, çağdaş mimarlık öğretimine yol açtı. (Tapie, 1996, s. 14).

3.4.1. Tarihsel Arka Plan

Académie des Beaux-Arts 1807'de Napolyon tarafından onaylanan bir kararnameyle resim, heykel, oymacılık ve mimarlık eğitimi vermek üzere Enstitü'den ayrılmış ve École lmperiale et Speciale des Beaux-Arts ismini almıştır. Bu ayrılık okulun özerkliği için atılan büyük bir adımdır (Cret, 1941, s. 6). 1819 yılında yeni bir yönetmelik oluşturulmuş ve École Nationale et Speciale des Beaux-Arts (ENSBA) adıyla yeni bir statüye kavuşmuştur (Balamir, 1985, s. 12). Kurumsal ayrılık sorası bir de fiziksel ayrılık yaşanmış ve 1830'da École daha büyük sınıflara ihtiyaç duyduğundan Louvre'daki ilk

yerinden (Enstitü'yle paylaştığı binadan) ayrılarak Le musée des Monuments français yanındaki Le couvent des Petits-Augustins'e taşınmıştır (Cret, 1941, s. 6). 1968 yılında kapatılıncaya dek burada mimarlık eğitimi vermeyi sürdürmüştür (Chafee, 1977).

3.4.2. Kuruluş Amaçları

Akademi ve Ekol'ün kurumsal yapısındaki değişiklikler, Fransa'daki siyasi çalkantılara paralel olarak birçok reformun damgasını vurduğu karmaşık bir tarihe sahiptir. Bunlar bu çalışmanın kapsamı dışındadır; ancak, 'Akademi'yi 'Ekole'den ayırmak için kısa bir not gereklidir. Akademi, çeşitli sanat ve bilim kurumlarının bağlı olduğu yönetim organından oluşuyordu. Akademinin iki işlevi vardı: mimarlar meclisi ve eğitim kurumlarının yönetimi. École, eğitimin yapıldığı bu kurumlardan biriydi. 1816 yılında kurulan ve 1819 yılında statüsü verilen École, günümüze kadar farklı isim ve statülerde varlığını sürdürmüştür. (Şu anda Unitee Pedagogique olarak adlandırılmaktadır.) 1968 öğrenci isyanıyla dağılan Akademi oldu. École'u Akademi'nin yönetiminden kurtarma girişimleri, Fransız Devrimi'ne ve akademiler ve onların aristokratik rejimleriyle özdeşleştirilen kamu eğitiminin erdemleri hakkında şüphe uyandıran tüm romantizm dönemine kadar uzanıyor (Balamir, 1996, s. 113).

Okul aslında hem kamusal hem de özel alanlardan oluşan ve genellikle gözden kaçan bileşik bir yapıya sahipti. Kamu tarafı École (derslerin yapıldığı yer), özel taraf ise atölyeler (yarışma projelerinin yürütüldüğü yer) tarafından temsil edildi. Akademi'nin atadığı bir profesörler kurulu tarafından idare edilen Ekol, mali ve hukuki açıdan hükümetin denetimi altındaydı. École'nin işlevi, sınıfların düzenlenmesinin yanı sıra, eğitim programının çekirdeğini oluşturan aylık yarışmaları hazırlamak ve yargılamaktı. Akademi tarafından yalnızca yıllık yarışmalar (Grand Prix de Rome) yönetildi ve değerlendirildi. Tüm yarışmalar, asıl eğitimin verildiği atölyelerde gerçekleştirildi. Çoğunlukla École organizasyonunun dışındaydılar; École sınırları içinde kurulan birkaç resmi atölye dışında, bunlar prensipte kasabadaki mimarlar tarafından yönetilen özel kuruluşlardı. École katı yapısıyla sistemin 'akademik' tarafını oluşturuyordu. Ancak atölyeler, loncaların çıraklık sisteminin değiştirilmiş bir versiyonuydu ve bağımsız konumları nedeniyle daha fazla çalışma özgürlüğü sunuyorlardı. Böylece sistem, hem kamu hem de özel kurumların yanı sıra resmi ve gayri resmi eğitim tarzlarının erdemlerini ve kusurlarını birleştirdi (Balamir, 1996, s. 113-114).

ENSBA, 1968'de kapatılıncaya kadar, Alpler'in kuzeyindeki en eski sanat ve mimarlık okuluydu. Yıllar içinde siyasi devrimler ve beğeni değişiklikleri okulu doğal bir şekilde etkilemiştir. Bununla birlikte, var olduğu yıllar boyunca üslup ve öğretim yöntemlerinin sürekliliğini büyük ölçüde korumuştur. En azından 20. yy.'ın başlarına kadar dünyanın önde gelen akademilerinden biri olarak kabul görmüştür (Draper, 1977, s. 209).

3.4.3. 1863 Reformu

1863'te Prosper Mérimée ve mimar Viollet-le-Duc liderliğindeki küçük bir reformcu grubu tarafından büyük bir gizlilik içinde hazırlanan bu reform, Akademi tarafından uygulanan okült kontrole sona vermeyi amaçlamıştır (d'Enfert, 2007).

Reformcular tarafından bireyselliklerin ifadesini akademik norm lehine bastırmakla suçlanır. 1863 reformu Bu, uygun bir konjonktürde gerçekleşir: Klasik ideal, kültürel olarak daha az talepkâr bir 'burjuva zevki' lehine gerilerken, gerekçesini lüks endüstriler sektöründeki İngiliz rekabetinde bulan sanat ve endüstri birliği teması (d'Enfert, 2007, s. 214).

Reformun talepleri arasında Okulun kendi bünyesine bağlı atölyelerin oluşturulması ve profesörlerin ve atölye patronalrının denetim makamı tarafından atanması ve böylece Akademi'nin otoritesini baltalaması yer alıyordu (d'Enfert, 2007, s. 214-215).

Reformu destekleyen veya karşı çıkan aktörlerin hepsi aynı amacı takip etmiyordu: güzel sanatlar idaresinin kesinlikle politik amaçları vardı (sorun, emperyal rejimin muhalifi olan Enstitü üzerinde Devletin otoritesini savunmaktı), öğrenciler resmi eğitime tabi tutulmaktan korkuyordu, akademisyenler ise ihlal edilen haklarının geri verilmesini istiyordu. Oysa Viollet- le-Duc, reformu sanatsal nedenlerle, yani sanat eserlerinin üretimi ve takdir edilmesi için bir kriter olarak 'özgünlüğü' teşvik etmek istiyordu (d'Enfert, 2007, s. 215).

Viollet-le-Duc'un kariyeri, modern bir mimarinin tek gerçek temeli olarak gördüğü Gotik mimarinin rasyonel ve canlı çekirdeğinin damıtılmasına adanmıştı (Colquhoun, 2002, s. 15). Ancak, Gotik mimarinin özü günün koşullarına adapte

edilmeliydi; yeni yapı malzemelerinin, özellikle de demirin imkanları[17] mimarı tasarımda kullanılmalıydı (Ballantyne, 2004, s. 11).

Devrim'den bu yana, Okul artık yasal olarak Akademi'ye bağlı değilse de, oradaki çalışmalar, 19. yy.'da, Prix de Rome'un organizasyonuna ve yargısına güçlü bir şekilde bağlı kalmaya devam etmiştir. Profesörlerin neredeyse tamamı Prix de Rome kazananlarından oluşmaktadır (d'Enfert, 2007).

1863 reformu böyle bir konjonktürde gerçekleşir: Klasik ideal, kültürel olarak daha az talepkâr bir 'burjuva zevki' lehine gerilerken, gerekçesini lüks endüstriler sektöründeki İngiliz rekabetinde bulan sanat ve endüstri birliği teması, zirvesinde. reformun - nihayetinde kısmi ve geçici olan - hazırlanmasını ve zor uygulanmasını hem idari hem de pedagojik amaçları vardır. Okulun kendi bünyesinde atölyelerin oluşturulması ve profesörlerin ve atölye liderlerinin denetim makamı tarafından atanması ve böylece Akademi'nin otoritesini baltalaması eğitim için alınan önlemlerdir (d'Enfert, 2007, s. 214-215).

3.4.4. ENSBA'da Mimarlık Eğitiminin Sistematiği

Öğretim ilkeleri, içerikleri değişse bile Kraliyet Akademisi'ne kıyasla nispeten değişmeden kalır. Üç pedagojik yöntem, öğretimin temel taşları olmaya devam ediyor: dersler, mimari teorilerin bir ifadesi; atölye ve proje etkinliği; Roma Grand Prix (Tapie, 1996, s. 15).

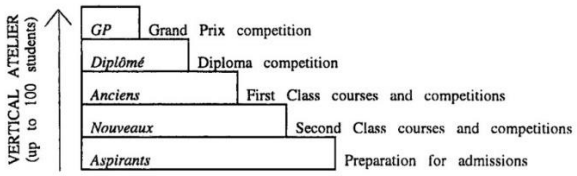
L'École öğrencileri, giriş sınavından Architecte diplome par le gouvernement yani diploma sahibi mimar olana kadar, açıkça işaretlenmiş bir yol boyunca ilerliyorlardı (Draper, 1977, s. 210). Sırayla ikinci sınıfın, ardından birinci sınıfın gerekliliklerini başarıyla yerine getirmek zorundaydılar. Son adım ise, Diplome projesi ile birlikte tezin hazırlanması ve sunulmasından oluşuyordu (Carlhian, 1979, s. 8).

Ortalama olarak dört yıllık bir birinci döngüye tekabül edecek olan ikinci sınıf için, analitik öğeler üzerine altı yarışma veya parçalı konularda büyük ölçekli

[17] Demirin mimarideki rolü, esasında on 19. yy. boyunca Fransa'da '*gelenekçi*' ve '*ilerici-pozitivist*' mimarlar arasındaki tartışmaların merkezinde yer almıştır. Ancak demirin dekoratif sanatların reformu ile ilişkilendirilmesi ve idealist bir dekoratif hareketin pozitivist yapısal geleneğe aşılanması esas olarak Viollet-le-Duc'un teorileri ve tasarımları aracılığıyla gerçekleşmiştir (Colquhoun, 2002, s. 15).

kompozisyon çalışmaları, geri dönen projelere uygun altı kompozisyon yarışması ve altı eskiz kompozisyon yarışması vardır. Yine ortalama dört yıl süren ikinci bir eğitim döngüsüne tekabül eden birinci sınıf için, teslim edilen projeler için altı yarışma ve eskiz için altı yarışma vardır. Bu yarışmalar için öğrencilere, kendileri de "değerlere" dönüştürülen ENSBA mimarlık bölümü jürisi tarafından ödüller (mansiyonlar ve madalyalar) verilir; bir öğrencinin ikinci sınıftan birinci sınıfa geçmesi için belirli sayıda değer gereklidir. . (Diener, 2017). Diploma için daha fazla yarışma kazanmaları, bir tez projesi tamamlamaları ve bir yıllık iş deneyimi kazanmaları gerekiyordu. (Draper, 1977, s. 210-211).

Yapı, tepesi yalnızca bir kişinin sığabileceği kadar büyük olan bir basamaklı piramit gibiydi (Şekil 3.4). Aşağıda dört adım vardı. Bunlardan en düşük olanı kabul için hazırlıktı; üstü ikinci sınıftı; daha yüksek ama birinci sınıftı; ve neredeyse zirvede Grand Prix için rekabet vardı. Her öğrenci kendi hızında tırmanabildiği kadar yükseğe tırmandı (Chaffee, 1977, s. 82).



Şekil 3. 4. École des Beaux-Arts'ta piramidal öğrenci topluluğu. Kaynak: Balamir, 1996, s. 150.

École des Beaux-Arts'taki her mimarlık öğrencisi, tasarım yapmayı bir mimarlık atölyesinde öğrendi. Belirli bir bina tipi için (yaklaşık iki aylık bir süre içinde tasarlanacak) düzenli aralıklarla yarışma programları yayınlamak ve sunulan projeleri değerlendirmek için bir jüri sağlamak okulun en önemli idari görevleriydi (Cret, 1941, s. 11).

Dersler, üretilecek mimarinin ölçüsünü verir. Sanat tarihi, inşaat, perspektif, matematik, fizik ve malzemelerin mukavemeti arasında mimari teori dersi merkezi bir yere sahiptir (Tapie, 1996, s. 16).

École bünyesinde verilen teorik derslerin hiçbiri müfredatın hiçbir aşamasında zorunlu değildi. Sadece bilimsel konulardakilerin ardından sınavlar yapılıyordu ve bir

öğrenci dersleri dinlemeden sınavlara hazırlanabiliyordu. Yalnızca inşaatla ilgili derslere özellikle önem veriliyordu. Programlar aylık olarak yayınlandı, eskizler projets rendus ile dönüşümlü olarak yayınlandı. Teori profesörü bu programları yazdı ve bu nedenle Mimarlık Bölümü'nün en önemli başkanıydı (Chaffee, 1977, s. 82-83).

3.4.4.1. Aspirant à l 'École des Beaux-Arts: "Concours d'admission",

École öğrencilerinin sınava girmeden önce alanlarında iyi hazırlanmaları gerekiyordu. Tasarım, çizim, modelleme, matematik, geometri ve tarih konularını kapsayan, yılda iki kez düzenlenen oldukça rekabetçi bir sınav veriliyordu (Cret, 1941, s. 10-11). Sınavın sonunda yaklaşık olarak en iyi kırk aday kaydolmaya hak kazanabiliyordu (Carlhian, 1979, s. 7). "Concours d'admission" yani "giriş sınavları" zorluğu ve rekabetçi ortamıyla ün salmıştı. Hatta öğrencileri bu giriş sınavlarına hazırlayan "hazırlık okulları" bile vardı (Draper, 1977, s. 222).

Bu nedenle École öğrencisi olmak isteyen bir öğrenci ilk olarak atölye patronu olan bir usta bulur. Bir atölyeye girdikten sonra, müstakbel mimar École des Beaux Arts'a adaylar aspirant à l 'École des Beaux-Arts listesine kaydoldu. Bu kayıt için gerekli olan tek şey, neredeyse her zaman atölyenin patronu olan (bu gereklilik 1863'te düştü) bilinen bir sanatçının tanıtım mektubu ve adayın on beş ila otuz yaşları arasında olduğunu onaylayan bir belgeydi (Chaffee, 1977, s. 82).

1920'lerin başına kadar özel bir kabul şartı yoktu. O zamana kadar okul, 'mimarlık ve matematik zevkine sahip her yaş ve durumdaki herkese' açıktı. O 'zevk' 1860'lardan itibaren matematik ve tarih sınavlarıyla ölçülmeye başlandı (Balamir, 1996, s. 147-148).

Kabul edilmeden önce aday veya acemi olarak adlandırılan aday, ilk gayri resmi eğitimini alacağı bir atölyeden sorumlu mimara kendini tanıtacaktı. Ayrıca kütüphaneye ve École'nin temel ders kurslarına erişimi vardı. Sınava hazırlanmak için adaylar kendilerini çalışmaya adadılar. Başlangıçta, henüz resmi öğrenci grubuna ait değillerdi; ancak 1870'lerden itibaren resmi hazırlık atölyeleri açıldı (Balamir, 1996, s. 148).

École, adaylarına okul kütüphanesinde okuma, okul koleksiyonundaki eskizleri yapma ve tüm dersleri dinleme ayrıcalıklarını verdi. 1820'lerin başından itibaren mimarlık teorisi, mimarlık tarihi, inşaat, perspektif ve matematik dersleri verildi; 1900'e

gelindiğinde fizik ve kimya, tanımlayıcı geometri, inşaat hukuku, genel tarih ve Fransız mimarisi dahil olmak üzere iki kattan fazla ders vardı (Chaffee, 1977, s. 82).

Giriş sınavları üç aşamadan oluşuyordu: birincisi klasik motiflerin kullanılmasını gerektiren basit bir tasarım çalışması olarak esquisse d'admission, ikincisi antik veya klasik bir dekoratif öğenin çizimi ve kilden yapılmış modeli ve son olarak üçüncüsü ise bilimsel sınavlar (Carlhian, 1979, s. 8).

Birinci aşama esquisse d'admission olarak tanımlanmıştır. Bu tasarım problemi, doğası gereği basit, klasik motiflerin kullanıldığı, uygun gölgelerle işlenmiş plan, kesit ve cephe çiziminden oluşan 12 saatlik bir mimari tasarım çalışmasıydı. Sorunlar, küçük müstakil köşklerden veya genellikle taştan inşa edilen ve ister Dor, ister İyon veya Korint olsun, klasik bir düzenin kullanıldığı basit cephe motiflerinden oluşuyordu. Bu aşamanın başarılı bir biçimde geçilmesi için mutlaka geometri bilgisi gerekliydi (Carlhian, 1979, s. 8).

İkinci aşama, bir alçı kalıbı şeklinde sunulan antik veya klasik bir dekoratif öğenin çizimi ve yine antik ya da rönesans örneklerinden seçilmiş bir kabartma süslemenin yumuşak kil reprodüksiyonu olmak üzere çift engelli (iki aşamalı) teknik alıştırmalardır. Adayın 8 saat içinde olabildiğince doğru bir şekilde çizim ve kil reprodüksiyonu tamamlanması gerekiyordu (Carlhian, 1979, s. 8).

Üçüncü aşama, bilimsel alanlarda bir dizi sınavdan oluşuyordu; Matematik, tanımlayıcı geometri ve tarih üzerine sözlü ve yazılı sınavlar veriliyordu. Aralarında en zoru, tanımlayıcı geometri üzerine verilen iki saatlik alıştırmaydı. Örneğin, uygun projeksiyonlar aracılığıyla seçilen bir bileşenin geliştirilmesi ile tonozların kesişiminin doğru bir grafik gösterimi gibi zor sınav soruları çıkabiliyordu (Carlhian, 1979, s. 8; Chafee, 1977: 81).

Görüldüğü üzere, akademik ön koşulların olmaması, okula kolay erişim anlamına gelmiyordu. Bir Fransız öğrenci için hazırlık yaklaşık iki yıl sürdü (genellikle kendi ülkelerindeki mimarlık okullarından gelen yabancı öğrenciler için daha az süre). Okula yalnızca, her şeyi sıfırdan öğrenmek için zaman ve çaba harcayabilecek gerçekten 'hevesli' öğrenciler erişebiliyordu (Balamir, 1996, s. 148-149).

Başvuru ve değerlendirme süreçleri kapalı kapılar ardında tasarım eğitmenleri tarafından özel olarak gözden geçirilmekteydi. Dolayısıyla eğitmenlerin başvuruları

değerlendirirken göz önünde bulundurdukları kriterler şeffaf değildir. Ancak okulun tasarım anlayışı göz önünde bulundurulduğunda mimarlıkta tarihselci yaklaşımların ve klasikçi tutumların belirleyici olduğu düşünülebilir.

3.4.4.2. Élève de l'École des Beaux-Arts

École'e kabul edilen öğrenciler eğitime ikinci sınıftan başlar ve "Eleve de l'École des Beaux-Arts" yani Güzel Sanatlar Okulu Öğrencisi ünvanını alır (Carlhian, 1979, s. 8; Chaffee, 1977, s. 82). İkinci sınıf, "concours d'admission" gibi, aşağı yukarı iki disiplinle ilgili alıştırmalara ayrılmıştı: bir yandan mimari tasarım dersi olarak yarışmalar (concours) ve diğer yandan da École'ün kendi sınırları içinde verilen ve yazılı ve/veya sözlü sınavlarla değerlendirilen dersleri içeren bir dizi bilimsel ders ve inşaat dersi (Carlhian, 1979, s. 8). İkinci sınıf eğitimi perspektif ve matematik bilimine dayalı teorik dersler ile destekleniyordu (Draper, 1977, s. 223). Bu dersler geleneksel sınavlara sahipti ve teknik grubun ilgili derslerinin önkoşuluydu (Balamir, 1996, s. 155).

(i) Bilimsel Dersler

Bilimsel Üçleme: Tasarım alanındaki çabalarla eşzamanlı olarak, öğrenci, Statik ve Malzemelerin Mukavemeti, Tanımlayıcı Geometri ve Stereotomi (yani duvar ve marangozluk için katı geometri bilimi; katıları kesme sanatı veya tekniği) derslerini içeren ve temelde matematik ve fiziğe dayalı bir üçlemeden oluşan bir dizi bilimsel çabanın gereksinimlerini karşılamak zorundaydı (Carlhian, 1979, s. 9).

İnşaat Dersi: Yukarıdaki üçlünün önkoşulu olduğu ve öğrencilerin en çok korktukları en zor ders inşaat dersiydi. Her yıl verilen, uzun sözlü sınavla sonuçlanan yorucu bir dizi dersten oluşuyordu ve buna yapısal çizimler içeren ayrıntılı bir inşaat projesinin sunumu eşlik ediyordu; çalışma-çizim tipi detaylar, doğru boyutlandırma ve uygun hesaplamalar, alışılagelmiş tek panelden farklı olarak birkaç panelde sunulur (Carlhian, 1979, s. 9).

Perspektif: Bu ders Perspektif çalışmasıyla ilgiliydi. Bu dersin, karatahta sınıf alıştırmaları yoluyla, son teslim olarak gerekli olan tek bir katı perspektif çizimi ile öğretilme şekli, École'un perspektif çizime vermeye çalıştığı önem derecesinin önemli bir göstergesi olarak hizmet edebilir. Böyle bir temsil tarzının, ister ikinci ister birinci sınıf olsun, herhangi bir projenin parçası olmaması semptomatiktir. 1863 Grand Prix de

Rome yarışması (ki kendi başına École müfredatının bir parçası olmadığı belirtilmelidir), gerekli çizimlerin genel setinin yalnızca nadir bir istisnası değil, aynı zamanda muhtemelen bu türden tek örnekti (Carlhian, 1979, s. 9).

(ii) Kuramsal Dersler

Mimarlık Teorisi: İnşaat ve mimarlık tarihinin yanı sıra mimarlık teorisi, 20. yy.'da École des beaux-arts'ta (ENSBA) mimarların eğitimini yapılandıran üç kürsüden biridir (Diener, 2017).

1894'ten 1908'e kadar Professeur de Theorie'nin başkanlığını yürüten Julien Guadet tarafından ünlenen bu kurs, hem ikinci hem de birinci sınıfa açık bir dizi haftalık dersten oluşuyordu. Slaytlarla resimlendirilmiş, eski çağların ve yabancı ülkelerden gelen binalara göndermelerle bezenmiş bu kitaplar, münferit patronların veya ustaların ender felsefi sözlerinin yanı sıra, öğrencilere sunulan tek teorik bilgi kaynağıydı (Carlhian, 1979, s. 15).

Teori dersinin bu kadar popüler olmasının nedeni, içeriğinin proje alıştırmaları için en yararlı ders olmasıdır. Yarışma programlarının yazılmasından teori profesörü sorumlu olduğundan, öğrenciler gelecek alıştırmalar için bazı ipuçları bekliyorlardı. (Dolayısıyla teori kürsüsü profesörler arasında en prestijli pozisyondu.) Aslında dersin başlığı içeriğinden daha iddialıydı; teorik tartışmalar bu dersten çok atölyelerde gerçekleşti (Balamir, 1996, s. 155-156). Ancak Profesörün düşünce tarzını anlamak gerçekten son derece önemliydi, çünkü programlarının katı metinlerinin satır aralarını okuma zorunluluğuyla başa çıkmak zordu (Carlhian, 1979, s. 15).

'Professeur de Theorie'nin prestijli konumu, kürsünün sahibine, École'deki mimari tasarım eğitiminin gelişiminde çok önemli olmasa da birincil bir rol verdi, çünkü o, her tasarım programının yazılmasından sorumluydu. En prestijli yarışmalara giriş yarışmasında (Etudes Komisyonu'na veya Grand Prix söz konusu olduğunda Enstitü'ye emanet edilenler hariç), tüm jürilere tarafsız bir gözlemci olarak katıldı (çıkar çatışması mülahazaları, yarışmaya katılmasını engelledi) bir atölye) ve tüm yargılamalara katıldı. Jüri üyelerinin yazdığı programı okuyup anlamalarını sağlama sorumluluğu ona düştü. Onların yorumlarına rehberlik edebilecek ve böylece muhakemelerini etkileyebilecek olan da oydu. Kursa katılımın çok yüksek olmasının nedeni, yalnızca öğrencilerin profesörlerinin ruh halini öğrenmek ve muhtemelen bir sonraki programın konusunun ne

olabileceğine dair bir fikir edinmek istemeleri ya da herhangi bir çalışma gerektirmemesi değildi. Çünkü sadece bir sınava girmek bu dersten geçmek için yeterliydi. Ancak daha çok konusuna ve içeriğine ilgi duydukları içim katılıyorlardı (Carlhian, 1979, s. 15).

Mimarlık Tarihi: tarih dersleri de bir resim portföyü sunumunun yanı sıra sözlü sınavla da onaylanmıştır. Öğrenci portföyü için konuyu seçti ve profesörün tavsiyeleriyle geliştirdi. Tarih, hem ikinci hem de birinci sınıflar için ortak olan tek tasarım dışı gereklilikti, sınavlarla onaylanmasa da 'Teori' en çok katılım sağlanan derslerden biriydi (Carlhian, 1979: 15). (Balamir, 1996, s. 155).

Kurs, öğretmen tarafından sağlanan öneriler listesine göre kursun önemli yönlerini göstermek için öğrenci tarafından seçilen tarihsel konuların çizimlerinden oluşan bir portföyün sunumunun eşlik ettiği sözlü bir sınavla onaylanmıştır. Bu portfolyoların sunumuna verilen kalite derecesi, çeşitli kitaplardan toplanan örneklerin yalnızca izlerinden seçilen modellerin orijinal ve bazen güzel çizilmiş yorumlarına kadar öğrenciden öğrenciye büyük farklılıklar gösteriyordu (Carlhian, 1979, s. 15).

Ayrıca, École'nin tarih çalışmasına verdiği önemin bir başka göstergesi olarak, hem ikinci hem de birinci sınıf için ortak olan tek tasarım dışı gerekliliğin bu olduğuna da dikkat edilmelidir (Carlhian, 1979, s. 15).

(iii) Concours d'émulation (öykünme yarışmaları)

Eğitim programının çekirdeğini yarışmalar oluşturuyordu (Balamir, 1996, s. 112). Concours d'emulation, öğrencilerin tasarımlarının değerlendirildiği yöntemdi ve iki türdendi: eskizler ve projets rendus (işlenmiş projeler). Eskiz konkurları, on iki saatlik çalışmadan sonra sunulan bir çizimi gerektiriyordu; projet rendus için olanlar genellikle iki ay sonra sunulan daha büyük üç çizim gerektiriyordu. İkinci sınıfta tekrar tekrar kullanılan programlar, projeler için, küçük bir okul, bir toplantı salonu, küçük bir tren istasyonu, ve benzeri; esquisses için, genellikle küçük bir kamu binasının cephesi, küçük bir ev veya bir köy çeşmesi gibi bir binanın proje rendu olarak atanan bir kısmı (Chaffee, 1977, s. 82-83).

1855-1859 yılları arasında müfredata dessin eklendi ve 1883'te bu tek konkor, l'enseignement simultanée des trois arts adlı üçe bölündü (Chaffee, 1977, s. 84). Yaklaşık 1876'dan itibaren, öğrenciler mimari konkorlarına üçüncü bir tür olan éléments analytiques ile başladılar (Chaffee, 1977, s. 82-83).

Bu yarışmaların büyük kısmı mimari kompozisyon üzerineydi (Chaffee, 1977, s. 83). Mimari kompozisyon kadar önemli olan inşaattı (Chaffee, 1977, s. 83). 1883 Nizamnamesi, uzun süre ders konusu olan mimarlık tarihi ikinci sınıfındaki mimarlık konkurları programına eklendi. Öğrenciler tarafından arkeoloji olarak bilinen, bir binanın veya bir binanın bir bölümünün bir veya iki çizimini gerektiriyordu. 80'lerde ve 90'larda bu muhtemelen antik Yunan ya da Roma'ydı, ancak yirminci yy.'da daha çok ortaçağ ya da Fransız Rönesansıydı (Chaffee, 1977, s. 84).

(a) Analytiques

Analytiques: Analitik adı verilen ilk tasarım problemleri, klasiklerden ödünç alınan öğelerin basit yapılar halinde düzenlenmesinden, esquisse d'admission türünde (yukarıda açıklanan giriş yarışmasının ilk adımı) bir tekrardan, ancak daha büyük ölçekte ve çok daha ayrıntılı olarak oluşuyordu. Öğrencinin, çağdaş sorunlarla ilgili mimari projeleri üstlenmesine izin verilmeden önce, nouveau öğrencinin kendisine öğretim yılı boyunca sunulan toplam altı analytique problemin (analytiques) en az üçünden geçer not alması zorunluydu (Carlhian, 1979, s. 8).

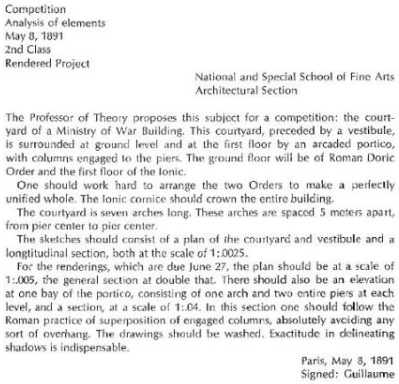
Böyle bir adımın ve yönetimin önce bunun üstesinden gelinmesi konusundaki ısrarının önemi yadsınamaz. Değerlerine yönelik yüzeysel bir değerlendirme, bu çalışmaları yararsız veya daha da kötüsü, kopyaya teşvik edici olarak mahkûm edebilir. Ancak, öğrencinin tarihsel meselelere karşı gelecekteki tüm tutumu için temel değerlerden biridir. Öğrenciyi, geçmiş tarihsel unsurları fiilen kullanmaya zorlarken, öğrencide sadece bir aşinalık değil, aynı zamanda onunla ömür boyu kalacak bir tarih tutumu geliştirmesini sağlamıştır. Yalnızca bir kitaptaki resimler veya ekrana yansıtılan bir slayt olmaktan çok uzak olan tarihi unsurları, "kullanmak, manipüle etmek, bozmak veya yeniden düzenlemek" suretiyle kendisine ait unsurlar haline gelmeye başlar. Bir gün onları kasıtlı olarak bir kenara atmaya karar verirse, bu tamamen cehaletten değil, "en connaissance de cause" yani tam bir "bilgelik" sebebiyle olur (Carlhian, 1979, s. 8).

(b) Projet Rendu

Analytique alıştırmalarını başarıyla geçen öğrenci bundan böyle mimari problemlerle ilgilenecekti … École'de kamerada (en loge) hazırlanan, atölyede dışarıdan yardımla geliştirilip büyütülerek bir 'proje rendu'ya dönüştürülecek olan bireysel bir esquisse üretimini içeren bir alıştırma, etkileri daha sonra ayrıntılı olarak incelenecek

olan, oldukça önemli ve hayati sonuçlara sahip bir süreç. Yılda bu tür altı egzersiz teklif edildi. Birinci sınıfa terfi için en az beş örnekte başarı gerekiyordu (Carlhian, 1979, s. 8-9). Öğrenciler yarışma projelerini okula girişte seçtikleri bir atölyede hazırladılar (Balamir, 1996, s. 151).

Öğrencinin hayal gücünü özgür bırakmak için, Proje programları genellikle idealist bir yapıya sahiptir. Tipik konular, tiyatrolar, okullar ve kiliseler olmasına rağmen, bir saraydaki bir festival galerisi, bir hatıra anıtı ve bir panteon gibi konular da yer almaktadır. Site koşulları ve müşteri ihtiyaçları belirtiliyordu; ancak sadece genel hatlarıyla. 1891 yılında Teori Profesörü Guillaume tarafından hazırlanan "Elementlerin Analizi" başlıklı yarışma metni[18], yarışmalar kapsamında öğrenciden beklenenlerin anlaşılmasında yardımcı olmaktadır (Şekil 3.5). Bu alıştırmaların amacı, mimarı güzel kompozisyon sanatı konusunda eğitmekti. Saha denetimi, inşaat hukuku ve mesleki uygulama gibi pratiğe yönelik konular, çıraklık yani ikinci sınıftan sonra öğretiliyordu (Draper, 1977, s. 223-224).



Competition
Analysis of elements
May 8, 1891
2nd Class
Rendered Project

National and Special School of Fine Arts
Architectural Section

The Professor of Theory proposes this subject for a competition: the courtyard of a Ministry of War Building. This courtyard, preceded by a vestibule, is surrounded at ground level and at the first floor by an arcaded portico, with columns engaged to the piers. The ground floor will be of Roman Doric Order and the first floor of the Ionic.

One should work hard to arrange the two Orders to make a perfectly unified whole. The Ionic cornice should crown the entire building.

The courtyard is seven arches long. These arches are spaced 5 meters apart, from pier center to pier center.

The sketches should consist of a plan of the courtyard and vestibule and a longtitudinal section, both at the scale of 1:0025.

For the renderings, which are due June 27, the plan should be at a scale of 1:.005, the general section at double that. There should also be an elevation at one bay of the portico, consisting of one arch and two entire piers at each level, and a section, at a scale of 1:.04. In this section one should follow the Roman practice of superposition of engaged columns, absolutely avoiding any sort of overhang. The drawings should be washed. Exactitude in delineating shadows is indispensable.

Paris, May 8, 1891
Signed: Guillaume

Şekil 3. 5. 1891 yılında Teori Profesörü Guillaume tarafından hazırlanan yarışma metni. Kaynak: Draper, 1977, s. 227.

[18] Yarışma metninin çevirisi: Bir Savaş Bakanlığı Binasının avlusu. Önünde bir giriş holü bulunan bu avlu, zemin seviyesinde ve birinci katta, ayaklara geçen sütunlarla kemerli bir revakla çevrilidir. Zemin kat Roma Dor düzeninde, birinci kat İon düzeninde olacaktır.; Kişi, iki Düzeni mükemmel bir şekilde birleştirilmiş bir bütün oluşturacak şekilde düzenlemek için çok çalışmalıdır. İyon kornişi tüm binayı taçlandırmalıdır.; Avlu yedi kemer uzunluğundadır. Bu kemerler payanda merkezinden iskele merkezine 5 metre aralıklarla yerleştirilmiştir/ Eskizler, her ikisi de 1:.0025 ölçeğinde bir avlu ve giriş holü planı ile boylamasına bir kesitten oluşmalıdır. 27 Haziran'da teslim edilmesi gereken çizimler için plan 1:.005 ölçeğinde olmalı, genel kesit bunun iki katı olmalıdır. Ayrıca revakın bir bölümünde, her seviyede bir kemer ve iki tam payeden oluşan bir yükselti ve 1:.04 ölçeğinde bir bölüm bulunmalıdır. Bu bölümde, herhangi bir çıkıntıdan kesinlikle kaçınarak, birbirine geçen sütunların üst üste bindirilmesi şeklindeki Roma uygulaması izlenmelidir. Çizimler yıkanmalıdır. Gölgeleri betimlemede kesinlik vazgeçilmezdir (Draper, 1977, s. 227).

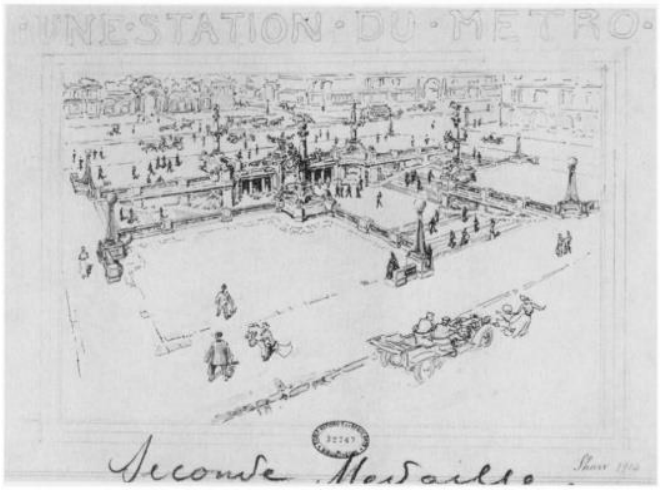
İkinci sınıf için, Küçük bir okul, toplantı salonu veya küçük bir tren istasyonu gibi projet rendu egzersizleri biraz daha karmaşık olacaktır (Balamir, 1996, s. 156-157).

Beş haftadan üç aya kadar uzanan ve normal plan, kesit ve cephe sunumlarını içeren altı proje (ancak böyle bir projede büyük ölçekli bir kesite özel bir vurgu yapılır); (atölyede daha da geliştirilmek üzere en loge olarak üretilen ön eskizler yapılır).

(c) Esquisse – Esquisse: Özel Bir Egzersiz

Analytiques ve Projet Rendu yarışmalarına ek olarak her yıl altı adet eskiz-esquisse adı verilen başka bir tasarım alıştırması sunulur ve öğrencilerin en az ikisinde başarılı olması gerekir (Carlhian, 1979, s. 9).

Bir projet rendu'nun ilk adımı olarak gerekli olan esquisse-esquisse, esquisse ile karıştırılmaması gereken, özel bir egzersiz türüdür. Bireysel yeteneği geliştirmek, hayal gücünü canlandırmak ve işleme becerisini ödüllendirmek için tasarlanmış olan bu kitap, genellikle, nispeten basit bir problemin on iki saatlik bir süresi boyunca tek başına ulaşılan bireysel bir çözümün perspektif bir gösteriminden oluşuyordu. Genellikle küçük ölçekli bir plan ve bölüm gerekliyken, genellikle eskiz-eskiz esasen kesit ve yüksekliğin önemi azaltılan bir plandan oluşur (Şekil 3.6). Öğrenciye, ortam seçimi, sunum şekli veya istenen tasarım çözümünün kağıdındaki düzenleme konusunda önemli ölçüde serbestlik verildi (Carlhian, 1979, s. 14).



Şekil 3. 6. Bir Metro İstasyonuna Giriş. École'un çağdaş sorunlardan çekinmediğini kanıtlayan on iki saatlik bir esquisse-esquisse. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 14.

Unutulmaması gereken ürünün gerçek bir orijinal olduğu ve dışarıdan yardım almadan öğrencinin kendisi tarafından üretildiğidir. Kazananların yetersiz olması (birkaç ödül veriliyor), harcanan zaman ve çaba dikkate alındığında çok az önem taşıyordu (Carlhian, 1979, s. 14).

(d) l'enseignement simultanée des trois arts

Giriş yarışmasınınkilere paralel olan 'Trois Arts' alıştırmalarıydı; bir süslemenin, bir figürün serbest çiziminden ve herkesin nefret ettiği, dekoratif bir süslemenin kil modellemesinden oluşur (Carlhian, 1979, s. 9). Ayrıca Peinture et de Sculpture Bölümlerinde, yönetmeliklerin üç sanatın 'öğeleri' dediği şeyleri incelemek için yeni buluşma noktaları vardı: ressamlar için figürü modellemede bir uyum, heykeltraşlar için figürün çiziminde bir konkur, ve hem ressamlar hem de heykeltıraşlar için bir mimarlık eseri besteleme konusunda bir ortak nokta (Chaffee, 1977, s. 84).

(iv) Concours de la Construction

1823'ten 1868'e kadar her yıl, her biri yaklaşık dört ay süren, biri taş, biri demir, biri ahşap ve biri construction Générale için olmak üzere dört inşaat konferansı düzenleniyordu. İnşaat konkorları, taş, demir ve ahşabın detaylarına dikkat edilerek ve binanın ayakta kalacağı matematiksel hesaplamalarla, öngörülen bir binanın nasıl bir araya getirileceğini gösteren yaklaşık bir düzine çizim gerektiriyordu. İnşaat şartını geçmek ikinci sınıftaki en zor iş gibi görünüyor. (Chaffee, 1977, s. 83). Bir öğrencinin birinci sınıfa terfi etmesi için bu dört yarışmadan her birinde (ve ayrıca matematikte, birinde perspektifte ve birkaçında mimari kompozisyonda) kredi alması gerekiyordu. Kasım 1867'deki yönetmelikler, inşaatı üç ay süren, matematik bilgisi, ve stereotomi önkoşuldur… tanımlayıcı geometri ve klişe ön koşul olan tek bir konkur haline getirdi (Chaffee, 1977, s. 83).

3.4.4.3. Anciens – Birinci Sınıf

Birinci sınıfa geçebilen bir öğrenci artık klasik tasarım kurallarını öğrenmiş, tarihi emsallerin ve inşanın temellerinde ustalaşmış oluyordu. Birinci sınıfta ise öğrenciden inşa etme ve yapı üzerine proje sunması bekleniyordu. Dersler, sınavlar ve kısa projeler öğrenciyi inşaat projesine hazırlıyordu. Bu bir yıl sürüyordu. İnşaat projesinde öğrenci bilim ve sanat hakkında öğrendiklerini sentezlemesi (taşıyıcı sistem, hesaplamalar ve

detaylar gibi projenin fiilen inşası için gerekli olacak her tür hesaplamanın yapılmış olması ve tasarımın detaylandırılması) gerekiyordu (Draper, 1977, s. 223).

(i) Bilimsel Dersler ve Kuramsal Dersler

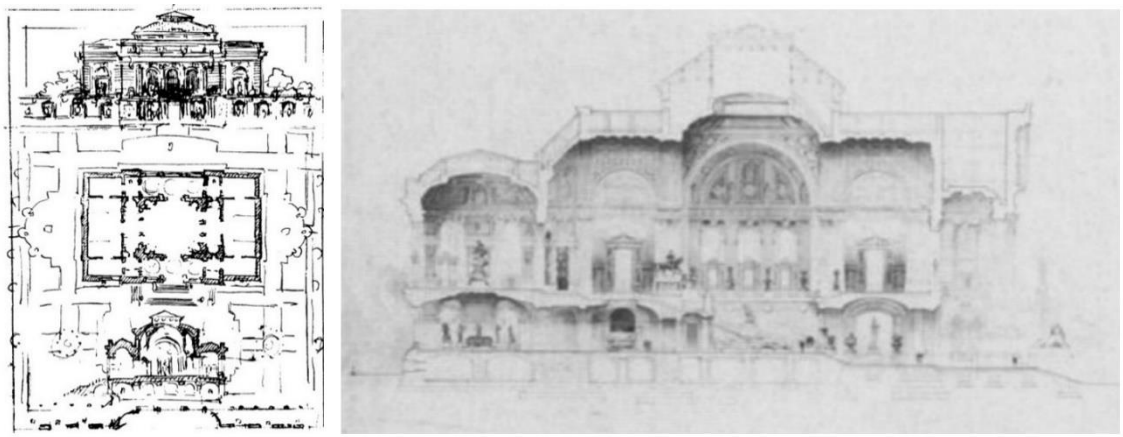
Üçleme: Statik ve Malzemelerin Mukavemeti, Tanımlayıcı Geometri ve Stereotomi derslerini içeren üçlemenin tekrarı. İlaveten fizik ve profesyonel uygulama dersini içermektedir. Mimarlık Tarihi ve Mimarlık Teorisi dersi de yine ikinci sınıf öğrencilerine de açılmaktadır (Carlhian, 1979, s. 9).

(ii) Concours d'émulation (öykünme yarışmaları)

Bu küçük yarışmalar öğrencinin tasarım ödevlerini kendi başına ele alırken yargıda bulunma becerisi kazanmasına ve ayrıca temel bir fikir (veya parti) ve nihai sunum geliştirme becerisini mükemmelleştirmesine yardımcı oluyordu. Herhangi bir akademik yıl boyunca öğrenciye küçük konkurlardan oluşan toplam on sekiz fırsat sunulmuştur (Carlhian, 1979, s. 9):

(a) Projet Rendu

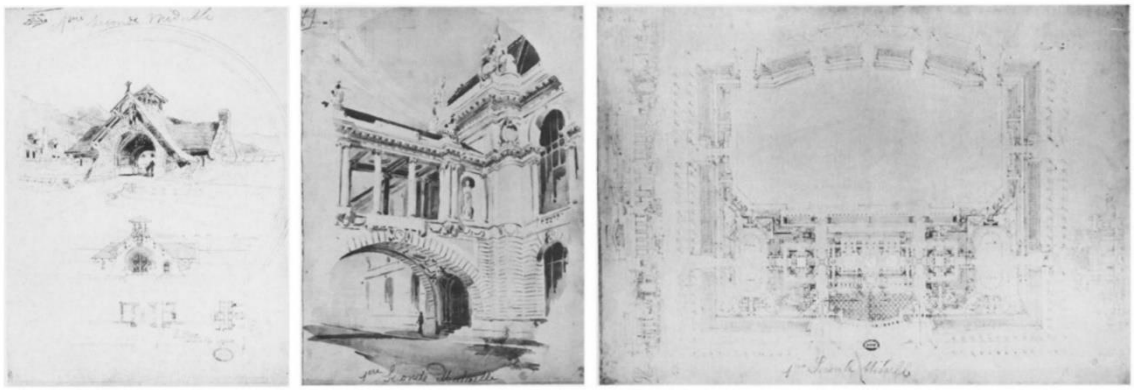
Tipik projet rendu konuları genellikle okul, mahkeme, müze, otel, tiyatro ve özel konak gibi programlara sahipti (Şekil 3.7). Yaklaşık 8-12 saat arasında geliştirien Esquisse daha sonra 5 hafta ila 3 ay arasında atölyede bir projet rendu'ya dönüştürülecekti (Balamir, 1996, s. 157).



Şekil 3. 7. Proje için ön eskiz çalışması ve bir projet rendu. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 16.

Birinci sınıfa gelince, tek seanslık esquisse egzersizleri (Şekil 3.8.) yine büyük bir binanın (giriş yolu, saray salonundaki tek bölme vb.) veya bazı tek amaçlı binalar veya

mühendislik işleri (butik, saat kulesi, elektrik direği vb.) veya elektrik direği gibi bazı mühendislik işleri içermektedir. Bu eskiz çalışmalarında büyük bir çeşitlilik vardır. Şekil 3.8' de görüldüğü üzere bazen klasik düzenlerin kullanımını zorunlu kılan (solda), bazen böyle bir zorunluluk bulunmayan (ortada), bazen de sadece kentsel mekanların düzenlenmesini (sağda) talep eden eskiz yarışmaları düzenleniyordu (Balamir, 1996, s. 157).



Şekil 3. 8. Eskiz çalışmalarının çeşitliliği. Kaynak Carlhian, 1979, s. 15.

(b) yıllık büyük konkurlar

1883'ten itibaren, insan figürünün çiziminde, maket süslemede ve mimarlık tarihinde de küçük konkorlar olmuştur (Chaffee, 1977, s. 85-86).

Ve birinci sınıf öğrencileri için École'un ödül olarak yalnızca valeur ve médailles değil, aynı zamanda para da getiren yıllık büyük konkorları vardı (Chaffee, 1977, s. 85-86). Her biri mimarlık eğitiminin belirli bir yönüne adanmış altı konkur veya alıştırma (Balamir, 1996, s. 156):

- Concours Rougevin: Bunların en eskisi olan Concours Rougevin (adını bağışlayandan alır) 1857'de başladı; örneğin bir mezar gibi mimari bir bağlamda süsleme amaçlıydı (Chaffee, 1977, s. 86). Esasen bir sunumdan oluşuyordu; (bitmiş ürünün orijinalliğini garanti etmek için, École sınırları içinde dört günlük bir süre içinde gerçekleştirilecekti);
- Concours Godeboeuf: belirli bir materyalin incelenmesine ve temsiline adanmıştı, bu nedenle kullanımı programın zorunlu bir gerekliliğiydi (Balamir, 1996, s. 156). 1881'de, asansör kabini (s. 306) gibi özel nitelikte bir mimari eser için olan Godeboeuf adlı başka bir büyük konkur başladı (Chaffee, 1977, s. 86).

- Concours Delaon, peyzaj mimarlığı sorunlarına yöneldi (Balamir, 1996, s. 156).
- Planlama veya kentsel tasarım konularıyla ilgili üç günlük bir girişimdi (Balamir, 1996, s. 156).
- Büyük ölçekli kavramları (plan veya görünüşler) vurguladı (Balamir, 1996, s. 156).
- Programı fütüristik, ütopik veya vizyoner fikirler geliştirmeyi amaçlayan bir yarışma vardı (Balamir, 1996, s. 156).

3.4.4.4. Diplome projesi ve Tez Alıştırması

Bu on sekiz alıştırmadan en az altısında başarı (yukarıda belirtilen École derslerine ek olarak) nihai tez hazırlığına hak kazanmak için gerekli olan tek şey (Carlhian, 1979, s. 9). Birinin tezini üstlenmesinin son bir ön koşulu, tanınmış bir mimarlık ofisinde en az bir yıl çırak olarak hizmet ederek gerçek mimarlık pratiğine dahil olduğunu kanıtlamaktı (Carlhian, 1979, s. 9).

Tez, seçilen bir binanın tüm gerekli planlar, kesitler ve görünüşler dahil olmak üzere tam sunumuna eşlik eden, uygun şekilde boyutlandırılmış ve inşaat detaylarını, yapısal diyagramları ve hesaplamaları içeren çalışma çizimleri şeklinde gösterilen, önde gelen bir jüri tarafından uzun bir sözlü incelemeden oluşuyordu. Yanı sıra anahat özellikleri ve maliyet tahmini (Carlhian, 1979, s. 10).

Daha sonra Architecte DPLG tarafından verilen derecenin, mezuna kendisine mimar deme ve yaşamı boyunca herhangi bir noktada daha fazla inceleme olmaksızın Fransa'da herhangi bir şey inşa etme hakkı verdiğine dikkat edilmelidir (Carlhian, 1979, s. 10).

Ancak çoğu öğrenci bunu başaramıyordu… çünkü… Grand Prix de Rome yarışması için özel eleme ödüllerinin çılgınca peşinde koşarak École'deki kalış sürelerini uzatan hevesli ve yetenekli birinci sınıf öğrencilerinin kümülatif varlığının sunduğu yarışmanın. Sadece problemler daha karmaşık ve çözülmesi daha zor değildi, aynı zamanda sunum gereklilikleri daha talepkârdı ve genel sunumların kalitesi çok daha yüksekti (Carlhian, 1979, s. 9).

3.4.4.5. Grand Prix de Rome

Grand Prix de Rome, parkuru kapatan en prestijli unsurdur çünkü geçmiş öğrenimi belirler ve bir mimari elit gruba giriş anlamına gelir. 'En iyi' öğrencilere, Devlet tarafından ödenen beş yıl boyunca Roma'daki Fransız Akademisine gitme fırsatı sunan 'en büyük ödül'dür. Projenin içeriğini arka planda bırakarak, temsillerin gelenekleriyle güçlü bir şekilde işaretlenmiştir. Bu temsilin kanunları, belirli bir mimariyi teşvik etme mantığına bağlılığı gösterir. Bu şekilde, projenin sergileme etkisi, stüdyonun mimari külliyatına karşılık gelen yanıtın uygunluğu pahasına büyük ölçüde tercih edilir (Tapie, 1996, s. 19-20).

Aylık yarışmalar ve Grand Prix de Rome arasındaki pedagojik hiyerarşi, programların seçimi, sorumlu öğretmenler ve onların yargı mekanizmaları ile tamamen ifade edilir. Aylık yarışmalar sırasında daha sıradan programlar atölye sahiplerinin sorumluluğuna verilir; Grand Prix de Rome için, genellikle kamu binaları[19] için daha prestijli programlar, mimari teori profesörünün ve akademik kurumun sorumluluğundadır. Bu hiyerarşi, küresel bir eğitim ve mesleki kariyer sürecinin bir parçası olduğu için pek tartışılmaz (Tapie, 1996, s. 20).

Grand Prix de Rome, önemli yarışmalara veya prestijli pozisyonlara erişmek için gerekli profesyonel kaynakları sağlar: 'Yüksek onurlu mimarlar, mükemmelliğin mükemmelliği, sosyal ve profesyonel olarak tanınanlar. Onlar, dünyanın Paris'ini inşa eden, yaratan ve sahneleyen kişilerdir' (Tapie, 1996, s. 20).

Eğitim sürecinin doruk noktası, yalnızca Fransız vatandaşlarına açık olan yıllık Grand Prix de Rome yarışmasıydı. Kazananlar dört yıllık eğitim için Roma'daki Fransız Akademisine gönderiliyor ve döndüklerinde resmi bir hükümet pozisyonu garantilemiş oluyorlardı (Draper, 1977, s. 210-211).

Prix de Rome, gelecekteki başarı ve onurlar için o kadar büyük bir öneme sahip oldu ki, kısa süre sonra bu sistem her atölyede özellikle 'Grand Prix'e koşmak' için eğitilmiş küçük bir 'yarış atları' grubu doğurdu. Okulun normal işlerini tamamlayan ve belli bir prestije sahip olan bu öğrenciler, yarışmaları kazanmanın çıkar gözetmeksizin

(beklentisiz) çalışmaktan daha önemli olduğu görüşünü genç öğrencilere aşıladılar (Cret, 1941, s. 13).

3.4.5. L'École'de Mimari Proje Üretimi ve Bir Projenin Anatomisi: Projet Rendus

École'ün teorisi ve yöntemi, ünlü kompozisyon 'sırları'yla birlikte, en kolay şekilde tipik bir 'projet rendu'nun hazırlanma süreci izlenerek açıklanabilir. Karmaşık tasarım süreci bu alıştırmalar yoluyla öğretiliyordu. Projet Rendu, eskiz çalışmalarından büyük bina gruplarının gerçek tasarımına kadar uzanan birçok farklı ölçekte hazırlanıyordu (Draper, 1977, s. 224). Öğrencilere sunulan yıllık mimari problemlerin her biri, bir ilk taslaktan (ünlü esquisse) ve dikkatlice çizilmiş bir projeden (veya proje rendu) oluşuyordu. (Carlhian, 1979, s. 10). Esquisse ile başlayan ve projet rendu ile biten eskiz ve proje geliştirme çalışmaları dört aşamada sıralanabilir.

(i) Yarışmaya Kayıt ve Programın Alınması

Mimari program okul tarafından belirleniyordu (Draper, 1977, s. 224). bir öğrencinin girmek istediği her konkura kaydolması gerekiyordu. Konkurlar için kayıt defterine adını imzalayacak ve programın bir kopyasını alacaktı… (Chaffee, 1977, s. 84-85).

(ii) en Loge

Daha sonra Fransızca, en loge olarak tanımlanan küçük kabinlere girilir (Şekil 3.9). Orada programı incelemek ve isterse mimari tasarımının temel biçimini kaydeden küçük bir ön taslak çizmek için on iki saati vardı. Bir toplantı için toplanan tüm öğrenciler birlikte konuşabiliyordu ama başka kimsenin aralarına girmesine izin verilmiyordu (Chaffee, 1977, s. 84-85). Esquisse, École sınırları içinde özel bir oyuk veya locada izole edilmiş, her öğrenci tarafından maksimum 12 saat içinde üretilen bir eskizdi (Carlhian, 1979, s. 10).



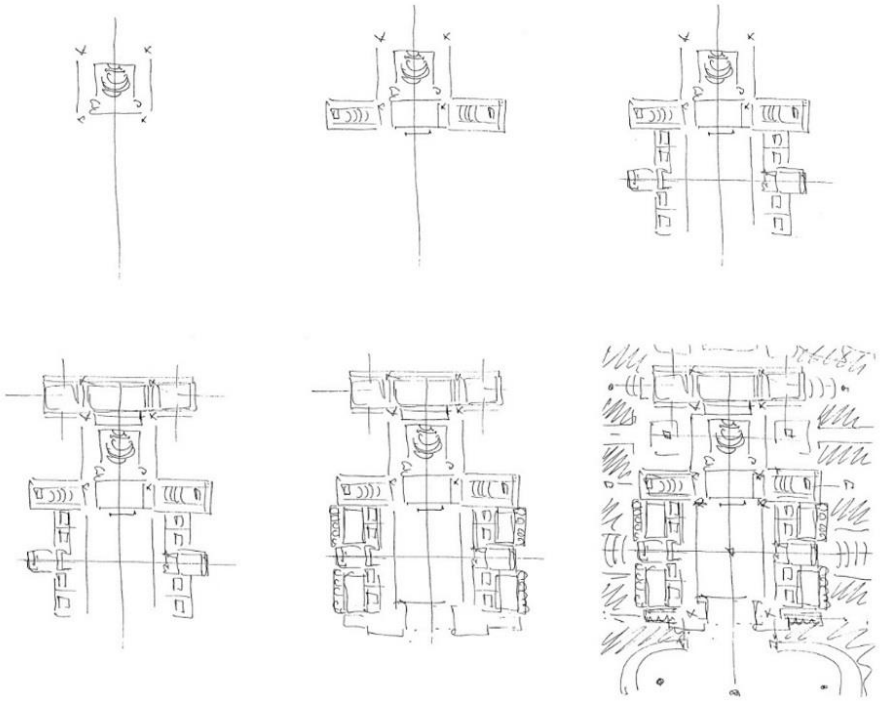
Şekil 3. 9. En loge uygulamasını gösteren bir çizim, 1895. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 84.

(iii) Programın Okunması

Program verildikten sonra öğrenciden ilk beklenen, genel taslağın ötesinde tasarım kısmını veya temel konsepti çözmesiydi (Draper, 1977, s. 224). Yeterince eğitilmiş bir öğrencinin herhangi bir programın ana unsurlarını ilk bakışta kavrayabilmesi beklenirdi. Daha sonraki okumalar, bunların göreli önemini ayırt etmesini sağladı. Diğer okumalar, uygun hiyerarşik organizasyonlarına yol açan ipuçlarını aramaya ve ayrıca gözden kaçacak, görmezden gelinecek ve sonunda atılacak önemsiz şeylerin miktarının doğrulanmasına ayrılacaktı. Programın kendisinin genel olarak önemli başlığı, planlamasına uygun yaklaşım tarzı konusunda tartışılmaz bir ipucu verdi (Carlhian, 1979, s. 10). Program, tasarım fikirleri için ana üretici olarak kabul edildi. Programın dikkatli bir şekilde okunması, beklenen kompozisyon hiyerarşisi ve bina için uygun karakter hakkındaki ipuçlarını deşifre etmek için 'satır aralarını' okumak anlamına geliyordu. Sıklıkla, programın başlığı en alakalı karakteri gösterirken, program öğelerinin sıralanmasında bileşimsel beklentiler örtüktü (Balamir, 1996, s. 168).

(iv) Esquisse

Bunun için bir eskiz çalışması yapılıyordu. Yaklaşık on iki saat süren bu eskiz çalışmasıyla genellikle tasarıma dair ilk kararlar verilir ve bu bağlamda plan ve kesit hazırlanır (Draper, 1977, s. 224). İlk olarak plan geliştirilir. Sekiz saatlik bir süre içinde üretim yapma hedefine yönelik ana öğelerini sıralama sürecinde hiyerarşik olarak düzenlenmiş bir programı okuduktan sonra École'un en loge öğrencileri tarafından kullanılan neredeyse içgüdüsel notasyon yöntemi vardır (Şekil 3.10). Yaklaşık altı hafta içinde atölyede daha da geliştirilecek bir proje için ilk planlama kararları (Carlhian, 1979, s. 10-11).



Şekil 3. 10. Planın geliştirilme aşamaları. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 10-11.

Plandaki çözüm: Her şeyden önce açıklık ve bütünlük göstermesi beklenen plana gereken özen gösterilmiştir. Öğrenci, programdan kompozisyonun ana ve ikincil unsurlarını kavradığında, tüm unsurları birbirine bağlamak için kullanışlı araçlar olarak sirkülasyon dikenlerini kullanarak bir çözüm taslağı çiziyordu. Her öğrencinin repertuarında kompozisyon bütünlüğü için güvenli yöntemler vardı. Carlhian (1976: 134) bunları şöyle saymaktadır: (i) ana elemanların üst merkeze yerleştirilmesi, böylece cephe elemanlarını gizlememek için, yükseklikte baskın eleman en uzakta olacak şekilde, (ii) ikincil elemanların ana ve küçük eksenler boyunca yerleşimi. Program öğelerinin sayısı bile değilse, sorunla başa çıkmak için kompozisyon hileleri mevcuttu. Cesur öğrenci için geriye radikal bir yaklaşım kaldı: asimetrik parti (Balamir, 1996, s. 168).

Kesitte Çözüm: Planı oluşturma aşamasından sonra öğrenci, kot fazlalıklarını önlemek için her zaman ana cepheye dik alınan bir boylamasına kesit üzerinde çalışacaktır. Bu aşamadaki ana görev, programla atanan alanlar neredeyse her zaman düz olduğundan, zemin seviyelerinden ziyade çatı örtüsü ve tavan yüksekliklerinin manipülasyonuydu (Balamir, 1996, s. 169).

Her zaman öngörülen ana cepheye dik olarak alındığından, herhangi bir merkez dışı ve dolayısıyla rahatsız edici ikincil unsurlar için üst katta olası bir yer bulma fırsatı

sunuyordu. Böyle bir fırsat, üçüncül unsurların girift (ve bu noktada, çok ayrıntılı) ele alınmasındaki herhangi bir kesin taahhüdü etkili bir şekilde daha sonraya erteledi (Carlhian, 1979, s. 11).

Cephede çözüm: cepheye kompozisyon öğelerinin yerleştirilmesi, ilk sıra (üçüncül öğeler için), orta sıra (ikincil öğeler için) ve arka plan arasında ayrım yapma geleneğini takip etti (en yüksek, genellikle kubbemsi yapıya sahip olan birincil unsurlar için). Cephenin en önemli konuları, göreceli ölçekleri ve amaçlanan karakteri belirtmek için siparişlerin, basamakların, korkulukların vb. eklenmesini gerektiren ölçek ve karakterdi. (Balamir, 1996, s. 169). Cephenin ele alınması, belirli bir dereceye kadar, kesitte bir şekilde taahhüt edilmişti ve bu nedenle yetenekli bir öğrenci için çok az zorluk çıkardı. Ön sırada üçüncül elemanlar bulundu. Sonra ikincil unsurlar geldi, üstlerinde açıkça okundu. Alıştırmanın en başından beri böyle bir amaç için dikkatle açık tutulan engelsiz bir manzaranın sonunda, geleneksel ve rasyonel olarak hepsinden üstün olan ana unsur, tüm ihtişamını izleyiciye sunmakta özgür kaldı (Carlhian, 1979, s. 11).

Sunum: Sekiz saatlik eskiz probleminin sonuna doğru, öğrenci çizimleri dikdörtgen formatta, yatay veya dikey olarak, gerekirse son dokunuşlarla düzenlerdi. Öğrencinin projet-rendu aşamasına yönelik teknik ressamlığını kanıtlaması değil, fikirlerini açıkça ortaya koyması bekleniyordu (Balamir, 1996, s. 169).

Nihai Sunum: Kâğıdı her zaman dikdörtgen şeklinde olduğundan, öğrenciye her durumda hangi yönde sunulacağını seçme özgürlüğü verildi. Sergi duvarında daha fazla yer kaplayan yatay bir sunumun daha uygun olduğunu herkes biliyordu, çünkü önünde daha fazla sayıda jüri üyesi toplanabiliyordu. Ancak, nihai çizimlerin gerekli ölçeği, ilk eskiz yapılırken dikkatli bir şekilde dikkate alınmalıydı, çünkü planın en büyük boyutuyla uzunlamasına yönlendirilmesi kararı (sahanın verilen boyutlarına bağlı olarak) sonuçta planın iki katı ölçekte çizilmesi gereken bir cephenin levhaya fiilen sığdırılmasının imkansızlığı. Bu nedenle, bazı durumlarda, sadece sayfanın formatının değil, aynı zamanda sunum amaçlarının da planın kompozisyonunu en başından nasıl etkileyebileceği görülebilir. Bu tür düşünceleri göz önünde bulunduran öğrenci, koşullar izin verdiği sürece, o değerli ekstra santimetre yüksekliği elde etmek için binasını site boyunca çapraz olarak yerleştirme (her zaman dikdörtgen veya kare terimlerle tanımlanır)

şeklindeki iyi bilinen numarayı oynamakta özgür kaldı. Rakiplerini yenmesine yardımcı olacağına inanıyordu (Carlhian, 1979, s. 11).

(v) Eskizlerin Okula Verilmesi

Bir öğrenci toplantılara katılmak isterse, binadan ayrıldığında eskizini, kayıt defterinde alındığını onaylayan gardiyana verirdi. Öğrenci dışarı çıktıktan sonra geri dönemezdi (Chaffee, 1977, s. 84-85).

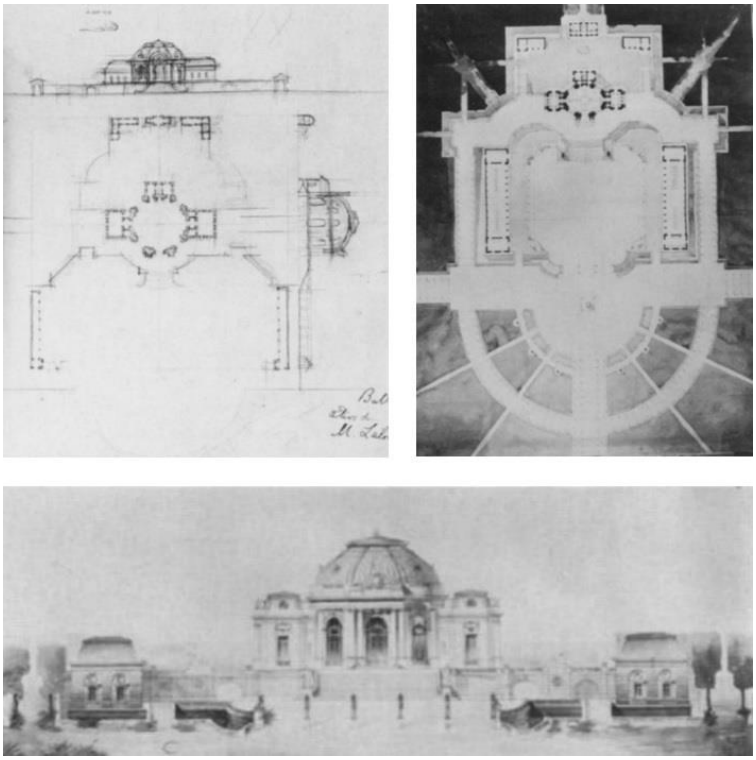
Jüri, her öğrencinin ön taslağını son girişiyle karşılaştırdı, çünkü ikisinin de aynı fikri yansıtması gerekiyordu (Chaffee, 1977, s. 84-85). İki ay sonra teslim edilecek işlenmiş Proje ile eşleşmesi gerektiğinden, esquisse'nin bir kopyası okulda, biri de öğrencide kalır (Draper, 1977, s. 224). Üç gün sonra toplanan jüri sunulan tüm projeleri değerlendirir ve başarılı olanlar atölyede tasarımlarını geliştirmeye başlar (Carlhian, 1979, s. 10).

(vi) Geliştirme: Atölyedeki Proje

Bu aşama büyük ölçüde tezin odağındaki aşamadır. Burada pstron ve anciens tarafından yapılan eleştiriler ile proje geliştirilecektir. Bununla ilgili ayrıntılar beşinci bölümde aktarılacaktır.

(vii) Render

Güzel Sanatlar öğrencileri uzun bir etüd (yani proje çalışmasının) ardından atölyelerinde topluca render aşamasına geçtiler (Balamir, 1996, s. 164). Tasarlamak kadar render yapmak da önemliydi. Bir proje rendu aşaması için iki ayın yaklaşık iki haftası gerekiyordu (Şekil 3.11). École öğrencileri, bu tür alıştırmalar sayesinde, genellikle parlak sulu boya ile mükemmel çizimler yapmayı öğrendiler. Eleştirmenler, bunun gerçek mimariyle hiçbir ilgisi olmayan yalnızca bir zekâ olduğunu iddia ettiler. Beaux-Arts mezunları, okulun, en azından büyük yarışmaların dışında, uygulamada nadiren karşılaşılan bir dereceye kadar render becerisine ihtiyaç duyduğunu itiraf etmişlerdi (Draper, 1977, s. 228).

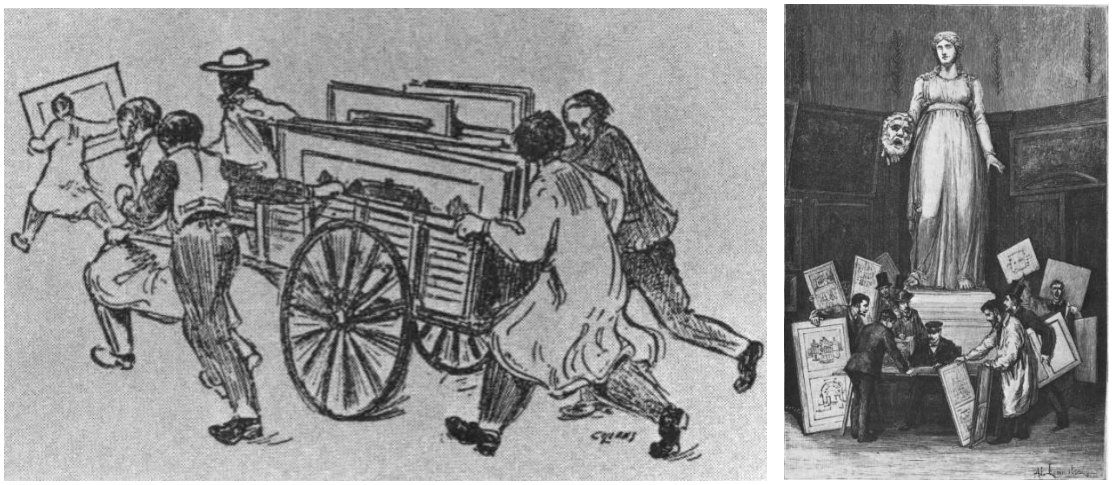


Şekil 3. 11. Bir Av Köşkü. En-loge esquisse'den son sunuma kadar bir proje için eksiksiz bir egzersiz seti. Kaynak: Carlhian, 1979, s. 17.

Ancak Howard, formları ve gölgeleri dikkatli bir şekilde hesaplama sürecinin, kişiyi uzaydaki katı kütlelerin ilişkileri hakkında gerçek bir anlayışa sahip olmaya zorladığını iddia etmektedir. Howard'a göre render, notayı okuyan bir orkestra şefi gibi, kişinin tüm bina formunu okuyabileceği bir tür kestirme notasyon sağlamaktaydı (Draper, 1977, s. 228).

(viii) Projelerin Teslimi

Proje teslim zamanı geldiğinde, Sol Yaka'daki insanlar bu ortak çabalardaki son adımları görebiliyordu. Atölyelerin dışında, öğrenciler tasarımlarını küçük el arabalarına yükleyerek sokaklardan École'nin avlusuna sürükleyeceklerdi (Şekil 3.12). Paris'te her türlü hafif nakliye için yaygın olarak kullanılan bu tür arabaya charette deniyordu; böylece dönem charette olmak sadece École'e koşuşturmak değil ondan önce de atölyede uzun saatler son dakika çalışmak anlamına geliyordu. École'de çizimler, daha sonra kararın verildiği Salle Melpomene'ye teslim edildi (karşıda). Çizimleri alan görevli her birinin üzerine bir tanımlayıcı numara bastı; ve adil bir yargılama olması adına tasarımcıların isimleri jüriden saklandı (Chaffee, 1977, s. 92).



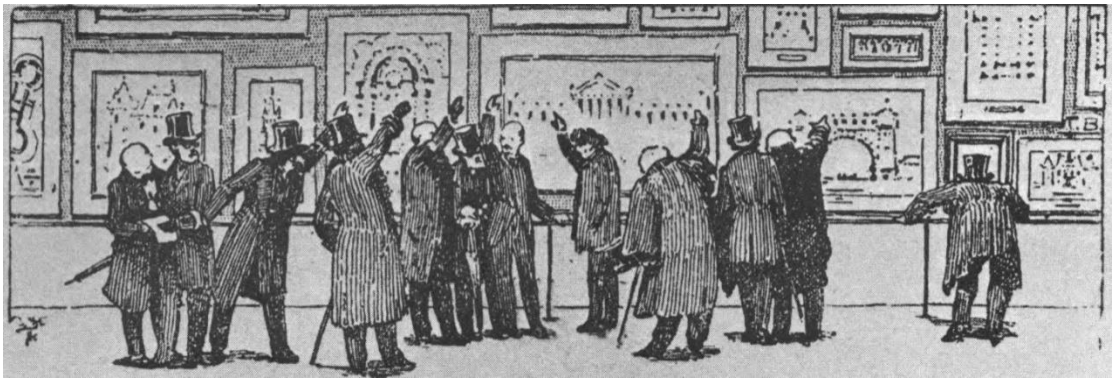
Şekil 3. 12. (Solda) Öğrenciler, charette adı verilen bir el arabasıyla École'a çizimlerini koşturuyorlar, 1900; (Sağda) Salle Melpomene'de çizimlerini kaydeden öğrenciler, 1889. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 92-93.

(ix) Jüri Değerlendirmesi

Concours'a gelince, Ünlü bir bilim adamının yakın zamanda yazdığı gibi, 'Dikte ve disipline dayalı eğitim (dikte ve alay), eğitimdeki en kötü hatalardı', École yüzyıldır bu tuzaklardan kaçındı. Hukuk fakültelerimizde yaygınlaşmadan yüz yıl önce 'dava sistemi'ni uygulamaya koydu. Mimarlık okulu yarışması, öğrencinin uygun gördüğü şekilde yürütülen ve son sözü jürinin söylediği bir dava değil de nedir ki? (Cret, 1941, s. 11).

Tüm yarışmalar gibi, niteliklerinin kusurlarını geliştirmeye mahkumdurlar. Rekabet şevki uyandırmada paha biçilemez, jüriyi memnun etme olasılığı en yüksek olana vurgu yapma eğilimindedirler. Başka bir deyişle, mümkün olan en iyi işi değil, kazanma olasılığı en yüksek işi teşvik etme eğilimindedirler. Bu nedenle, çizimlerin sunumuna gereğinden fazla önem verilmektedir (Cret, 1941, s. 12).

Yarışma girişleri 'geçti', 'kaldı' veya 'diskalifiye edildi' (hors de concours) olarak değerlendirildi (Şekil 3.13). Çok sık gerçekleşen bir yarışmadan diskalifiye olmak için, bir projenin ya kuralları ihlal ettiği ya da çok kötü bir esquisse sahip olduğu tespit edildi. Geçme/kalma oranı genellikle eşit olmakla birlikte, projelerin yaklaşık %3-5'i özel ödüllere layık görüldü. Özellikle birinci sınıfa yeni terfi etmiş öğrenciler için ödül bir yana, geçer not almak daha işin başında bile zordu (Balamir, 1996, s. 157).



Şekil 3. 13. Projelerin jüri tarafından değerlendirilmesi, 1907. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 92.

Jürinin, ‘ergen militanları teftiş eden kraliyet ailesi gibi sıraları işleyen’ bir jüri tarafından eskizlerin teftişi olduğu yer. École’de şunlara vurgu yapıldı: sorun çözmekten çok çözüm üretmek; eğitim felsefesi süreçten çok ürünü vurguladı (Anthony’den aktaran Shannon, 1995, s. 39).

Dunster, ‘her plan için çok az tartışma vardır, sadece geçer, kalır, kredi verilir’ şeklinde daha güçlü bir görüş ifade ediyor. Bir sanat-mimarlık çalışmasına ilişkin rasyonel yargı miti burada kabul edilmektedir ve uzun tartışmalar yapılmadığından, tüm planlar aynı gün içinde aynı kişiler tarafından değerlendirilebilir’ (Jones’dan aktaran Shannon, 1995, s. 40).

Jüri, her öğrencinin ilk eskizi ile son teslimini karşılaştırdı, çünkü ikisi arasındaki belirgin benzerlik, yani ilk fikirden uzaklaşmamış olmak en önemli kriterdi. Aksi takdirde, jüri başvurunun yarışma dışı olduğunu ilan etti ve bu katılımlar için öğrenci kredi alamazdı. Bu karmaşık düzenlemenin amacı, her öğrencinin kendi adına düşünmesini, patronunun işini kendisi için yaptırmamasını sağlamaktı (Chaffee, 1977, s. 84-85).

(x) Sergi

Tüm heyecanın son noktası sergiydi (Şekil 3.14). Bazen 300’e kadar proje yan yana asıldı, isimler açıklandı, yazılar eklendi. Sergi, öğrencilerin öğrenme ortamıydı. Toplantı dışı kararların nedenlerini keşfetmenin yanı sıra gelecekteki alıştırmalar için ‘ipuçları ve formüller’ çizildi. Ara sıra, patronlar mürettebatını yönetirdi; aksi takdirde slogan şuydu: ‘Bırakın projeler kendi adlarına konuşsun’ (Carlhian, 1979: 14).



Şekil 3. 14. Salle Melpomène'de sergilenen projeler. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 93.

Projeler iki gün boyunca sergilendi. Katılım, başarıya götüren ipuçları veya formüller için yalnız arayışlara giren öğrencilerden, atölyelerin bağlılıklarını temsil eden ve önde gelen eskiler tarafından yönetilen grup veya takımlardan oluşuyordu. Nadiren, bir patronun kendi öğrencilerinden oluşan bir grubu yönettiği ve jürinin genel yaklaşımı hakkında yorum yaptığı görülürdü. Her durumda, yorumlar, belirli bir çalışmaya veya belirli bir öğrencinin projesine yönelik olmak yerine, doğası gereği genel, teorik ve felsefi kaldı. Program, parti, karakter, kanaatlerin ifadesi, göstergenin açıklığı, anlatımın sadeliği incelenen ve tartışılan noktaların niteliğiydi (Carlhian, 1979, s. 14). Genellikle güçlü bir fikrin açıkça ifade edildiği, basit bir şekilde sunulduğu ve iyi belirtildiği, okunması kolay bir çözüm olduğu gerçeğini teyit eden, başka bir deyişle, jüri desteğinin üzerine inşa edilebileceği sağlam bir temel sağladı (Carlhian, 1979, s. 14).

3.4.6. Beaux-Arts Atölyeleri

Yarışma projelerinin yapıldığı atölye, öğrencinin dünyasında merkezi bir yer işgal ediyordu (Draper, 1977, s. 211). Çünkü atölyede tasarımı öğrenecek ve zamanının çoğunu burada geçirecektir (Draper, 1977, s. 222-223; Chaffee, 1977, s. 88). Okuldaki öğrenci yaşamının ve etkinliğinin odak noktası, bu atölyelerdir (Cameron'dan aktaran Megahed, 2018, s. 65).

19. yy.'da resmileştirildiği şekliyle, mimari stüdyo…Eğitim kurumu kurslar ve yarışmalar düzenlerse, öğrencilerin uygulamalı öğrenmeleri bu özel atölyelerde bir ustanın gözetiminde gerçekleşir (Lambert, 2014, s. 129).

19. yy.'ın ikinci yarısında Beaux-Arts'a bağlı bu atölyeler sayıca artmakla kalmayıp, çeşitli statülere de sahipti. 1863 reformu, Okul tarafından atanan profesörler tarafından yönetilen üç "resmi" mimarlık stüdyosu kurdu: Tasarım, yapım ve çizim stüdyosu. Okul sınırları içinde bulunan École bünyesindeki bu resmi atölyeler "dahili" (ateliers interieur), École ile resmi bağlantısı olmayan bağımsız atölyeler ise "bağımsız" veya "harici" (ateliers exterieur) stüdyolar olarak tanımlanmışlardır (Lambert, 2014, s. 131; Carlhian, 1979, s. 7-8). Yüzyılın sonlarına doğru, ikincisi arasında yeni bir uzmanlık ortaya çıktı, sözde "hazırlık" atölyeleri. Bu atölyeler ilk başlarda öğrenciyi okula kabul edilmesi için giriş sınavlarına hazırlıyordu. Ancak sonra "kabul edilen" öğrencilere yönelik bir hazırlık kursuna evrildi (Lambert, 2014, s. 131).

3.4.6.1. Atölye Seçim Kriterleri

Dahili üç resmi atölye hariç, diğer atölyelerin tümü bağımsız olarak farklı patronlar tarafından yönetiliyordu ve öğrenci, okulun bu üç resmi atölyesinden veya diğer bağımsız atölye patronundan herhangi birisini rehber ve danışman olarak seçebiliyordu (Draper, 1977, s. 211-212). École des beaux-arts ölçeğinde ele alındığında, atölyenin başarısına veya mesleki ününe bağlı olarak…

École'de, Section d'Architecture'daki herkes bir mimarın öğrencisi olarak kayıtlıydı. Mimarın tek öğrencisi olabilirdi ve bu durumda, atölye muhtemelen mimarın binalarını tasarladığı ve inşaat için gerekli çizimleri yaptığı yer olurdu. Oradaki öğrenci, Devrim'den önce Académie Royale'deki mimarlardan birinin öğrencisi gibiydi ya da zamanın İngiliz ya da Amerikalı bir mimarının çırağı gibiydi. Öğrenci bazen mimarın çalışanıydı. Ya da mimarın oğlu olabilir; 19. yy.'da, bir oğlun babasının işini üstlenmesine ilişkin ortaçağ geleneği bugün olduğundan daha güçlüydü. (Chaffee, 1977, s. 88-89).

Ancak bir atölyedeki tek öğrenci istisnaydı; École öğrencilerinin çoğu birlikte gruplaşmayı seçti. Aynı zamanda, burada önemli olan ve öğrencilerin atölye seçimlerini etkileyen faktör, ödül jürisinde yer alabilmek için, bir atölye Patronunun École giriş

sınavını başarıyla geçen sabit bir asgari öğrenci sayısına sahip olması zorunluluğudur (Draper, 1977, s. 211.; Cret, 1941, s. 11).

Ustanın deneyimi muhtemelen sadece binalarından değil, aynı zamanda daha nadir bir başarıdan da oluşuyordu: Roma Grand Prix'si. O ödül ve onu almak için geçen onca yıl, kazananı atölye hayatına bağlamıştı. Ödül kazanan öğrenciler genellikle öğretmen olurlar. Kazananın yönettiği atölye, daha önce çalıştığı atölye olabilir veya belki de kendi kurduğu başka bir atölyede ders verebilir. Her halükarda, Grand Prix'in eğitim kazananları olmayı umuyordu. İnsanlar doğal olarak mükemmel olduğunu bildikleri birinden bir şeyler öğrenmek isterler: Ustanın kendi ödülü onun tasarımdaki mükemmelliğini belirledi; öğrencilerinin ödülleri, öğretimdeki mükemmelliğine damgasını vurdu. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, Fransız öğrenciler şu anda Prix de Rome'u yakalayan atölyelere ilgi duyuyorlardı, çünkü bunlar en iyi öğrencilerin fikir alışverişinde bulunduğu atölyelerdi (Chaffee, 1977, s. 90).

Ödül almaya hak kazanamayan yabancılar bundan daha az etkilendiler, hemşerilerin bulunduğu atölyelere girme eğiliminde oldular (Chaffee, 1977, s. 90).

1852 yılında yapılan istatistiksel bir çalışma örnek teşkil edecektir. 1851-52 öğretim yılında, Mimarlık Bölümü'ne kayıtlı 281 öğrenciden, her bir mimari salonda çizim sunan ortalama sayı şuydu. Bu 112 öğrenci 37 atölyedeydi. Ancak bunların 55'i 3 atölyedeydi - 25'i Blouet'de, 17'si Lebas'ta ve 13'ü Labrouste'de. Diğer 25 tanesi ise diğer 5 atölyedeydi. Yani öğrencilerin çoğu birkaç atölyede bulunuyordu. Bu büyük atölyeler mimari bürolar değildi; özel mimarlık okullarıydı. Böyle bir atölyeyi yöneten mimar, siparişi olan projeler için orada kendi tasarımlarını yapmıyordu; kendisinin ve çalışanlarının ofisinde yaptığı işe ajansı denir. Büyük atölyelerin amacı sadece öğretmekti (Chaffee, 1977, s. 89).

Bir öğrenci isterse atölye değiştirebilirdi, ancak on dokuzuncu yy.'da bu neredeyse hiç duyulmamıştı. Daha sık olarak, tüm bir atölye (veya bir atölyenin büyük bir kısmı) patronları değiştirdi. 1853'te patron Blouet'nin ölümünden sonra, halefi olarak Gilbert'i seçenler atölyedeki öğrenciler oldu.145 1856'da Henri Labrouste öğrencilerine artık patron olmayacağını duyurdu. Orada bulunan bir öğrenciye göre Labrouste halefini belirlemekte tereddüt etmişti. Öğrencilerin çoğu Jules André'yi önerdi; Labrouste kabul etti, ancak çok az hevesle. Daha az hevesli olan diğer öğrenciler daha sonra Viollet-le-

Duc'a gittiler ve ondan patronları olmasını istediler ve o da kabul etti. 1867'de École, André'yi okuldaki atölyelerden birinin patronu olarak atadı ve o, atölye libresini kapattı. Öğrencilerinin çoğu onu takip etti, ancak bazıları bir atölye görevlisine girmek istemeyen Coquart'tan onlar için bir atölye açmasını istedi ve o da yaptı. 1890'da, André öldükten sonra, atölye görevlisindeki öğrenciler, halefinin uzun süredir resmi olmayan asistan olan ve André'nin ölümcül hastalığı sırasında fiilen patronu olan Laloux olmasını istedi. Okul (ve hükümet) talebi reddetti ve Moyaux'yu atadı. André'nin neredeyse tüm öğrencileri, mobilyaların çoğunu yanlarına alarak dışarı çıktılar ve kendileri ve Laloux için bir atölye kiraladılar. 1923'te, École ve atölyelerin modernizmin çalkantılarından izole edildiğini hisseden bir grup öğrenci, Le Corbusier'den kendilerine mimarlık öğretmesini istedi. Reddetti, ancak onları istekli olan ve böylece 1924'ün başlarında patron olan Auguste Perret'e gönderdi. (Chaffee, 1977, s. 95-96).

3.4.6.2. Atölyelerin Organizasyonu ve Hiyerarşi

Sonuçta, atölye ustaları öğretmenler gibi değil, daha çok, adlandırıldıkları gibi patronlar gibiydi. Sadece patronlar öğrencilere ödeme yapmadı; bunun yerine öğrencilerden özel atölyelerin masrafları için 'kira, sobalar için kömür, lambalar için yağ ... mumlar, birkaç kitap ... ve en önemlisi sorumlu mimara bir ücret' dahil olmak üzere mütevazı ücretler toplandı (Chafee, 1977: 91).

Bu nedenle, mimarlığın École des Beaux-Arts'ta atölyelerde öğretildiği söylenebilir, çünkü patronlar, resmen unvanlandıkları şekliyle, gerçekten professeurs d'architecture idi. Öğrencileri ile yüz yüze, onların tasarımları hakkında konuşarak mimarlık teorilerini en etkili şekilde aktardılar. Atölye sistemi iyi çalıştığı sürece, öğrenciler neredeyse istisnasız patronlara saygı duyuyorlardı ve patron terimi bu ilişkiyi merakla ifade ediyor. Öğrenciler, atölyeden sorumlu mimardan, olabilecekleri gibi, profesör, müdür ya da şef olarak bahsetmediler; nadiren, özel saygı gerektiren durumlarda ona maître diyorlardı. Bunun yerine, bir öğrencinin yazdığı gibi, 'bir dostluk bağı' anlamına gelen bir kelime olan patrondu. Patron kelimesinin Fransızcadaki anlamları arasında koruyucu (bir aziz-koruyucu) gibi bir yan anlamı daha vardı (Chaffee, 1977, s. 94-95).

3.4.6.3. Atölye Mekânı

Atölyeler, Sol Yaka'daki École des Beaux-Arts mahallesindeydi (Şekil 3.15). İhtiyaçlar azdı: tüm öğrenciler için çizim tahtaları için yeterli alan, ışık için büyük pencereler, renkleri karıştırmak için su ve düşük bir kira. Su soğuktu ve kışın tek ısı kömür yakan sobalardan geliyordu Chaffee, 1977).



Şekil 3. 15. Yüzyılın başında bir atölyede öğrenciler. Kaynak: Chaffee, 1977, s. 91.

Emile Yaudremer'in atölyesi (1870'lerde Rue du Bac'taydı), Louis Sullivan'ın Aralık 1874'te evine yazdığı bir mektupta anlatılıyor (Connely'den aktaran Chaffee, 1977):

> (…) Girdiğim en lanet olası domuz ahırı. Önce hava soğuk, sonra ateşi yaktığınızda tütüyor, neredeyse gözlerinizi dışarı çıkarıyor ve pencereleri açmak zorunda kalıyorsunuz, bu da hava cereyanına neden oluyor, bu da soğuk algınlığı olan insanlar için önerilmez (s. 90).

Laloux'nun atölyesi, etkileyici bir binada, öğrencilerin Louis-Quinze ahşap işçiliğiyle kaplı duvarlara çizimlerini astıkları ve merdivenlerin o kadar geniş basamakları ve alçak yükselticileri olduğu Rue d'Assas'ta, 18. yy.'dan kalma güzel bir evde olması nedeniyle alışılmadıktı (Chaffee, 1977, s. 90).

Yüzyılın başında belki de en büyüğü olan Pascal atölyesi, o zamanlar 20 Rue Mazarine'deydi, burada zemin katta bir eskici dükkânı vardı; Pascal'ın öğrencileri, avludaki harap merdivenlerden iki kat yukarı çıkarak binanın en üstteki üç katında çalıştılar (Chaffee, 1977, s. 90-91).

Özel olarak kontrol edilmeleri anlamında bu bağımsız atölyeler serbestti. Atölye görevlileri, kasıtlı olmasa da gerçekte, atölye librelerine çok benziyordu 1903 yılında eğitimini tamamlamış bir mimarın tarifi bunlardan herhangi birine uymaktadır (Blair'den aktaran Chaffee, 1977):

> (…) Girdiğim en lanet olası domuz ahırı. Önce hava soğuk, sonra ateşi yaktığınızda tütüyor, neredeyse gözlerinizi dışarı çıkarıyor ve pencereleri açmak zorunda kalıyorsunuz, bu da hava cereyanına neden oluyor, bu da soğuk algınlığı olan insanlar için önerilmez (s. 90). atölyeler .. ucuzluğun ve pisliğin eşlik ettiği eski binalarda yerleşin. Bir öğrenci kalabalığı çekici bir komşu değildir: genellikle gece boyunca çok şarkı söylerler. Odaların duvarları, yerin pisliği, dağınıklığı ve karmaşasıyla uyumlu koyu, kasvetli bir ton elde edilinceye kadar karikatür ve resimlerle dekore edilmiştir. Aydınlatma mumla yapılır, herkes üzerinde çalıştığı tahtaya yapıştırdığı bir veya iki mumunu verir. Havalandırma olmadığı için odanın havası kapalıdır. Sessizlik asla galip gelmez. Fıkralar bir ileri bir geri uçuşur, şarkılardan parçalar, operalardan alıntılar, hatta bazen bir ayin bile söylenir, yine de kafa karışıklığı ve gevezelik arasında - tuhaf görünse de - iş ilerler (s. 91).

BÖLÜM 4

MİMARLIK EĞİTİMİNDE FARKLI EKOLLERİN ORTAYA ÇIKIŞI

19. yy., devrimci fikirlerin aydınlattığı bir atmosfer içinde başlamıştı. Ancak, mimari düşüncenin gelişiminde bir karışıklık dönemiydi. Bir önceki yüzyılın aydınlanmış düşüncesinin doruk noktası olarak, mimarlık kendisini tarihsel form üzerinden ifade etmişti. Ancak, geçmişin tarihsel unsurlarıyla inşa edilen biçimsel dil, en kararsız ve aynı zamanda amansız geçişe yenik düşen dil olacaktı. Bu nedenle 19. yy. aynı zamanda, modernitenin bir yansıması olarak, biçim arzusunu tarihin dışında inşa edecek rasyonalist temelli bir mimarinin temellerini atmıştır (Caballero Lobera, 2017, s. 37). Bu düşüncenin inşasında Boullee, Durand, Choisy, Guadet, ve Otto Wagner gibi mimarların rolü büyük olmuştur.

Sanayi Devrimi'nin etkileri iki yönlüydü: ilk olarak endüstrinin ve teknik başarının benzersiz büyümesiyle, ilerleme ideallerine ve araçsal rasyonaliteye dayanan yeni değerlerin somutlaştırılmasına katkıda bulunmuştu. Böylelikle 'mekanik' doğa biliminin pratik faydasına dayalı teknikler ve değerler ortaya çıkararak, bu yeni teknikleri öneren mühendislik ve diğer teknik okulların da ortaya çıkmasına neden olmuştu. Bunun sunucunda teknoloji ve uygulamalı matematik eğitiminden gelen mühendis mimar yaklaşımı geliştmiştir. Fransa'daki École Polytechnique (mühendis yetiştirmek için geliştirilmiş) ve Almanya'daki Technische Hochschulen bu etkinin sonucunda ortaya çıkmış ve mimarlık eğitiminde uluslararası bir etki yaratmıştı (Balamir, 1996, s. 69). Bunun bir sonucu olarak da teknik okulların sayısı hızla artmıştı.

19. yy.'ın ortalarında makineleşme ve sanayileşmenin yapılı çevrenin üretimi ve tüketimi üzerindeki etkisi belirginleşmişti (Ballantyne, 2004). Bu nedenle Sanayi Devrimi aynı zamanda ortaya çıkan materyalizme tepki olarak büyüyen romantik ideallerin genişlemesine de katkıda bulundu (Balamir, 1996, s. 69).

Romantizm, mimarın ve müşterinin geleneksel tasarım ilkelerine boyun eğmesini reddeden bireyselliği teşvik etmişti. Bu tür gelişmeler, romantik düşüncenin geç bir temsilcisi olarak 19. yy.'ın Sanat ve El Sanatları Hareketi etrafında ittifak kuran, canlandırılmış bir çıraklık sistemine dayanan mesleki tasarım okullarının (veya 'ticaret okullarının') kurulmasına paraleldi (Balamir, 1996, s. 69).

Ancak romantizm, klasik olmayan bir Gotik Uyanış da dahil olmak üzere akademik olmayan tarihsel tarzların yeniden canlanmasını teşvik etmiştir. Tüm bu gelişmelerim sonucunda orta çağ çıraklık sisteminin ve onun zanaatkarlık anlayışının yeniden canlanmasına yönelik arayışlar başlamıştır (Balamir, 1996, s. 69).

Yine paradoksal bir şekilde, romantizm 'sosyal bilime' ve bir organizma olarak toplum anlayışına dayanan değerleri de teşvik etmiş ve bunun sonucunda kentsel, bölgesel ve çevresel planlamayı vurgulayan okulların kurulmasına yol açmıştır (Balamir, 1996, s. 69).

Tüm bunlar 19. yy. boyunca şekillenmişti. Ancak Bauhaus'un sanatsal ve pedagojik başarıları Almanya'da devrim niteliğindeydi. Sanatı ve mimariyi yenileme niyeti, aslında 19. yy.'daki diğer çabalarla uyumluydu. Yine de, okulun tarihsel bağlamı fazlasıyla göz ardı edilir. Bauhaus boş uzayda gelişmedi. Bir yandan Bauhaus tarihinin klişelerinden biri, okulun tüm geleneklerden kopup sıfırdan başlamasıdır. Öte yandan, Bauhaus'un kökleri tartışılırken, 19. yy.'ın sonları ve 20. yy.'ın başlarındaki sanat hareketleriyle ilişkilendiymeye yönelik genel bir eğilim vardır. Bauhaus'un gelişmesine yol açan koşullar gerçekten de karmaşık ve geniş çapta dallara ayrılmış durumda. Hümanist ve sosyal tarihteki kaynakları 19. yy.'a kadar uzanıyor. Dahası, Bauhaus'un ele aldığı meselenin kökleri, 18. yy.'ın ortalarında İngiltere'de başlayan ve endüstriyel imalat ve endüstriyel toplumla sonuçlanan (o zamanlar kalıcı bir felaket olarak yorumlanmıştır) Sanayi Devrimi'ne dayanmaktadır. Bu modernleşme süreci hayatın hemen her alanında gerilimlere yol açmıştı: Ticaretin asırlık aletlerinin yerini mekanik aletler aldığında köklü bir değişim meydana geldi. Yeni kavramların eksikliği nedeniyle, sanat ve mimari,

giderek artan bir şekilde çelişkilere yol açan tarihsel bir şekil sözlüğüne geri döndü. Günlük kullanım için eşyaların üretimi için değişen koşullar, artık makine üretimi ile uyumlu yeni bir tasarım gerektiriyordu. Bu sorunu çözmeye yönelik girişimlerin somut bir şekil alması ise 19. yy.'ın ortalarına kadar sürdü. Bauhaus, endüstriyel üretimle ayrılan sanatsal ve teknik üretim alanları arasında birliği yeniden kurmaya çalışan "modernizm" adı verilen geleneksel bir girişim ve çabalar dizisinin parçasıydı. Sanatçının ortaya çıkan toplumsal ayrışması, izolasyonu ve parçalanması ve farklı sanat türlerinin ayrışması tersine çevrilecekti. Bu, Gesamtkunstwerk (sanatların sentezi, birleşik sanat eseri) fikrine yol açtı; bu düşünce, daha önceki yüzyıllarda farklı vurgularla, gerçekte inşaat ve el sanatları ile ilgili tüm sanatları sentezlemeye çalıştı. 19. yy.'da ve 20. yy.'ın başlarında, Gesamtkunstwerk fikri, toplumun sosyal ve kültürel sorunlarının birleşik bir amaç temelinde çözümünü ilerletebileceği şeklindeki ütopik iddiayla ittifak halindeydi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 8).

4.1. Mühendis Mimar Yaklaşımı ve École Polytechnique

19. yy. boyunca, okul stüdyosu ile mimarlık ofisi arasındaki kopukluk, başka bir deyişle, ağırlıklı olarak sanatsal bir eğitim ile profesyonel uygulama arasındaki ayrım tartışma konusu olmaya başlamıştır. 19. yy.'da École des beaux-arts pedagojisinin hegemonik yapısına karşı iki farklı görüş oluşmuştur; bir taraftan okulun yetiştirdiği elit mimarların (ya da elit kesimin mimari zevklerini temsil eden mimarların) yetenekleri övülürken, diğer taraftan da öğrencilerin çoğunluğunun mesleğin gerçeklerine yeteri kadar hazırlanmadığı için yerilmiştir (Lambert, 2014, s. 129-130).

Eğitim sistemine karşı bu iki farklı görüşü anlamak için, aynı tarihlerde var olan farklı bir eğitim-öğretim yönteminden bahsetmek gerekir; daha denetimli bir eğitim veren École Polytechnique. Bu iki eğitim anlayışına karşılaştırmalı bir perspektiften bakıldığında, École des beaux-arts stüdyolarına ve onun didaktik erdemlerine yönelik övgü, mimarlık mesleğinin sanatsal bileşeninin bir ifadesi gibi görünmektedir ve mimariden beklenen sanatsal değeri ortaya koyan mimarlar yetiştirmektedir. Ancak mimarlığın ikili yapısından kaynaklı diğer bir mimari ilkeye göre ise mimarlık bir inşa etme eylemidir ve mühendislik okullarının odağında ise uygulamaya yönelik inşa etme ilkeleri yer almaktadır (Lambert, 2014, s. 130).

4.1.1. Tarihsel Arka Plan ve Kuruluş Amaçları

École Polytechnique'nin mimarlık disiplinine yaklaşımını anlamak için okulun kuruluş hedeflerine bakmak gerekir. École Polytechnique, Fransa'nın büyük ölçüde işgal tehdidi altında olduğu 1793 krizlerinin yarattığı tedirginlik atmosferinde savunmayı güçlendirmeye yönelik tedbir amaçlı bir girişimin sonucunda ortaya çıkmıştır. Aslında 1747'den beri var olan École des Ponts et Chaussées türünden inşaat mühendisliği okulu olarak kurulmuştur. Ancien Régime'ın diğer tüm okulları öyle bir kaos içindedir ki, gelecekteki mühendis arzı çok belirsizdir. Buna karşın istihkamların inşası ve Fransız ordularının işini kolaylaştıracak yolların bakımı için mühendislere ihtiyaç vardır (Chafee, 1977, s. 72).

'1747'de Trudaine, École des Ponts et Chaussées'i ve dolayısıyla Corps des Ponts et Chaussées'in yanı sıra mühendislik subaylarından oluşan askeri birlikleri yaratmıştı. Devlet bunu yaparken, farkında olmadan ve belki de bilmeden, güzel sanatlara karşı mühendisleri seçmişti. Aslında devlet ile inşaat arasındaki ilişkiye uzun bir süre damgasını vuracak bir karardı. Mimarlık ve görsel sanatların birliğini korumaya çalışan, ancak öğretim programına yeni teknikler sokamayan, akademiden ayrı bir estetik doktrin sağlayamayan Ecole des Beaux-Arts'ta güzellik bir modeller sistemine, pratik ise bir kurallar sistemine indirgenmiştir. Sanatçı mimar Ecole des Beaux-Arts'ın ürünüyse, Mühendis, yeni güçler için bir cazibe merkezi, bilim ve teknoloji öğretimi için bir merkez olan École Polytechnique'in ürünüydü. Aslında, Fransa'da bir politeknik okulunun ve bir güzel sanatlar okulunun ayrı varlığı, zaten kendi içinde mimari ve inşaat arasındaki kopuşu ima ediyordu (Tapie, 1996, s. 14).

Bazıları, mimarlık ve inşaat arasındaki sınırın çok dar olmadığını bilerek, mühendisler ve mimarlar arasındaki mesleği derinden etkileyecek çatışmanın temeli olarak görüyordu. J.N. Durant gibi mimarlar ise her ikisiyle de dinamik bir şekilde beste yapmaya çalışacaklardı (Tapie, 1996, s. 14-15).

Mimarların sanatsal bileşen üzerindeki bu kutuplaşması, resim ve heykel arasında bir sınır çizme pahasına, özerkliklerinin ve kimliklerinin bir garantisidir. (1867 tarihli bir kararname ile mimarlık diploması oluşturularak bu durum teyit edilmiştir ancak uygulama zorunlu değildir) Mimarları büyük planlama kararlarından ve kendilerini

doğrudan ilgilendiren mimari ve kentsel politikaların tanımlanmasından, inşaat mühendislerinin tekelinde olan işlevlerden uzak tutacaktır (Tapie, 1996, s. 15).

'Klasik çağ ile endüstriyel çağ arasındaki geçiş, yeni bir aktörün ortaya çıkışını görüyor: teknik süreçlerde giderek artan bir rol oynayan ilerlemenin değerlerini somutlaştıran, geçmişin sanat mühendisinden farklı modern mühendis. Devlet adına hareket eden École des Ponts et Chaussées mühendisleri, özellikle bölgenin planlanmasının, ulaşım altyapılarının ve kamu inşaatlarının bir kısmının gerçekleştirilmesini kontrol etmektedir. Böylece, 19. yy.'ın sonunda, mimarlık öğretimi, o zamanlar önyargısız bir şekilde, kamu eğitiminin (ve tabii ki yüksek öğretimin) yapılandırıldığını gören temel hareketten izole edildi. Serbest meslek statüsünün sürdürülmesi bunu kısmen açıklıyor. 18. yy. ve öncesinde, sanatsal bilgi ile teknik-inşa edici bilgiyi uzlaştıran sanatçı mühendis ve/veya mimar figürü, birbirinden ayrılarak rekabet halindeki iki profesyonel geleneğe dönüşür (Tapie, 1996, s. 15).

Ponts et Chaussées okulunun hakimiyeti aslında 18. yy.'ın ortalarında başladı. Akademiden farklı olarak devlet aygıtının bir parçasıdır, akademi ise ona yalnızca kısmen bağımlıdır. Modern bir devletin çok hızlı bir şekilde kurumsallaşması ve merkezi figürlerinden birinin mühendis olduğu bir sanayi toplumuna geçiş, École des Ponts et Chaussés'e bugün hala devam eden bu egemenliği verdi (Tapie, 1996, s. 15).

Fransız Devrimi'nin ardından 1794'te kurulan École Polytechnique aslında bir mimarlık okulu değildi (Chafee, 1977, s. 72). École Polytechnique, öğrencileri çeşitli uygulama okullarına hazırlayan iki yıllık bir başlangıç kursu sağlar. Mühendislik öğrencisi, bu iki yıllık aşamada spesifik ve derinlemesine beceriler geliştirirken edinilen bilgiler 'uygulamaya' yöneliktir. 'Teoriden' uygulamaya giden bu ilerlemede, mimarlık dersi boyunca öğrenci ileri betimleme ve grafik teknikleri üzerine yoğunlaşan bir eğitimden geçer (Thibault, 2011, s. 6). Birçok teknik bilimi (haritacılık, inşaat, yol, köprü ve demiryolu mühendislikleri, vb.) bünyesinde bir araya getiren okul, özellikle verdiği bilimsel temelli ve teknolojik uygulamaya yönelik eğitimle Ecolé des Beaux-Arts'ın sanat ağırlıklı eğitiminin karşıtı haline gelir (Ceylan, 2010, s. 128-129).

Ecolé Polytechnique, mimarlık bilgisinin bilimselleştirilmesinde önemli rol oynayan tasarı geometrinin temellerini atan Gaspard Monge'un başkanlığında kurulmuştu (Ceylan, 2010, s. 128). Monge liderliğindeki bir grup akademisyenin

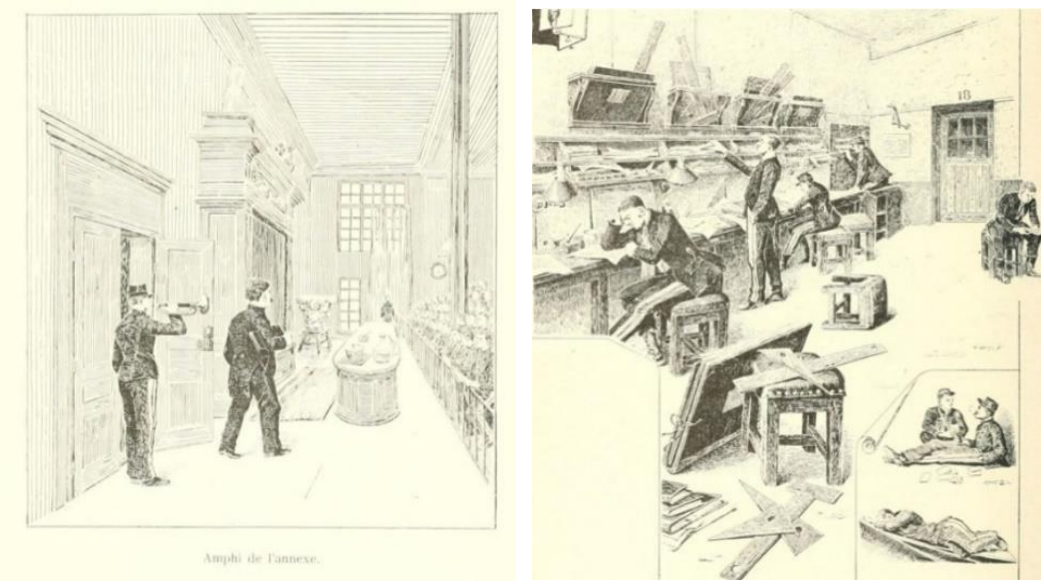
önerisini kabul eden Kongre Paris'te yeni bir inşaat ve askeri mühendislik okulu kurulmasına karar verir. 1794'te, Okulun kurulmasından sorumlu olacak bir komite kurulmuş ve 1789'da Ulusal Meclis'e kamu binaları için gerekli mimar ve mühendisleri yetiştirmek için bir École pratique kurulmasını öneren Rondelet de bu komitede yer almıştır (Chafee, 1977, s. 72). Dolayısıyla okulun kuruluş amaçları tamamen hükümete hizmet etmektedir. Bunu aslında kurumun ilk isminden anlamak da mümkündür. Nitekim 1794'te École Centrale des Travaux Publics yani 'Bayındırlık Merkez Okulu' ismiyle açılmıştır. 1795'te hükümet, bazı mimari çizimlerin ve modellerin Académie Royale d'Architecture'dan yeni okula nakledilmesini emretmiş ve École Centrale des Travaux Publics aslında giderek École des Ponts et Chaussées'in, birkaç askeri mühendislik kraliyet okulunun ve kaldırılan Académie d'Architerure'ın yerini almaya başlamıştır (Chafee, 1977, s. 72).

4.1.2. École Polytechnique'de Eğitim Sistematiği

Mimarlık temelde geometri, teknik tasarım ve güzel sanatlar arasındaki kavşakta konumlanan ve çizimle ilgili disiplinlerden biri olarak kabul edilir. Mühendislik öğrencilerinin eğitiminde grafik beceriler ve sanatsal bir duyarlılık kazanması hedeflenmiştir. Bu eğitim matematiksel bilgiye ve kökleri Monge'den miras alınan tanımlayıcı geometriye dayanan bir çizim anlayışına göre şekillenmiştir (Thibault, 2011, s. 5).

École Polytechnique eğitimi, mimarları sadece bir mühendis olarak yetiştirme gayesi gütmez, ancak grafik sunuma verilen önem nispeten daha azdır. İnşaat (ya da mühendislik) dersleri ve öğrencileri grafik konusunda eğitmeyi amaçlayan dersler birleştirilmiştir. Grafik sunuma dair bilgi ve ustalık aktarımı kısa bir ders şeklinde yer bulmuştur (Lambert, 2014, s. 130).

École Polytechnique'nin eğitim sisteminde École des Beaux-Arts'daki gibi bağımsız atölyeler yoktur. Tüm eğitim okul içindeki büyük amfilerde veya küçük atölyelerde gerçekleşir (Şekil 4.1). Mühendislik öğrencilerine mimari bir boyut katmak ve sanatsal bir duyarlılık kazandırmak için gerçekleştirilen dersler okul içindeki tüm bölümlere yöneliktir. Dolayısıyla yaklaşık yüz elli kadar öğrencinin katılımını mümkün kılan amfiler tercih edilmektedir.

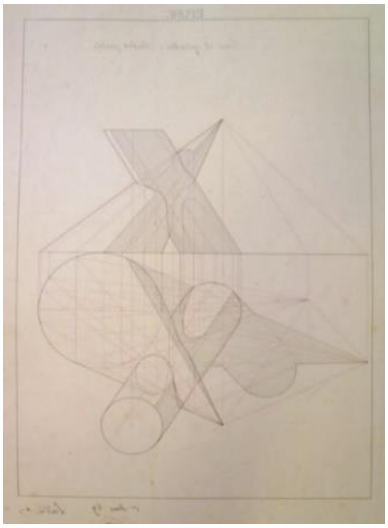


Şekil 4. 1. Ders amfitiyatrosu (Solda) ve çalışma odası (Sağda) 1895. Kaynak: Thibault, 2011, s. 13.

École Polytechnique'in öğrencileri çeşitli uygulama okullarına hazırlayan iki yıllık bir başlangıç kursu sağladığı unutulmamalıdır. Bu ruh, tüm derslerin genel doğasını harekete geçirir, öğrenci mühendis, o sırada izlenen yola bağlı olarak, daha spesifik ve derinlemesine beceriler geliştirirken edinilen bilgileri 'uygulamaya' yönlendirilir. 'Teoriden' uygulamaya giden bu ilerlemede, öğrenciler mimarlık dersi kapsamında, betimleme ve grafik tekniklerinde sağlam bir eğitimden yararlanacaktır (Thibault, 2011, s. 6).

4.1.2.1. École Polytechnique'de Giriş Sınavı

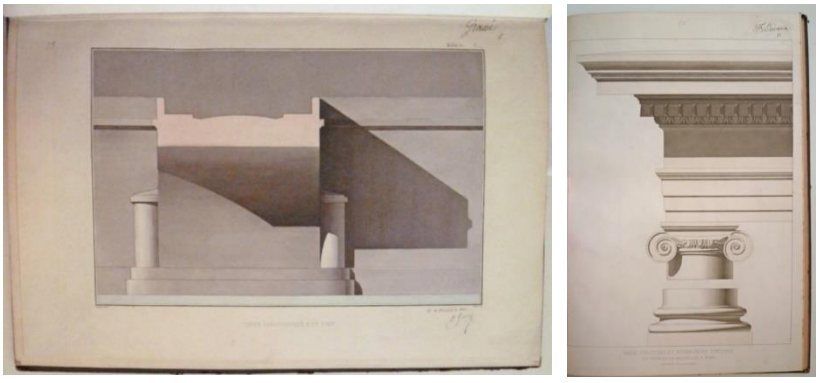
Okula kabul bir ön eleme sınavı ile gerçekleşir. Öğrenci adayından bir geometri taslağı (Şekil 4.2) belirli bir modelin çizimini içeren çini mürekkebiyle hazırlanmış bir sunum paftası ve kurşun kalemle gölgelenmiş bir taklit çizim yapması istenir. Bunlar sınavın gerekliliklerdir ve adayların yeteneklerini kontrol eder. Ancak öğrenciden aynı zamanda içinde bulunulan yılda çizilmiş bir dizi eskiz ve çizim alıştırması içeren bir dosya sunması da beklenmektedir (Thibault, 2011, s. 6).



Şekil 4. 2. École Polytechnique'e kabul için sunulan tanımlayıcı geometri eskizleri. Kaynak: Thibault, 2011, s. 6.

4.1.2.2. École Polytechnique'de Birinci Sınıf

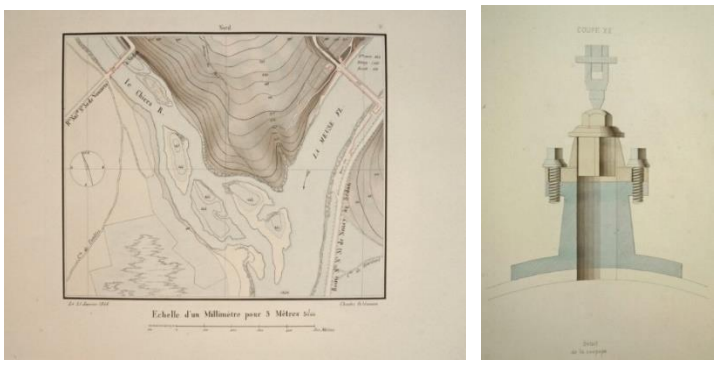
Birinci yıl boyunca, geometri, perspektif ve aksonometrik projeksiyonlarda ustalaşma konusunda eğitim verilir. Birinci yıldaki eğitim, öğrenciyi geometrik ve serbest perspektif ile aksonometrik projeksiyonlarda ustalaşma konusunda eğitmeyi amaçlar ve bu nedenle betimleyici öğretimle pekiştirilir. Başlangıçta soyut eskizler, kademeli olarak somut nesnelere, makine parçalarına veya inşaat elemanlarına yönelik uygulamalara dönüşür. İlk yıl, bir köprünün kesiti, bir Roma sarayının kaidesi, ardından Dor ve İon sütun başlıklarının detayı gibi konulara yönelik yıkama çizim çalışmaları yapılır (Şekil 4.3). Bu çalışmaların temel amacı öğrenciye yapı sanatına dair bir duyarlılık kazandırmaktır (Thibault, 2011, s. 6-7).



Şekil 4. 3. (Solda) Bir köprünün kesiti; (Sağda) Kaide, başlık ve İon saçaklığı, Yıkama egzersizi. Kaynak: Thibault, 2011, s. 7-8.

4.1.2.3. École Polytechnique'de İkinci Sınıf

Bu grafik dersleri, ikinci yılda mimarlığın kendisine giriş ile devam eder. Aynı zamanda, stereotomi öğretimi, tanımlayıcı geometrinin inşaat elemanlarına, merdiven detaylarına veya duvarcılık ekipmanına veya yapısal düzeneklere uygulanması takip eder. Grafik beceri topografyadan makine çizimine (Şekil 4.4) kadar birçok farklı ölçekte kullanılır. Tüm bu çalışmalar bir bakıma 'zevk öğrenimi' olarak işlev görmektedir. Dolayısıyla öğrencinin sonraki yönelimi ne olursa olsun tüm bölümler için faydalıdır (Thibault, 2011, s. 8-10).



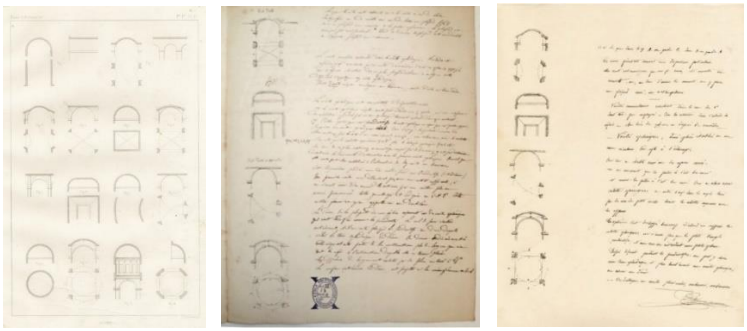
Şekil 4. 4. (Solda) Harita çizimi; (Sağda) Makine çizimi; 1868. Kyanak: Thibault, 2011, s. 9.

Geometrik betimlemenin öncelikli olduğu bu çıraklıklar, 1880'lere kadar ağırlıklı olarak baskıların kopyalanmasıyla öğretilen daha 'sanatsal' figür ve manzara çizimi uygulamasıyla tamamlandı. Böylece, betimsel olanın geometrik soyutlamasından sanatsal ifadeye kadar, mimari alıştırmalar geniş bir grafik çalışma yelpazesiyle beraber yürütülmüştür (Thibault, 2011, s. 9).

4.1.2.4. École Polytechnique'de Özel Bir Egzersiz Türü: Not Alma ve Eskiz Oluşturma

1850 reformunun ardından, programlarda kesin olarak tanımlanan bir iletim metodu geliştirilir. Bir buçuk saat süren ders, amfitiyatroda okulun tüm öğrencilerine verilir (1870'te yüz elli öğrenci). Öğrenciler, okul tarafından mühürlenmiş olarak verilen çift kağıtlara, öğretmen tarafından tahtaya çizilen şekilleri yeniden çizer ve onlara yazılı notlarla eşlik eder. Not alma ve grafik çalışması olarak tanımlanabilir (Thibault, 2011, s. 13).

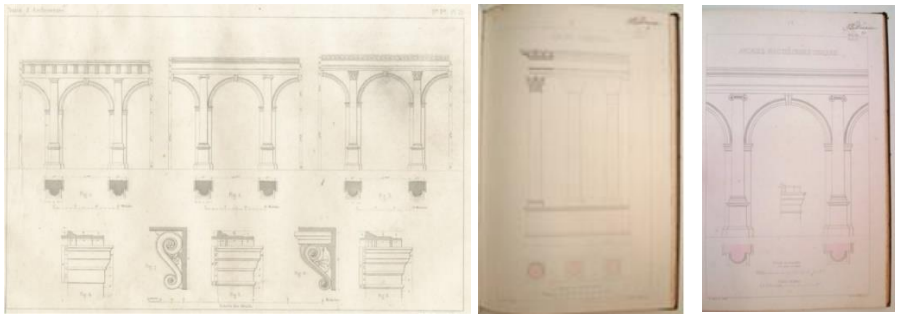
1850-1875 döneminde derslerin sayısı ve içeriği sabitken, öğretim yöntemleri de bir o kadar sabitti. Léonce Reynaud, Traite d'architecture kitabı referans olarak hizmet ediyordu (Şekil 4.5). Örneğin 'Tonozlar' konusuna ayrılmış bir derste öğrencilerin adıkları notlar ve grafik çalışmaları bunu kanıtlamaktadır (Thibault, 2011, s. 13).



Şekil 4. 5. (Solda) Reynaud 'un 'tonozlar' bölümüne ayrılmış levhası; (Ortada) Öğrencilerin not alma çalışmaları. 1851'de Léonce Reynaud'un kursu sırasında; (Sağda) 1868'de Fernand de Dartein'ın kursu sırasında alınan notlar. Kaynak: Thibault, 2011, s. 14-15.

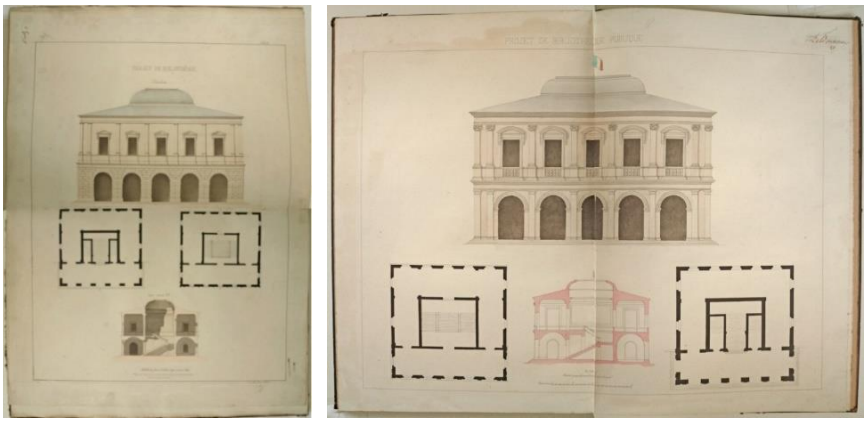
Geometri ve stereotomi derslerinde de uygulanan bu prosedüre göre, bu notlar dersi takip eden çalışma sırasında öğretmenin yönlendirmesiyle tamamlanarak öğrencinin defterini oluşturur. Bu defterler düzeltilir ve notlandırılır (Thibault, 2011, s. 14).

Kurs sırasında gerçekleştirilen serbest el not alma, bir grafik eğitimi oluşturur ve ardından eğitmenin yardımıyla çalışma odalarında gerçekleştirilen bir dizi daha kapsamlı egzersizle tamamlanır. 1870'e kadar, her yıl bir dizi çalışma çizimi yapılmıştır: Dor, İon ve Korint düzenleri (Şekil 4.6) pervazlar üzerindeki revaklar, İyon sütunlu kemerler, pencereler, tavanlı oda (Thibault, 2011, s. 15).

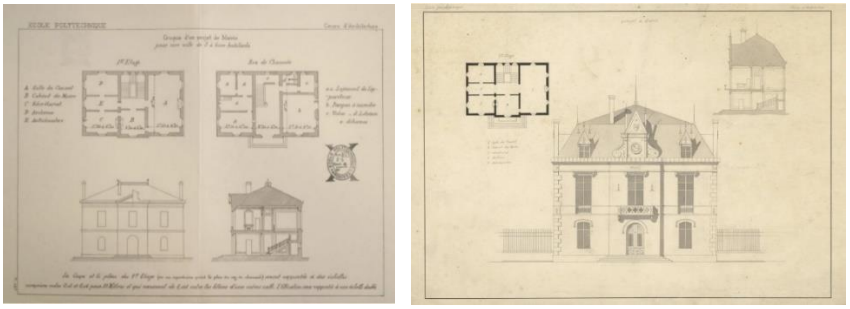


Şekil 4. 6. (Solda) Léonce Reynaud'un, Pasaj çizimleri için referans sağlayan 'Sütunlu pasajlar'levhası; (Ortada) 1850-58'de öğrenci defteri; (Sağda) 1868'de öğrenci defteri. Kaynak: Thibault, 2011, s. 16.

Portföyün bazı plakalarının yeniden çizilmesi söz konusu olduğundan, bu çalışma çizimleri hala Reynaud'un kitabının özümsenmesinin bir parçasıdır. Bu 'planların' sonuncusu, küçük bir kamu binası projesinin ölçeğine uygun olarak çizilmesi ve tamamlanmasından ibarettir, ardından yıkama işlemine tabi tutulur. Yirmi beş yıl boyunca öğrenciler, aynı plan ve aynı kesitten, aynı "kütüphane" için çeşitli mimari projeler ürettiler (Şekil 4.7). Yüzyılın sonlarına doğru bu çalışmalar bir "belediye binasına" (Şekil 4.8) uygulanmaya başladı (Thibault, 2011, s. 16-17).



Şekil 4. 7. (Solda) öğrenci François Xavier Kretz'in kütüphane projesi, 1852; öğrenci Charles Feldmann'ın kütüphane projesi, 1868. Kaynak: Thibault, 2011, s. 17.

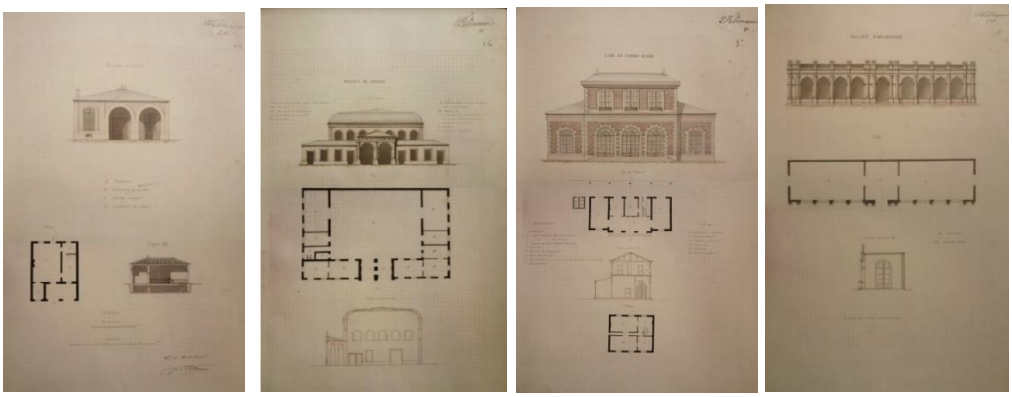


Şekil 4. 8. (Solda) 'Belediye Binası' öğrenci projesi, 19. yy. sonları; (Sağda) 'Belediye Binası' öğrenci projesi, 19. yy. sonları. Kaynak: Thibault, 2011, s. 18.

4.1.2.5. École Polytechnique'de Mezuniyet

Ders döngüsünün sonunda öğrenciler, öğretmenlerinin yardımı olmadan, "yarışma" adı altında Güzel Sanatlar Okulu'nda yapılan çalışmaları çağrıştıran dört kompozisyon projesi gerçekleştirirler. Konuları, önceki alıştırmaların aksine her yıl değişir. 1867-68 yıllarında bir tahsis dairesi, bir tren istasyonu, bir gümrük dairesi ve bir limonluk önerilmiştir (Şekil 4.9). Proje, ölçeklendirmeyi basitleştiren önceden basılmış

bir ızgara üzerinde tasarlanır ve işlenir - plan, kesit ve cephe yıkama çizimle teslim edilir (Thibault, 2011, s. 16-17).



Şekil 4. 9. Öğrenci projeleri; (Soldan sağa sırasıyla) Büro, Gümrük, Tren istasyonu ve Sera yarışma. Kaynak: Thibault, 2011, s. 18.

École Polytechnique'de verilen mimarlık dersleri mühendislerin eğitiminin ilk aşamasını oluşturuyordu. Burada iki yıl eğitim alan öğrenciler École des Ponts'de ileri düzeyde eğitimlerine devam ediyordu. Bir bakıma iki kademeli bir eğitim sistemi vardı. 19. yy.'ın ikinci yarısında özellikle Almanya ve Avusturya'da geliştirilen Technische Hochschule bu sistemin başka bir versiyonunu sunacaktır.

4.2. Zanaatçı – Mimar Yaklaşımı: Romantik Hareket ve Gotik Revival

19. yy. bir yandan üsluplar savaşının yaşandığı, bir yandan da endüstrileşmenin getirdiği problemlerin üstesinden gelmek için çeşitli sanat eğitimi reformlarının yapıldığı bir dönemdi (Migašová, 2019, s. 51). Fransa'daki École Polytecnique mimarlığin önemli bir bileşeni olarak inşaat ve mühendislik ile ilgili gelişmeleri arka planında tutarak mimarlık disiplini ve eğitimi teknolojik gelişmelere vurgu yapan yeni bir ekolün yaratılmasındaki ilk adımdı. Ancak mimarlığın zanaat bileşeni daha çok romantik hareket ve gotik revival ile bağlantılı olarak gelişmeye başlamıştır. Özellikle İngiltere'de yaşanan gelişmeler mimarlık alanında ve eğitiminde farklı yaklaşımların aranmasında öncü olmuştur.

4.2.1. Tarihsel Arka Plan

Çoğu tarihçi, 19. yy.'ın son yirmi yılında Batı Avrupa'nın entelektüel ikliminde önemli değişikliklerin meydana geldiği konusunda hemfikirdir. Yüzyıla, bilim ve

teknolojinin olanaklı kıldığı ilerleme inancı, felsefi formülasyonunu Auguste Comte (1798-1857) tarafından kurulan Pozitivizm olarak bilinen harekette bulan bir inanç hakimdi. Edebiyat ve sanatta, hakim Pozitivist düşünce çerçevesine en yakın olan Doğacılıktı (Naturalism). Ancak 1880'lerde Pozitivizme olan inanç, onu destekleyen liberal siyasete olan inançla birlikte aşınmaya başlamıştı. 1873'te başlayan korkunç Avrupa ekonomik bunalımı da dahil olmak üzere, kuşkusuz birçok siyasi olay bu fenomene katkıda bulundu. Pozitivizmin evi olan Fransa'da, entelektüel iklim değişikliği özellikle dikkat çekiciydi ve buna Alman felsefesinin etkisinde önemli bir artış eşlik etti (Colquhoun, 2002, s. 14).

Edebiyatta, Sembolist hareket saldırıya öncülük etti. Sembolistler, sanatın görünüşleri taklit etmemesi gerektiğini, ancak temel bir gerçekliği ortaya çıkarması gerektiğini savundular. Şairin düş gücünden beslenen bu imgeler, karşıtlıkları uzlaştırmayı, çelişkileri ortadan kaldırmayı, çirkinlikten güzelliği, kötüden iyiyi çıkarmayı sağlayarak onun "yeni bir dünya yaratma"sını sağlamıştır. Böylece Baudelaire modern şiirin habercisi olacaktır. "Correspondances" (Çoklukta Birlik) adlı şiirinde görüldüğü gibi tüm duygular uyum içinde birbiri ile iletişim içine girer ve ortaya adeta Richard Wagner'in çok sesli bir senfonisi çıkar: "Uzaktan söyleşen uzun yankılar gibi/ Renkler, sesler, kokular karışır birbirine" (Çev.: Sebahattin Eyüboğlu) (Colquhoun, 2002, s. 16).

Sanat eğitimindeki reform hareketleri de kabaca 19. yy.'ın ikinci yarısında, uygulamalı sanatlar eğitimi veya tasarım okulu sorununun daha belirgin hale geldiği ve geleneksel akademilerin muhafazakâr ve (aynı zamanda) tutucu müfredatlarını değiştirmeye zorlandığı bir dönemde başlar.

4.2.1.1. Üsluplar Savaşı: Roma ve Yunan Klasisizmine Karşı Gotik Revival

19. yy.'da, mimariye klasik ilkelerin mi, yoksa Gotik ilkelerin mi yön vermesi gerektiği hususunda şiddetli bir mimari üslup tartışması söz konusudur (Ballantyne, 2004, s. 10). İlk olarak klasisizme karşı birtakım karşıt argümanlar ortaya konmuştur. 19. yy.'ın 'üsluplar savaşı' esasında, mimarlıktaki tüm eğilimlerin bir mikrokozmosunu sunar (Balamir, 1996, s. 57). Augustus Welby Pugin tartışmaları başlatan ilk kişi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pugin'in 1836 tarihli 'Contrasts; or, a Parallel between the Noble Edifices of the Fourteenth and Fifteenth Centuries, and Similar Buildings of the Present Day; showing the Present Decay of Taste' isimli manifestosu ile klasik paradigmaya karşıt argümanını yayımlamıştır. Pugin'in öfkesi dönemin 'ruhsuz ifade' biçimine, 'mimarinin vasatlığı'na ve 'yok olan estetik'e yöneliktir ve mimarlardan çok daha vicdanlı olmalarını bekler; bunun için de bir 'sosyal sorumluluk duygusu'nun ve bir 'tasarım felsefesine bağlılık'ın gerekliliğine inanmaktadır (Ely, 2000, s. 195).

Hem Contrasts'ta, hem de 1841 tarihli 'The True Principles of Pointed or Christian Architecture'da Pugin, planlama, yapısal ifade ve malzemelerin doğası gibi Modern Hareket teorisinin merkezinde bulunan meselelere değinmiş ve ortaya koyduğu kriterlerle 'işlevsellik' gibi moderne ait kaygıların çoğunu öngörebilmiştir. Ancak, Pugin'in en büyük handikabı 'Gotik' mimariye olan hararetli inancıdır, çünkü O'na göre tek geçerli ifade biçimi Gotik'tir (Ely, 2000, s. 195). "Hıristiyan veya sivri mimari" söylemiyle esasında 'Gotik' mimariyi kasteden Pugin, Yunan putperestliğinin yerine 'Hristiyan ahlakı'nı yerleştirmeye çalışmıştır. Bunu takip eden tartışma, "üsluplar savaşı" olarak bilinmektedir (Ballantyne, 2004, s. 10-11).

İngiltere'de eğitimin yaygınlaşması, süreli yayınların ve mimarlık basınının yükselişiyle birlikte, kamu giderek mimari meselelere daha fazla dahil olmaya başlamıştır. Gotik Revival ile ilgili literatür Pugin'den sonra hızla genişlemiştir. Özellikle John Ruskin'in (1819-1900) Seven Lamps of Architecture (1849) ve Stones of Venice (1851-53) adlı yapıtları, geniş kitlelere ulaşmıştır (Ely, 2000, s. 196-197). İngiliz ressam, sanat tarihçisi ve sosyal reformcu John Ruskin'e göre (1819-1900) sanat ve zanaat reformu, sanatçının emeğinin ürününe yabancılaştırıldığı mevcut endüstriyel kapitalizm koşullarında imkansızdı (Colquhoun, 2002, s. 14).

Ruskin yazılarında geçmişin karmakarışık süslemelerine ve aynı zamanda endüstriyel üretime karşı çıkmış; makinenin yabancılaştırıcı özelliğinden kurtulmak için Orta Çağ'ın yaratıcı zanaatkâr idealiyle beslenen eleştirilerde bulundu. Özellikle 19. yy.'ın ikinci yarısında İngiltere'de son derece etkili olan restorasyon çabalarında, Gotik üslup modelini izleyerek, malzemenin hakkını veren, büyük ölçüde süssüz ama yine de etkileyici şeylerin üretilmesini öngördü. Makinelerle yapılan ürünler ise ona göre 'vekil', ruhsuz, 'ölü şeyler'di. Ruskin'in eleştirel düşüncelerini uygulamaya koymak ve sanata

daha fazla ivme kazandırarak zanaat reformunu gerçekleştirmel, Büyük Britanya'daki Sosyalist hareketin savunucusu, William Morris (1834-1896) ve onunla bağlantılı olarak gelişen Arts and Crafts hareketiyle gerçekleşecekti (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 8-9).

4.2.1.2. Arts and Crafts Hareketi: Sanat ve Zanaatın Birleştirilmesi

Sanat için toplum içinde sağlıklı bir konum arayışı 19. ve 20. yy.'daki birçok öncü düşünürün en çarpıcı çabasıydı. Dönemin ana sorunsalı, sanat ve zanaat arasındaki kopukluk ve zanaatkarın tüm yaratıcı çalışmalardan mahrum kalmasından dolayı duyulan rahatsızlık etrafında yoğunlaşmıştı (Migašová, 2019, s. 51-52). Daha 1835 gibi erken bir tarihte, makine yapımı nesnelerin sanatsal kalitesindeki düşüş ve bunun sonucunda ihracat pazarına verilen zarar sorununu incelemek üzere İngiltere'de bir parlamento komisyonu kurulmuştu. 1851'de, Fransa'daki benzer ancak başarısız bir projenin ardından Londra'da Tüm Ulusların Büyük Sanayi Sergisi düzenlendi. Büyük Sergi büyük bir ticari ve politik başarıydı, ancak dekoratif ürünlerin yalnızca İngiltere'de değil, tüm endüstriyel ülkelerde düşük kaliteli olduğunu doğruladı. Bunun sonucunda hem İngiltere'de hem de Fransa'da art arda girişimler başladı (Colquhoun, 2002, s. 14).

19. yy. İngiltere'sinde, teknolojik ve endüstriyel gelişmenin bir sonucu olarak sanatsal tasarım ve uygulamasının birbirinden ayrılması, insanın yaratıcı etkinliğini sekteye uğratması olarak görülüyordu (Cunningham, 1980, s. 137). İngiltere'de 1830'ların hükümet girişimlerinden sonra, sanat reformu, tek bir kişinin, William Morris'in (1834-96) egemen olduğu özel bir mesele haline geldi (Colquhoun, 2002, s. 14). Morris, tasarımı yönetmesi gereken süreç hakkında bir fikir edinmek için goblen dokumayı (tapestry-weaving) öğrendi. Tasarımcıların yalnızca dekoratörler olarak göründüğü bir ortamda, Morris'in eğitim yöntemleri malzeme, çalışma süreci, amaç ve estetik biçim arasındaki organik karşılıklı ilişkiyi vurguladı. 19. yy. romantizmi tarzında, Orta Çağ'ı özlüyordu. Morris, 'sağlıklı bir sosyal sanat konumunu ve dolayısıyla güzelliği' tercih etti; sanatçıların zanaatkarlarla birlikte atölyelerde eğitilmesi gerektiği fikrini savundu (Migašová, 2019, s. 52).

On dokuzuncu yüzyıl makineleri dünyayı titretebiliyordu ve sanki doğanın güçleri kadar yılmaz ve tartışılmaz olan kendi zorunlulukları tarafından yönlendiriliyor gibiydiler. Mimari söz konusu olduğunda, yapılacak en doğru şey onları bir saygınlık kisvesi ile maskelemekmiş gibi görünüyordu. 1878'de Nietzsche'ye 'Bugün bizim için

bir binanın güzelliği nedir?' diye sorulmuştu. Nietzsche şöyle cevap verir: 'Akılsız bir kadının güzel yüzüyle aynı şey: maskeye benzer bir şey' (Ballantyne, 2004, s. 1-2).

19. yüzyılın ortalarındaki büyük endüstriyel yapı, 1851'deki Kristal Saray'dı ve tam da dünya bunun gibisini görmediği için çağın harikalarından biri haline geldi. Onu görmek için akın eden kalabalıkları hayrete düşürdü, ancak dönemin en önde gelen mimarlık eleştirmeni John Ruskin, mimarlığın gelişimine herhangi bir katkı yaptığını kabul etmeye hazır değildi. Crystal Palace Company'nin başkanı Samuel Laing, açılışta Kraliçe'ye hitaben yaptığı konuşmada, binanın 'tamamen yeni bir mimari düzen' başlattığını iddia etmişti ve Laing'in söylemi Ruskin tarafından şu şekilde yorumlanmıştı: "gerçeklerin popüler görüşü … zamanımızın neredeyse tüm sanat profesörleri tarafından teşvik edilen bir şey" (Ballantyne, 2004, s. 2).

19. yy.'ın geri kalanında inşa edilen binalara bakılırsa, bu kesinlikle bir abartıydı. Binaları fiilen yaptıran sınıflar arasındaki fikir birliği, Ruskin'inkine daha çok benziyordu. Ruskin, Kristal Saray'ın mimari olduğunu kabul etmeye istekli değildi ve 'Bir serayı büyütürken kendimizi yeni bir mimari tarz icat etmiş sanıyoruz' demişti. Üstelik sesi yeni bir mimari isteyenler arasında da değildi (Ruskin'den aktaran Ballantyne, 2004):

> (…) Yeni bir mimari tarz istemiyoruz … Ama biraz stil istiyoruz. Yeni ya da eski, yabancı ya da yerli, Roma ya da Sakson, Normandiya ya da İngiliz yasaları olsun, bir yasalarımızın olması ve bunların iyi yasalar olması olağanüstü derecede önemsizdir. Ama şu ya da bu türden bir kanuna sahip olmamız ve bu kanunun adanın bir tarafından diğer tarafına kabul edilip uygulanması ve bir kanunun York'ta, diğerinin Exeter'de yargı temeli olmaması çok önemlidir … Ve aynı şekilde, gerçekten sözde olsun ya da olmasın, eski ya da yeni bir mimariye sahip olup olmadığımızın, bir mermer kıymığı kadar önemi yok; yani, ister Cornwall'dan Northumberland'a kadar okullarımızda İngilizce imla ve İngilizce dilbilgisi öğrettiğimiz gibi kanunları öğretilebilecek bir mimarlık olsun, ister bir düşkünler evi veya kilise okulu inşa ettiğimizde her defasında yeni icat edilecek bir mimari olsun … Anlatımdaki özgünlük, yeni sözcüklerin bulunmasına bağlı değildir … Yeteneği olan bir adam, o günkü moda olan herhangi bir tarzı benimseyecek ve bunda çalışacak, bunda harika olacak ve yaptığı her şeyi, sanki cennetten yeni inmiş kendi düşüncesi gibi taze gösterecek (s. 2).

Ballantyne'e (2004) göre Ruskin mimari fikirlerde bir dereceye kadar yeniliğe açıktır, ancak hayal gücünün herhangi bir başarısızlığından değil, prensip gereği stilistik olarak muhafazakardır. Crystal Palace'ın bu kadar büyük bir popüler başarı olduğu göz önüne alındığında, kendi zamanının sanatsal üretimleri üzerinde bu kadar az etkisinin olması şaşırtıcıdır. Mimarlar tarafından taklit edilmedi ve Rus edebiyatında İngiliz

edebiyatından daha fazla yer aldı. Ruslar için bu, onlara kendi geri kalmışlıklarını hatırlatan bir modernleşme sembolüydü. Aslında, Bruno Taut ve diğerleri tarafından geliştirilen, ruhsallaştırılmış bir cam mimariye ilişkin Modernist vizyonun kaynağıdır. Ama inşa edildiği sırada, yalnızca mühendislerin kültürel alanına ait olarak görülüyordu ve mimarlar söz konusu olduğunda, onların sınırlarının ötesindeydi (Ballantyne, 2004, s. 3).

Ballantyne'e (2004) göre, 'bir binanın teknik olanaklarını fark etmek ile bunların kültürel özümsenmesi arasında bir mesafe vardır. Binaları jestsel olarak kullanmayı ve mimari olmalarını mümkün kılan kültürel asimilasyondur. Yeni bir teknik olasılığın, kültürel olarak mimaride özümsenmesi şart değildir'. Ballantyne (2004) düşüncesine şu şekilde devam ediyor:

> (…) Yeni bir inşa sistemi, tatmin edici sonuçlarla deneysel olarak kullanılabilir, ancak asla daha genel olarak ele alınmamalıdır. Bir binanın havalandırma kanalları gibi hizmetleri, tavanların arkasına gizlenerek binaya görünmez bir şekilde dahil edilebilir veya görünür hale getirilerek ve parlak renklere boyanarak jestsel olarak kullanılabilir. Örneğin, 19. yüzyıl tiyatroları, havayı ısıtmak için tavan seviyesinin üzerinde devasa gaz brülörleri kullanan, bu nedenle havalandırma deliklerinden binadan dışarı çıkan ve oditoryumdaki hava basıncını düşürerek temiz hava sağlayan sofistike havalandırma sistemlerine sahipti. Bütün bunlar göz göre göre oldu. Seyircinin gördüğü şey ise, dekoratif sıvayla kaplı bir tavan ve aşağı sarkan büyük bir avizeydi. Tavanın merkezi alanının kenarında, dekoratif düzeni süslemek için oradaymış gibi görünebilen, ancak hava geçişine izin vermek için bir ızgara görevi gören, delikli metalden bir halka olacaktı. Binanın mekanizmaları, rokoko balo salonlarından türetilen ve süslemeler arasında kaybolabilen bir dekoratif şemaya dahil edildi. Mekanizmaların ve yapıların daha belirgin olduğu on dokuzuncu yüzyıl binaları var, ancak bunlar olağan edeplerin geçerli olmadığı binalardı. Gösterişli mimaride, binaya geçmişin hayranlık uyandıran binalarının bilgisini gösteren bir kumaşla giydirilmesi gerekli görüldü, böylece yeni bina onların başarılarının bir kısmını yansıttı (s. 3-4).

Sonuç olarak mimarlık alışageldiği süsleme ve biçimsel jestlerden vazgeçemiyordu. Bunun dışında endüstriyel dünya hakkındaki görüşler de olumsuz yöndeydi. Mimarlık, sanat ve zanaat arasındaki kopukluğun müsebbibi endüstri olarak görüldü.

19. yy'ın ortalarında, farklı bilim insanları sanat ve zanaatın yeniden bir birliğine ihtiyaç duyulduğuna dair fikirlerini yayımlamaya başlar. Mimar Gottfried Semper (1851) akademik eğitimin 'talebe bağlı olmayan aşırı sanatçı üretimine' yol açtığını eleştirel bir şekilde dile getirmiştir: "Güzel Sanatlar ve Dekoratif Sanatlar eğitimi hiçbir şekilde birbirinden ayrılmamalıdır. Tüm eğitimler, bir topluluk ruhu içinde ve "usta ile çırak

arasındaki kardeşlik ilişkisi" içinde yürütülen atölyelerde yapılmalıdır" (Semper'den aktaran Migašová, 2019, s. 52). Gottfried Semper, ancak makine geleneksel zanaatları yok ettikten sonra bu tür çözümlerin aranabileceğini öngördü (Cunningham, 1980, s. 137).

Sanat ve El Sanatları Hareketi, zanaatkarlığa ve ilerici makineleşmenin bireysel ifadesine yönelik tehdidi ortadan kaldırmaya ve yaratıcı sanatları yeniden birleştirmeye ve bütüncül sanat eseri olan Gesamtkunstwerk'i yeniden gerçekleştirmeye çalıştı. Norman Shaw ve William Morris, yaşam ortamının topyekûn tasarımını mümkün kılan yeni bir toplumsal düzenin başlıca savunucularıydı (Cunningham, 1980, s. 137).

Morris'in 1850'lerin endüstriyel dünyası hakkındaki yargısı, bunun esasen kötü olduğu yönündeydi; eski el sanatlarını yok ettiği için kötüydü, onun yerine çirkin ve kısır nesneler ürettiği için kötüydü, sıradan insanların kendi yaşamlarını yapma ve şekillendirmedeki rolünü azaltması açısından kötüydü. Zamanının en önemli sorunu olarak gördüğü bu soruna getirdiği çözüm, önceki çağların bildiği gibi emeğin saygınlığını ve el işiyle gurur duymayı yeniden sağlamak amacıyla makineye sırtını dönmek oldu. Kuşkusuz, Morris'in kendisi bir mimar değildi ve mimaride yeni teorinin gelişimi için mimarlık eleştirmeni John Ruskin ve A. N. Welby Pugin'in söylemlerinden destek almıştır. Böylelikle Ruskin ve Pugin'in izinden giden Morris de, Orta Çağ'ın sonlarını, Avrupa tarihinde insanların kendi dünyalarını kişisel olarak anlamlı bir şekilde yaratabildikleri son dönem olarak tanımlamış ve yeni sanat için ilhamı orada aramıştır (Boyle, 1977, s. 339).

Morris 1861'de, sanatçıların çeşitli zanaatları orta çağ loncalarınınkine mümkün olduğunca yakın koşullar altında yeniden öğrenmeleri için Morris, Marshall, Faulkner & Co firmasını kurdu (Şekil 4.10). Morris'in girişimi başkaları tarafından takip edilmiş ve Arts and Crafts olarak bilinecek olan hareketi yaratmıştır (Colquhoun, 2002, s. 14).



Şekil 4. 10. Morris'in, Marshall, Faulkner & Co firmasından görünümler.

Morris, geçmişin yanıltıcı süslemelerinden kaçınarak yenilikler ve iç mekân mobilyaları tasarladı. Morris ve Arts and Crafts hareketi, Sanayi Devrimi'nin ürün tasarımı zorluklarına tepki vermenin bir yolu olarak, manuel ticaretin niteliklerine dönüşü savundu. Özel olarak kurulmuş sanat ve zanaat şirketlerinde bu şekilde üretilen ürünler, sadelik, sağlamlık, rustiklik ve malzemeye büyük saygı ile damgasını vurdu. Sosyalist olan Morris, tasarım çalışmasını ve bununla bağlantılı olarak zanaatkarlığın yeniden etkinleştirilmesini, neşeli, manuel ve büyük ölçüde özdenetimli çalışma yoluyla komünal yaşamı teşvik ederek toplumun çürümesine karşı koymanın bir yolu olarak gördü. Ancak bu şekilde iyi bir forma ulaşılacaktı. Bunun bir sonucu olarak da, makinenin yönetiminden arınmış, çatışmasız, mutlu bir toplum ortaya çıkacaktı (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 8-9).

William Morris'in teorilerinden çıkan sonuç şudur: Uygulamalı sanat, zamanımızda Güzel Sanatlardan daha önemlidir. Sanatçı ve zanaatkar arasında hiçbir ayrım olmamalıdır. Uygulamalı sanat çizerek veya kopyalayarak öğretilemez, ancak kişinin kendi elleriyle bir şeyler yaparak öğretilebilir (Pevsner, 1936, s. 248).

Arts and Crafts hareketinin İngiltere'de büyümesiyle birlikte Morris'in ileri sürdüğü teorik çerçeve uygulamaya taşındı. 1888'de C. R. Ashbee tarafından Lonca ve El Sanatları Okulu (Guild and School of Handicraft)'nda başlatılan uygulama bu bağlamda ilk olarak kabul edilir[20]. Buradaki tüm öğretim, tezgâhta yapılıyordu. Ashbee'nin'nin başarısı Lethaby tarafından sürdürülmüş 1896'da London Central School of Arts and Crafts (Şekil 4.11) kurulmuştur (Pevsner, 1936, s. 248-249).



Şekil 4. 11. Lethaby yönetiminde London Central School of Arts and Crafts.

[20] Daha önce kurulmuş olan Birmingham Sanat ve El Sanatları Okulu (Birmingham School of Arts and Crafts, 1884), ardından Walter Crane tarafından tarafından kurulan Manchester Sanat Okulu (Manchester Art School, 1893) ve Kraliyet Sanat Koleji (Royal College of Art, 1898), reform yapmak için birtakım girişimlerde bulunmuş olmalarına rağmen yeterli bir başarı elde edilememiştir (Pevsner, 1936, s. 248-249).

Eğitim felsefesi büyük ölçüde, 19. yy.'ın ikinci yarısında en iyi sanat ve zanaat okulu olan ve daha sonra Royal College of Art olacak olan South Kensington School'da uygulandı. Orada Tasarım Profesörü olan Lethaby, şunları yazmıştı (Lethaby'den aktaran Cunningham, 1980):

> (…) Tüm eğitim çıraklık olmalı ve tüm çıraklık eğitim olmalı. Eğitim .., fazlasıyla soyut bir dilbilgisi haline geldi ve fazlasıyla kitaplara dayalı .... Eğitimi düzenleyen Birim, uygun şekilde organize edilmiş sanat veya zanaattır, yani Loncasıdır. Tüm uygun eğitim, gerekli ve yararlı bir yaşam mesleğinin açılmasıdır. Böyle bir çağrının icrası, hayattaki en iyi ve en geniş eğitimi sağlar (s. 137).

Lethaby ve Muthesius, yazdıkları toplum üzerinde derin bir etki yaratmış ve ulusal ve kültürel engelleri kolaylıkla aşarak dünyaya yayılmıştır (Sharp, 1989, s. 12). Ayrıca İskoç öncü Charles Rennie Mackintosh ve onun uzantısı olan İngiliz "serbest stil" evi ('freestyle' house), bundan sonraki gelişmeler üzerinde önemli rol oynamıştır.

Arts and Crafts hareketinin sanat eğitimi üzerindeki zorunlu sonuçları, Almanya'da her yerde olduğundan daha net bir şekilde algılanmıştır (Pevsner, 1936, s. 249). Çünkü yüzyılın sonlarına doğru Almanya'da, tasarım eğitimi gündemde önemli bir yer işgal etmekteydi (Alexander, 2009, s. 204). Büyük Britanya'da yaşanan bu gelişmelerin Almanya'da taraftar bulmasında Hermann Muthesius'un büyük bir katkısı olmuştur[21]. 1901 tarihli raporunda, Lethaby'nin yönetimindeki (London Central School of Arts and Crafts) okulu "muhtemelen çağımızın en iyi organize edilmiş sanat okulu" olarak tanımlamıştır. Bunun dışında, İngiliz ruhu, ya da bu tutum Brüksel'de van de Velde ve Viyana'da Adolf Loos tarafından da övülmüştür (Pevsner, 1936, s. 249).

19. yy. Almanya'sındaki eğitim anlayışı, kendi kendini geliştirme, kurumsallaşmış eğitim ve kültürü aynı anda ifade 'Bildung' kavramıyla açıklanmaktadır. Ancak, soyut kavramlar olmadan gerçekleştirilen belirli bir entelektüel işleme atıfta bulunan 'Anschauung' (duyu bilinciyle elde edilen bilgi, içgörü) terimi, 19. yy.'ın sonlarından beri reformcu eğitimciler arasında popüler bir kavram olmuştu. Eğitimle ilgili tartışmalar daha çok sanatı orta öğretime entegre etmek etrafında yoğunlaşsa da 19. yy.'daki Bildung kavramının modası geçmiş olduğu inancı yaygındı. Bu entelektüeller,

[21]1896 yılında Alman Hükümeti, İngiliz konutunu incelemesi için Hermann Muthesius'u görevlendirmiştir. Almanya Büyükelçiliği'nde görev yapan Muthesius, 1903'te Almanya'ya döndüğünde, İngiliz tarzının mimaride ve endüstriyel sanatta en iyi yöntem olduğuna ikna olmuştu (Pevsner, 1936, s. 249).

tüm ulusun yararına olması için, Alman eğitiminin uzun süredir kelimelere olan bağımlılığından ve özellikle tarih ve klasik dillerdeki ısrarından kurtarılması gerektiği konusunda hemfikirdi. Artık görüntülerin gücüne daha fazla güvenmek ve Alman eğitimini anschaulich yani daha somut ve daha betimleyici hale getirmek gerekiyordu. Bismarck'ın ulusal eğitimi laikleştirme girişimlerinin bir parçası olarak 1873'te kabul edilen sözde Mayıs Yasalarından bu yana orta öğretimin zorunlu bir parçası haline getirilmiş olan el becerileri ve çizim öğretimine özel bir önem verilmişti (Alexander, 2009, s. 208). Alfred Lichtwark da şu sözleriyle konuya dahil olmuştur: '… Sanat, insandaki yaratıcı güçlerin ifadesi olduğu için, tüm eğitimin merkezi haline getirilmelidir. Fazlasıyla entelektüel olan 19. yy. okulu, her çocukta var olan sanat yetilerini tamamen ihmal etmiştir. Böylece hayat sıkıcı ve makineleşmiş hale geldi" (Migašová, 2019, s. 52-53).

Bu nedenle Morris'in düşünceleri Almanya'da birçok ülkede olduğundan daha çok daha etkili olmuştur. Çünkü William Morris, tüm enerjisini boyama, goblen ve halı dokuma, pamuk ve duvar kâğıdı baskısı ve kitap üretiminin canlanmasına adayan bir zanaatkar olmuştu. Sosyal ve toplumsal bir sorumluluk duygusuyla yüklü olan Morris'e göre sadece küçük bir elitin beğenisine hitap eden hiçbir sanat, ya da başka bir deyişle toplumun tümüne hizmet etmeyen hiçbir sanat, varoluşunu sürdüremeyecekti. Bu nedenle de sanatçının esas görevi toplumca benimsenebilecek bir sanat üretmenin yeni bir yolunu bulmak olmalıydı.

4.2.2. South Kensington Sistemi ve Kunsgewerbeschulen'in Yeniden Düzenlenmesi

Modern tasarım eğitiminin öncüleri olmalarına rağmen, Erken Dekoratif Sanatlar Okulları hala temel sanat tarihi araştırmalarından yoksundur. Özellikle 19. yy.'ın ortalarındaki başlangıçlarından I. Dünya Savaşı'na kadar. Erken dönemlerden itibaren, okullar kavramlarını sürekli olarak yeniden düzenledi ve geliştirdi. Bunu yaparken, bugün bildiğimiz tasarım eğitiminin temelini oluşturan deneyler için önemli bir alan haline geldiler. 'Uygulamalı Sanatlar Okulları' veya 'Sanat ve El Sanatları Okulları' olarak da anılan Kunstgewerbeshule'ler, yalnızca Avrupalı değildi, ancak dünya çapında bir fenomen ve her kurum kendi özel ekonomik, estetik ve bazen sömürge meseleleriyle bağlantılıydı.

Kunstgewerbeschule (İngilizce: School of Arts and Crafts veya School of Applied Arts), 19. yy.'ın ortalarından itibaren Almanca konuşulan ülkelerde var olan bir tür mesleki sanat okuluydu. Werkkunstschule terimi de bu okullar için kullanılıyordu. 1920'lerden ve II. Dünya Savaşı'ndan sonra çoğu ya üniversitelerle birleşti ya da kapandı, ancak bazıları 1970'lere kadar devam etti.

Dekoratif Sanatlar Okulları aracılığıyla kurumsallaşmış tasarım eğitiminin genel tarihi, 19. yy.'ın ortalarında, Berlin'de İngiltere'de başlar ve fikir daha sonra kıtaya ve daha uzağa yayılır. South Kensington Sistemi bir rol model olarak hizmet etse de, ülkeden ülkeye değişiklik gösteren siyasi, ekonomik ve kültürel hedefler göz önünde bulundurularak uyarlanmıştır. Ulusal ve bölgesel kimliklerin oluşturulması veya korunması, kolonilerdeki kültürel hegemonya, sanayileşmenin ve uluslararası sergilerin etkisi, müzeler ve koleksiyonlarla iç içe geçmişlik, el sanatlarının statüsü ve kadınların mesleki eğitimi bazıları için bir temel bir sorundu.

İmalat ve endüstri sanıldığından çok daha yakından ilişkilidir. Sorunlar, 1820 gibi erken bir tarihte, İngiliz muadillerinden daha iyi tasarlandıkları için ithal malların piyasada daha çok alıcı bulmasıyla gündeme gelmeye başladı. Bununla baş etmek için üreticiler yabancı tasarımcıları çalıştırmaya başladılar ama bu uzun vadeli bir çözüm olmadı çünkü daha iyi bir sanat ve tasarım eğitim sistemine ihtiyaç vardı. O zamanlar Kraliyet Sanat Akademisi, sanat eğitimi için ana kurumdu, ancak mesleğin kapılarını güçlü bir şekilde kontrol eden, sıkı sıkıya bağlı, değişmeyen, esnek olmayan, elit bir grup adam haline geldi. İngiliz tasarımının yetersiz görüldüğü 1851 Büyük Sergisi'nin ardından ve Sanat Eğitiminin durumuna ilişkin bir Parlamento soruşturmasının ardından South Kensington Sistemi kuruldu.

South Kensington'daki sanat ve bilim kurumları radikal bir misyonla kuruldu; sanat ve bilimde bilgi ve ilhamı teşvik etmek, toplumun yararına herkese açık ve erişilebilir bir tartışma ve araştırma merkezi olmak (Laug, 2022, s. 7). Bir bakıma İngiltere'de ulusal bir sanat eğitimi yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Ticari başarı eksikliğine yönelik yaygın eleştiriye paralel olarak, ulusal estetik eğitime yönelik radikal bir eğitim sistemi geliştirilmeye çalışılmıştır. Radikallik iddiası, elitizme ve bireysel ayrıma yönelik yaratıcı bir eğitimden ziyade doğayı incelemeye dayalı bir 'herkes için

sanat' (Henry Cole) toplumsal görüşünün kabul edilmesiyle desteklenecektir (Scholze, 2022, s. 9).

Öğrenciler bu okullarda genellikle 16 ila 20 yaşları arasında, bazen 14 yaşında da olsa, genel bir eğitim aldıkları ve metal işleri, resim, heykel ve dokuma gibi belirli sanat ve zanaat becerilerini öğrendikleri dört yıllık bir kurs aldılar.

19. yy.'ın sonunda, Almanya'daki sanat eğitiminde iki modelle karşılaşırız: Sanat Akademileri ve Kunstgewerbeschulen. Bu okullarda da atölyeler eğitimde önemli bir yer işgal ediyordu. Hatta bazılarının uygulamalı sanatlar için İngiliz okullarından daha fazla ve daha donanımlı sınıfları vardı. Ancak ruhları gericiydi ve ilgileri tamamen resmi, tarihi süsleme ve ustaca çizimlere odaklanmıştı. Muthesius'a göre bu okullardaki atölyelerin hiçbiri Lethaby'nin okulundaki atölyeler kadar maceralı ve canlandırıcı değildi. Ancak yeni yüzyılın ilk yıllarında bu durum değişmeye başlayacaktı. İngiliz ideallerinin Alman taraftarlar bulmasıyla ve Art Nouveau'nun yeni biçimlerinin halk üzerinde yarattığı derin izlenim nedeniyle, birçok yerde reformlar başlatılmıştır (Pevsner, 1936, s. 249). Özellikle 1897'den itibaren birçok Alman Okulunun İngiliz "Arts and Crafts" hareketine paralel olarak yeniden organize olduğu görülür. Yaklaşık olarak 1902 tarihlerinde Kunstgewerbeschulen atölyelerinde yeni bir öğretim yöntemi benimsenmeye başlamıştır (Baytin, 1966, s. 13).

1902'de, Saxe-Weimar Büyük Dükü Wilhelm Ernst, van de Velde'yi Weimar'daki Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule'nin (Grand Ducal Sakson Uygulamalı Sanatlar Okulu) müdürü olarak atandı (Pevsner, 1936, s. 250)

1903'te Muthesius, Prusya Kunstgewerbeschulen'nin Müfettişi olarak görev yapmaya başladı ve kısa süre sonra kendi kuşaklarının en iyi mimarlarından olan Poelzig'i, Breslau'daki Kunstgewerbeschule'nin müdürü olarak ve Peter Behrens'i ise Düsseldorf'taki Kunstgewerbeschule'nin müdürü olarak atadı. Aynı yıl, 1903'te, Art Nouveau'nun bir başka önde gelen üyesinden Württemberg Büyük Dükü tarafından Stuttgart'ta deneysel atölyeler başlatması istendi. 1906'da Darmstadt'ta aynı türden atölyeler açıldı ve Alman Werkbund'un kuruluş yılı olan 1907'de, bir başka seçkin mimar olan Bruno Paul, Berlin Kunstgewerbeschule'nin müdürlüğünü devraldı (Pevsner, 1936, s. 249-250).

1901 gibi erken bir tarihte, Peter Behrens, Darmstadt'taki sanat kolonisinde kendisi için bir Jugendstil evi yaratmıştı; burada her yönü, daha büyük çerçevenin önemli bir dekoratif parçası olarak özel olarak tasarlanmıştı. Bu girişimde, mobilyadan çatal bıçak takımına ve kapı kollarına kadar her ayrıntıyı yeniden tasarlamak için Viyana Secession mimarı Josef Maria Olbrich ile iş birliği yaptı. Daha sonra, AEG'nin (Almanya'daki General Electric Company eşdeğeri) sanat yönetmeni olarak Behrens, daha önce hiç sanat olarak düşünülmemiş, günlük kullanıma yönelik küçük nesneler tasarlamaya devam etti. Behrens, 1923'te müdür olarak atandığı Dusseldorfer Kunstgewerbeschule'de mimarlık dersini vermesi için Hollanda'nın en önemli modern sanat kuramcısı J.L.M. Lauweriks'i atadı (Lerner, 2005, s. 214).

Lauweriks, sanat ve mimarlık ilişkisi ve mimarın toplumdaki rolü hakkında sağlam fikirlere sahipti. Mimarın işinde doğuştan gelen toplumun tüm yapısı için ahlaki bir sorumluluk olduğunu hissetti. Ütopik görüşü, savaştan sonra sosyal vicdanı olan Laszlo Moholy-Nagy dahil birçok kişi tarafından paylaşıldı. Hayatının işini 'sanat yaratmanın kişisel hoşgörüsünden' 'sanat ve yaşamı' birleştirme girişiminde daha sosyal olarak ilgili bir role çevirmesine neden oldu. Lauweriks'in teorisi, mimarın zamansız tasarım ilkeleri araması ve aynı zamanda formun modern, bireysel ifadesini araması gerektiğini zorunlu kılıyordu (Lerner, 2005, s. 214).

4.2.3. Deutcher Wekbund ve Kunstgewerbeschule

19. yy. sonlarında, akademinin geleneksel değerleriyle rasyonalistler arasında bir uzlaşma yaşanmıştı. 20. yy.'ın ilk yarısındaki köklü değişimse, başka bir uzlaşmanın, bu kez makine ile el sanatlarının uzlaşması doğrultusunda oldu. Yüzyıl başındaki avant-garde sanat akımlarının bir kısmı makineye, bir kısmı da el sanatlarına eğilim gösterirken, I. Dünya Savaşı öncesi kurulan Alman Werkbund ve savaş sonrası kurulan Bauhaus, bu konudaki gelişmenin uç noktasını temsil edecek ve "sanat ve sanayinin sentezi" sloganıyla her iki eğilimin bütünleşmesini sağlayacaktı (Baytin, 1966; Balamir, 1985, s. 13).

Evrensel tasarım pedagojisi arayışı, 20. yüzyılın başlarında Avrupa çapında ele alınıyordu ve bugün hala tartışılmakta olan reform ve direniş konularını gündeme getiriyordu (Lerner, 2005, s. 213). Deutcher Werkbund, Büyük Britanya'da William Morris tarafından başlatılan Arts and Crafts hareketinin bir sonucuydu (Pevsner, 1936, s.

248) ve tasarımcıları, el sanatkârlarını ve imalâtçıları bir araya getirme teşebbüsüydü (Baytin, 1966, s. 13). 1907'de Muthesius, tarafından sanatçılar ve sanayiciler arasındaki iş birliğini teşvik etmek için kurulmuştu (Lerner, 2005, s. 214). Ancak Morris'in İngiltere'deki sanat okulundan farklı olarak, Werkbund hareketi makine endüstrisini reddetmedi, aksine, el işçiliğinin yanı sıra yeni sanat eğitiminin makineyi ilgilendirmesi gerektiğini anlamıştı (Migašová, 2019, s. 52-53).

1907'de Münih'te 'Deutsche Werkbund', ortak hedefini zanaatkarların, sanayicilerin ve mimarların üretken çalışmaları yoluyla çevresel tasarım reformu olarak açıkladı (Cunningham, 1980, s. 137-138).

Bütün bu yerlerde amaçlanan hedef aynıydı: canlı atölyelerin tanıtılması ve İngiliz sanatları ve zanaatları çizgisinde sağlam zanaatkarlığın geliştirilmesi. Ancak yine de "amaçlar" bakımından iki farklı durum ortaya çıkmıştı: bir kısmında ve hatta çoğunda Morris'in çizgisinde bağımsız zanaatkarların eğitimi vurgulanırken; diğerlerinde ise modern üretim süreçlerine ve endüstriyel tasarımcının ihtiyaçlarına vurgu yapılmıştır (Pevsner, 1936, s. 250).

4.2.3.1. Henry van de Velde ve Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule

1902'de Henry van de Velde Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule'nin (Grandük Saksonya Uygulamalı Sanatlar Okulu) müdürü olarak atanır. Henry van de Velde'nin yönetimindeki Kunstgewerbeschule Bauhaus'un selefi olarak kabul edilir. Weimar'daki varlığının sekiz veya daha fazla yılı boyunca van de Velde bu okulda görev yapmış ve yarattığı yeni ruhla sonraki gelişmelerin yönünü tayin etmiştir. Mies van der Rohe yetmişinci doğum gününde onu onurlandıran bir bildiride onu 'yeni mimarinin yaratıcılarının en güçlüsü ve en derini' olarak nitelendirmiştir (Dearstyne, 1962, s. 13).

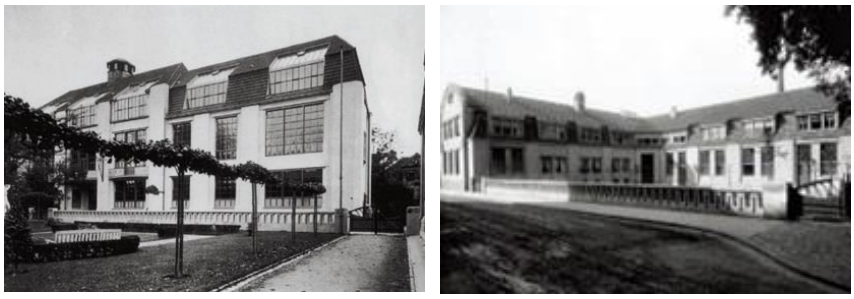
Viyana'daki Franz Cizek gibi, Henry Van de Velde de Weimar'da zanaat eğitimini eğitim programlarında temel bir faktör olarak gördü ve teori ile pratiği ilişkilendirmeye çalıştı (Cunningham, 1980, s. 137-138).

Deutscher Werkbund'un 1914'teki ünlü toplantısında Henry Van de Velde, Herman Muthesius'un tasarlanan ortamın teknolojiye ayak uyduracak şekilde standartlaştırılması çağrısında bulunan bildirisine bir yanıt hazırlamak için bütün gece

uyumadı. Van de Velde'nin ateşli yanıtında, 'sanatçı özünde ateşli bir bireycidir ... kendisine bir tip, bir kanon dayatan bir disipline asla boyun eğmeyecektir'. 'Bireysellik' ve 'standartlaşma' arasındaki tartışmaya verilen yanıtlar o kadar güçlüydü ki, Muthesius ifadesini geri çekti. Bununla birlikte, gelecek nesil mimarlar, tasarımcılar ve zanaatkarlar için standardizasyon galip gelecekti (Lerner, 2005, s. 213).

Van de Velde, atölye eğitimini değerli bir disiplin olarak görse de, el sanatlarının modern toplumdaki rolü konusunda Ruskin ve Morris ile aynı fikirde değildi. El zanaatlarının işlevi, endüstriyel seri üretim için modeller üretmekti, çünkü geleceğin aracı, elbette, el aleti değil, makine olacaktı. Mühendis ve makinenin, geçmişin en büyük eserlerine eşit, şimdiye kadar bilinmeyen bir güzellik yaratabileceğine ve bu güzelliğin mantık ve hesaplamadan kaynaklanacağına ve faydaya dayanacağına inanıyordu. Bu, van de Velde 1894'te ilk kez dile getirdiğinde oldukça radikal bir doktrindi (Dearstyne, 1962, s. 16).

Kunstgewerbliches Semineri'nden 1906'da Weimar Kunstgewerbeschule (Sanat ve El Sanatları Okulu) doğdu. Bu okulu barındırmak için van de Velde, daha sonra Bauhaus'un evi haline gelen (Şekil 4.12) o gün için gelişmiş yeni bir bina inşa etti (Dearstyne, 1962, s. 15).



Şekil 4. 12. Henry van de Velde tarafından tasarlanan Grandük Saksonya Uygulamalı Sanatlar Okulu. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 11-12.

Van de Velde, Büyük Dükalık endüstrisine ve el sanatlarına sanat danışmanı olarak hareket etme amacıyla Weimar'a çağrıldı. Bu yerli işletmelerin yararına, yeni modellerin tasarlanacağı ve yeni teknoloji biçimlerinin deneneceği bir deney laboratuvarı kuracaktı. Van de Velde, bu araştırma enstitüsü Kunstgewerbliches Seminar'da (Sanat ve El Sanatları Semineri), önceden tasarlanmış bir formülün uygulanmasından ziyade eldeki projenin incelenmesine ve analizine dayalı bir pedagojik sistem kullandı. Hans Curjel, bu sistem hakkında, 'Bundan doğrudan bir çizgi, Gropius'un 1919'daki Bauhaus kuruluşuna

götürür; bu sistemin pedagojik ilkeleri, günümüzün form yaratıcılarının eğitiminde temel hale gelmiştir' ifadelerini kullanmıştır (Dearstyne, 1962, s. 15). Sanat eleştirmeni Karl Scheffler ise, 1913'te Weimar'da van de Velde'nin ellinci doğum günü münasebetiyle yaptığı konuşmada von de Velde için şunları söyler (Dearstyne, 1962):

> (…) Her zaman aklında olan şey … her bir sanatın diğerleriyle uyum içinde hareket ettiği ve içinde en yüksek ve en alçak, en büyük ve en küçük her şeyin aynı biçim ilkesi tarafından kuşatıldığı yeni ve büyük bir sanat birliğidir (s. 13).

Van de Velde burada tamamen yeni öğretim yöntemini tanıttı. Karl Ernst Osthaus, 1920'de yayınlanan van de Velde biyografisinde' öğretim prosedürünü şöyle açıklıyor: (Dearstyne, 1962):

> (…) Van de Velde'nin büyük şeyler beklediği bir proje artık fiilen hayata geçirilmişti. Bu, atandığı sırada Büyük Dükalığın bütünsel sanat politikasıyla bağlantılı olarak düşünülen okuldu. Amacı, genç nesil sanatçıların eğitimi olmaktı. Diğer sanat ve zanaat okullarının aksine, van de Velde burada her şeyden önce atölye sistemini vurguladı … Tüm sistem, doğal olarak, atölyelerin ürünlerini satabilme olanağına ve siparişlerin okul yönetiminin kabulüne bağlıydı … Kurumun 1905'ten itibaren geliştirilen yöntemleri daha sonra çokça kabul görmüş ve taklit edilmiştir. Özellikle atölye sistemi bugün yaygın bir şekilde onaylanmıştır (s. 15).

Henry van de Velde'nin öğrencilerini çeşitli zanaatlarda eğitmiş olmasından, el işçiliğinin yaygın imalat yöntemi olarak devam etmesini beklediği sonucu çıkarılmamalıdır. Yazılarının birçok noktasında mühendislerin işlerini övüyor ve makine yapımı nesnelerin güzelliğini övüyor. Muhtemelen 1894'te verilen 'Modern Mimaride Mühendislerin Rolü' başlıklı bir konferanstan tipik bir pasaj, onun modern teknolojiye karşı tutumuna ilişkin her türlü şüpheyi gidermeye yeter (Dearstyne, 1962):

> (…) Sanatçı unvanını artık saklayamayacağımız bir insan sınıfı var. Çalışmaları, bir yandan, şimdiye kadar kullanımı bilinmeyen malzemelerin kullanılmasına, diğer yandan da katedral inşaatçılarınınkini bile geride bırakacak kadar olağanüstü bir cüret üzerine kuruludur. Yeni mimarinin yaratıcıları olan bu sanatçılar, mühendislerdir .... Sözünü ettiğimiz yasalar [Gotik dönemde yaratılışa rehberlik eden, halen geçerli olan yasalar] ve bu yasalar o kadar kesin, o kadar tartışılmazdır (kesin olan ve ebediyen yeni ve güzel şeyler üretmeye muktedir olan tek fail), insanlığa yeni ve güzel biçimler bahşeden yegane kanunlar olarak görülmelidir. Mühendislerin yapıtlarında bulunan istisnai güzellik, Gotik katedrallerin bilinçsiz güzelliği kadar bu güzelliğin de kendinin pek az farkında olmasından kaynaklanmaktadır... Sık sık lokomotiflerden, buharlı gemilerden, makinelerden ve köprülerden söz ettim; güzelliğiyle dikkatimizi çeken modern kreasyonlar arasında ilk İngiliz bebek arabalarını, çamaşırhane ve banyoların çeşitli demirbaşlarını, elektrik lambalarını, ameliyat aletlerini vs. de unutmamak gerekir (s. 15).

4.2.4. Kunstgewerbeschulen ve Güzel Sanatlar Akademilerinin Birleştirilmesi

Güzel Sanatlar eğitiminin kapsamlı bir eğitim şeması içinde ele alınması, ilk kez 1900'lerin en önemli mimar ve tasarımcılarından biri olan Henry van de Velde ile en önemli Alman sanat uzmanlarından birisi ve Berlin müzeleri müdürü olan Wilhelm von Bode'nin yazılarında bulunmaktadır (Pevsner, 1936, s. 250). Van de Velde 1894'te, sanat eğitimine yönelik düşüncelerini "Ah, akademilerde resim ve heykel derslerinin yanı sıra goblen dokuma, nakış, dantel yapımı, altın ve gümüş işleme, matbaacılık, ... seramik atölyeleri kurabilseydik" sözleriyle dile getirmiştir. Wilhelm von Bode ise 1896'da daha ayrıntılı bir program sunmuştur. Her şeyden önce okullardaki çizim öğretiminde bir gelişme ve ardından geleceğin tasarımcıları için genel bir çizim okulu talebinde bulunmuştur. Henüz açıkça ifade etmemiş olsa da 'tasarımcılar' derken zanaatkarlar ve sanatçıları kastetmektedir. Burası gerçek sanat okulu olacaktı ve sadece birkaç yetenekli öğrenci Güzel Sanatlar'a kabul edilecekti. Geri kalan çoğunluk ise endüstriyel sanat alanında gelişecekti. Böylece resim ve heykeldeki arz ve talep arasındaki iç karartıcı karşıtlık ortadan kalkacak ve aynı zamanda ressam ile zanaatkar arasında daha yakın bir temas kurulacaktı (Pevsner, 1936, s. 250-251).

Bu teşvik edici programla uyumlu olarak, yeni kurulan veya yeniden düzenlenen Kunstgewerbeschule'lerin bir kısmında resim ve heykel dersleri müfredata alındı. Böylece, Poelzig'in Breslau'daki okulu, Güzel Sanatlar ve Uygulamalı Sanatlar için ortak bir kurum haline geldi. Leipzig'de sıradan bir Akademi, yerel kitap ve grafik ticaretiyle bağlantılı tüm sanat ve zanaatlar için özel bir okula dönüştürüldü. Bunun gibi deneylerle ulaşmak istedikleri sistem İngiltere'de iyice yerleşmiş olsa da, Almanya için tamamen yeni bir şeydi. Muthesius, London Central School'u 'Akademi ile Kunstgewerbeschule arasında bir şey' olduğu için övmüştü. Aynısı Birmingham ve diğer pek çok İngiliz sanat okulu için de geçerliydi. Güzel Sanatlar Okulu ile Güzel Olmayan Sanatlar Okulu (Lewis Day'in bir zamanlar ifade ettiği gibi) arasındaki kesin ayrım, hiç bu kadar şiddetli olmamıştı. Almanya'da savaştan sonra sanat eğitimi tartışmalarında bu ölümcül uçurumu kapatmak temel amaçlardan biri haline gelecekti (Pevsner, 1936, s. 251).

Bruno Paul'ün ve onun Berlin Sanat Okullarını yeniden düzenleme programı, bir taraftan resim ve heykel arasındaki dengeyi, diğer taraftan da tasarım ve el sanatları

arasındaki dengeyi yeniden kurması bakımından çok önemli bir adımdır (Pevsner, 1936, s. 253).

Paul, Berlin Kunstgewerbeschule'nin müdürüydü ve bu nedenle, Prusya Akademisi (Prussian Academy) tarafından yönetilen Güzel Sanatlar Okulu (School of Fine Arts) ile hiç ilgilenmemiştir. Devrimden kısa bir süre sonra Paul, sanat eğitimi üzerine bir manifesto yayınlar. Bağımsız sanatçıyı genel olarak sanatsal evrimin ve dolayısıyla da endüstriyel evrimin önemli bir parçası olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, ister resim ister tasarım için gitsinler, tüm sanat öğrencileri aynı okula devam etmelidir. Ayrıca, daha önce bir zanaatta çıraklık yapmamış veya bir ticaret okulunda eğitim görmemiş hiç kimse bir sanat okuluna kabul edilmemelidir (Pevsner, 1936, s. 253-254).

Sanat okulunda, üç veya dört yıllık bir ortak kurs olacaktı ve bundan sonra yalnızca öğrencilerin seçtikleri Güzel Sanatlar veya Endüstriyel Sanatlar için "Usta Stüdyoları (Master Studios)"ndan birine girmesine izin verilecekti. Böylece resim ve heykele erişim oldukça kısıtlanacak ve gençler tasarım veya el sanatlarına yönlendirilecekti. Bu program esasında, daha önce Bode tarafından ortaya konan çizgiyi takip etmektedir (Pevsner, 1936, s. 253-254).

Prusya Hükümeti projeyle yakından ilgilenmiştir. Berlin Akademisi Okullarının (Berlin Academy Schools) Kunstgewerbeschule ile birleştirilmesi için yavaş yavaş muhtıralara dönüştürülmüş ve 1924'te Ticaret ve Eğitim Kurulları (Boards of Trade and of Education) bu birleştirmeyi kabul etmiştir. Paul'ün görüşleri, bir taraftan Alman mimarlar ve sanat uzmanları arasında duyarlı bir yankı bulmuştur. Ancak diğer taraftan da eski Güzel Sanatlar sınıflarındaki öğretmenlerden bazı itirazlarla karşılaşılmıştır (Pevsner, 1936, s. 254).

Daha sonra, Berlin Birleşik Devlet Güzel Sanatlar ve Uygulamalı Sanat Okulları, (Berlin United State Schools for Fine and Applied Art,) olarak tanımlanmıştır. Resim, çanak çömlek veya bronz döküm öğrencilerine en yüksek standartta sanat eğitimi sağlamış ve tüm öğrencilere aynı hazırlık kursları verilmiştir. Belirli tasarım ve el sanatları derslerinden geçmeden hiçbir öğrenciye, Resim ve heykel için "Master Studio"lara girmesine izin verilmemiştir. Sistem birçok bakımdan başarılı olmasına rağmen, tamamen bir istisna olarak kalmıtır. Ancak diğer birkaç Alman kasabasında da

mevcut Sanat Akademileri ile Kunstgewerbeschulen'in birleştirildiğini görürüz. Örneğin Karlsruhe'deki Kunstgewerbeschule bunlardan biriydi. Münih ve Dresden gibi şehirler muhafazakar kalsa da, 1919 ile 1933 arasındaki genel eğilim Sanat Akademileri ile Kunstgewerbeschule'lerin birleştirilmesi yönündeydi (Pevsner, 1936, s. 254).

4.3. Viyana'da Üç Eğitim Modeli

1890'ların sonlarında modernizmin Viyana'ya gelişi, atölye ve atölyelerde bir devrimi beraberinde getirmekle kalmadı, aynı zamanda şehirdeki mimarlık eğitiminin şeklini ve gidişatını da değiştirdi. Fin de siècle ile Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesi arasındaki yirmi yılda, Viyana hem modern mimarlık ve tasarımın bir potası hem de mimarlık ve uygulamalı sanatlar öğretimi için Avrupa'nın en ilerici merkezlerinden biri olarak hizmet etti (Long, 2001, s. 21).

Viyana'da tasarım ve mimarlık eğitiminde üç önemli kurumdan bahsedilebilir; Viyana Güzel Sanatlar Akademisi (Akademie der bildenden Künste Wien); Viyana Sanat ve El Sanatları Okulu (Kunstgewerbeschule) ve son olarak da Viyana Teknik Üniversitesi (Vienna Technische Hochschule).

Ruskin, Morris ve İngiliz Sanat ve El Sanatları hareketi, makine yapımı ürünlerin estetik görünümüne yönelik eleştirileri ve el sanatları ürünlerinin kalitesine dayalı sanat reformları nedeniyle Avrupa'daki modernist tasarımın başlangıcıyla yakından bağlantılıdır. Bu hareketle müttefik olan, İskoç sanatçı ve mimar Charles Rennie Mackintosh'un (1868-1928) çabaları ve Avusturya'da Otto Wagner (1841-1918), Josef Hoffmann (1870-1956), Koloman Moser (1868) ve Josef Maria Olbrich (1867- 1908) gibi sanatçılarla Viyana Ayrılık (Vienna Secession) Hareketi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 9).

4.3.1. Viyana Sanat ve El Sanatları Okulu (Kunstgewerbeschule)

Viyana'da Kunstgewerbeschule (Kunstgewerbeschule Wien, ya da Vienna´s Arts and Crafts School), Endüstriyel Sanat Müzesi'ne bağlı bir kurumdu. 1897'de büyük bir İngiliz hayranı olan Herr von Scala müzenin yeni müdürü olarak atanır ve akabinde Viyana Kunstgewerbeschule'nin yeni müdürü yine kendisiyle aynı idealleri paylaşan Freiherr von Myrbach olur. Von Myrbach ise, Viyana Kunstgewerbeschule'deki birçok

ders ve atölyenin yönetimini, Josef Hofmann, Koloman Moser ve Alfred Roller gibi Avusturya'daki yeni tarzın öncülerine verir (Pevsner, 1936, s. 249-250).

1863'te Viyana'da yeni bir müze ortaya çıktı: İmparatorluk Kraliyet Avusturya Sanat ve Endüstri Müzesi. Dört yıl sonra İmparator Franz Joseph'in bizzat imzaladığı bir kararname ile müzenin bir şubesi olarak Sanat ve El Sanatları Okulu kuruldu. Avrupa kıtasında türünün ilk örneğiydi. Viyana Dünya Fuarı'na sadece altı yıl varken, okulun amacı İmparatorluğun imalatçılarının pazar potansiyelini geliştirmekti. Yeni okulda görev yapan profesörler ve öğretim üyeleri için, öğretim materyalinin müze koleksiyonlarına dayanması gerektiği açıkça belirtildi. Öğretmenler, tarihi anlamlarını yeni hayata taşımaları için genç yetenekleri geçmişin harika tarzlarında eğitti. 1868'de müze müdürü Rudolf von Eitelberger, okulun misyonunu 'sanat endüstrisinin gereksinimleri için yetenekli bir işgücü yetiştirmek' olarak tanımladı. 15 yaşındaki Gustav Klimt, okul tarihinin bu ilk aşamasının öğrencileri arasındaydı. Başından beri çoğu sınıfa kız öğrenciler kabul ediliyordu (kadınların ancak 20. yy.'da kabul edileceği Viyana Güzel Sanatlar Akademisi'nin aksine). 1900 civarında okul, Viyana'da Modernizmin beşiği olacaktı (Werkner, 2022, s. 10).

Akademi'nin oldukça yakınında konumlanan Viyana Sanat ve El Sanatları Okulu'nda (Kunstgewerbeschule), Josef Hoffmann ve bir dizi önde gelen Ayrılıkçı (Secession) tarafından, öğrencilere en son tasarım akımlarını açıklanmaktaydı (Long, 2001, s. 21). Hatta, 1900 gibi erken bir tarihte Viyana'da Josef Hofmann'ın "öğrencilerinden nesneler çizmelerini değil, onları atölyelerde hemen gerçekleştirmelerini istediği" bildirilmektedir (Pevsner, 1936, s. 250).

Viyana Kunstgewerbeschule'nin kuruluşu, müfredatının içeriği ve Hoffmann ile öğrencilerinin çalışmaları oldukça yenilikçiydi ve "modern" olana yapılan vurgu çok daha fazlaydı (Long, 2001, s. 21).

Viyana'daki Secession Building'in mimarı Olbrich, tarihselciliğe dayanan geleneksel, muhafazakâr sanat anlayışını reddetti ve diğer şeylerin yanı sıra, yeni, fütüristik binalar ve yaşam alanları tasarlayarak birleşik sanat eseri fikrini test etti. Kısa bir süre sonra Olbrich, 1899'da Almanya'da kurulan ve Alman mimar ve tasarımcı Peter Behrens'in (1868-1940) da üyesi olduğu Darmstadt Artists Colony üyeleriyle de bu iddiasının peşine düştü. Behrens, modern endüstriyel tasarımın ve modern fonksiyonel

endüstri kültürünün en etkili kurucularından biriydi. Walter Gropius, Ludwig Mies van der Rohe ve İsviçreli mimar Le Corbusier işbirlikçileri arasındaydı. Peter Behrens, Bauhaus'un en önemli tasarım ilkelerinden biri haline gelen işlevselciliğin en önemli öncülerinden biri olarak kabul edilir. Almanya'da, Richard Riemerschmid (1868-1957) ve Bruno Paul (1874-1968) de Dresdner Werkstätten für Handwerkskunst (Dresden Craftsmanship Workshops) için Typenmöbel (toplu üretim mobilyaları) tasarımlarıyla endüstriyel tasarımcı olan sanatçı grubunun bir parçasıydı.

4.3.2. Viyana Güzel Sanatlar Akademisi ve Wagnerschule

Viyana Güzel Sanatlar Akademisi'nde iki ustanın atölyesi Viyana'da dönemin en prestijli atölyeleri olarak kabul ediliyordu; Otto Wagner (1841-1918) ve Friedrich Ohmann atölyeleri. Bu atölyeler şöhretlerini, Jugendstil biçim dili ve yeni inşaat teknolojileri ve malzemeleri ile deneysel çalışmalar yaparak daha da pekiştirmişlerdi. Ayrıca, Akademi'deki Wagnerschule'nin gelişimi de bunu destekleyen bir etkendi (Long, 2001, s. 21).

Avusturya'da liberal, rasyonalist ruh, zamanın en ünlü mimarı Otto Wagner'in (1841-1918) eseriyle özetlendi. Wagner, uluslararası düzeyde etkili Der Stadtebau nach seinen Künstlerischen Grundstatzen (Sanatsal İlkelere Göre İnşa Etme; 1889) adlı kitabın yazarı şehirci Camillo Sitte'nin (1843-1903) ideolojik olarak tam karşı kutbunda bulunuyordu. Sitte orta çağ kentine dayanan kapalı kentsel mekanlar önermekteydi. Aksine Wagner'e göre modern şehir, apartman blokları ve büyük mağazalar gibi yeni bina tiplerini içeren düzenli, açık uçlu bir sokak ızgarasından oluşmalıdır. Binalarında, Wagner'in rasyonalizmi, Viyana'daki Postane Tasarruf Bankası'nda (1904-6) zirveye ulaşır (Colquhoun, 2002, s. 28).

O. Wagner'in eğitim gördüğü yıllarda, Viyana mimarisi, kendisine ihtişam katan Barok ile özdeşleşmiş, tarihi bir geçmişin ifadesine sıkı sıkıya bağlı kalmaya devam etti. Ringstrasse'nin inşası, mimarlığın tarihin tüm tarzlarını kendisininmiş gibi kabul ettiği ve Wagner'in profesyonel başlangıçlarının bu tarihselci geleneği sürdürdüğü o anı temsil ediyordu (Caballero Lobera, 2017, s. 45).

1894'te Hassenauer'in ölümünden sonra adı, Viyana Özel Mimarlık Okulu'nda kadrolu profesör olarak atandı. Parlak açılış konuşması, sıradan tarihselcilikten bıkmış

öğrencileri büyüledi. Onun öğretimi, onları modern mimariyi aramaya itti ve Olbrich, Hoffmann veya Plecnik gibi gençler, amacı yeni bir mimarinin kimliğinin izlerini bulmak olan bir düşünce tarzı altında eğitildi. Hepsi onunla iş birliği yaptı ve onun yetkisi altında moderniteye doğru ilk adımları atan gelecek vaat eden bir mimarlar grubu olan wagnerschule'yi kurdular (Caballero Lobera, 2017, s. 45).

Wagner, Viyana Güzel Sanatlar Akademisi Mimarlık Okulu'nun direktörlüğünü yaptığı süre boyunca genç nesil tasarımcılarla yakın temas kurdu. En parlak iki öğrencisi Joseph Maria Olbrich (1867-1908) ve Josef Hoffmann (1870-1956) idi. Wagner, Olbrich'i 1894'ten 1898'e kadar Stadtbahn (Şehir Demiryolu) projesinde baş ressam olarak görevlendirdi. Olbrich'in etkisi nedeniyle, Jugendstil'den türetilen dekoratif motifler (Alman Art Nouveau hareketi olarak adlandırıldı), Wagner'in çalışmasında geleneksel süslemenin yerini almaya başladı, ancak altta yatan rasyonel yapısını etkilemeden (Colquhoun, 2002, s. 28).

O zamana kadar geçmiş, mimarın zihninde sadece bir dil inşa etmeyi mümkün kılan resmi bir referans olarak değil, aynı zamanda kelime anlamıyla bile atıfta bulunulabilecek bir model tedarikçisi olarak işlemişti (Caballero Lobera, 2017, s. 45).

90'lı yıllardan itibaren Wagner, teknik araçları ve inşaat malzemelerini bir ifade biçimi olarak kullanmak ve bunları arkitektonik dile dahil etmek konusunda kararlı bir isteklilik gösterdi. Tektonik formun figüratif forma "geçişi" (yakınlaşması) sonucu ortaya çıkan "yeni üslup"un, 19. yy. geleneğinin dayatmalarından kopuşu temsil etmekteydi (Caballero Lobera, 2017, s. 45).

Projenin bilimsel bir aracı olarak kompozisyon, fayda peşinde koşan aklın bir ürünü olarak, projeyi zevk iniş çıkışlarına karşı savunmasız kılan bir iskelet sunar. Wagner, Durand'ın kompozisyon sisteminin bu değerinin farkındadır ve yeni zamanların modernliğini temsil edecek tarz arayışında ondan vazgeçmez. Çabası, artık zamanın duygularını ifade etmeyen, hafifletilmiş bir tarihselciliğin süslerini, binayı modern bir şehir bağlamında yeterince sergileyecek bir stille değiştirmeyi amaçlayacaktı. Düz çizgilerin hakim olduğu, insanların ve araçların bulunduğu, her zaman hareket halinde olan bir şehir tasavvur ediyordu (Caballero Lobera, 2017, s. 45-46).

Wagner, mimarinin tektonik unsurlarının sunduğu tüm etkileyici bagajı yavaş yavaş mimarisine dahil etti. Ve sanatsal bir ideal olarak gerçekçilik arayışı, nihayet inşaatı

sanatsal bir ifadeye dönüştürmeyi başaran bir mimaride somutlaştı. Duvarların düz yüzeyleri herhangi bir gereksiz süslemeden yoksundu ve sadece duvardaki oyuklar, mimari dilin neredeyse dışında kalan temel unsurlar olarak kaldı (Caballero Lobera, 2017, s. 46).

19. yy. arkitektonik geleneği, O. Wagner'in çalışmasında özetlenir ve tarihin öfkeyle reddine rağmen, kendi başına, bu geleneğin güncellenmiş bir devamı olmaktan kaçınamayan modern mimarinin geleceği tasarlanır. 19. yy.'da mimarlık öğretimini yapılandıran kuramsal külliyat, modernite örnekleriyle temsil edilmiştir ve onlar aracılığıyla, akademik kompozisyon modelleri, çağdaş mimaride yenilenmiş bir biçimde yaşadı (Caballero Lobera, 2017, s. 46-47).

1894'ten 1911'de Mimarlık Kürsüsü'nden emekli olana kadar (resmi emekli olduktan sonra öğrenci almaya devam ettiğini bilinmektedir), Wagner sadece Viyana'da değil, aynı zamanda dünyanın pek çok alanında çalışmaya devam eden bir nesil genç mimarlar yetiştirdi (Frisby, 1998, s. 4).

4.3.3. Vienna Technische Hochschule

Viyana'nın diğer önemli bir mimarlık eğitimi merkezi olan Technische Hochschule'nin (veya politeknik üniversitesinin) modern mimarlık eğitiminde üstlendiği hayati rol genellikle gözden kaçırılmıştır (Long, 2001, s. 21). Bu algının büyük ölçüde, Wagner ve Hoffmann gibi Viyana Ayrılığı bünyesinde toplanan mimar ve sanatçıların modern sanat ve mimariyle olan yakın ilişkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Technische Hochschule'nin kökleri Polytechnische Institut'a[22] dayanmaktadır. Polytechnische Institut'taki eğitim, mühendislik ve uygulamalı yapı bilimine yönelikti. Akademiyle arasındaki fark şu şekilde özetlenebilir: politeknik Nutzbauten'e, yani pratik veya günlük binalara odaklanırken, Akademi'deki müfredat teknik okulun aksine, Prachtbau'ya, yani anıtsal mimariye odaklanıyor ve yapının estetiğini vurguluyordu (Long, 2001, s. 21).

[22] Polytechnische Institut, 1815 yılında Avusturya İmparatoru I. Franz tarafından kurulmuştur. Daha sonra Technische Hochschule günümüzdeki adıyla Viyana Teknik Üniversitesi bu enstitüden doğmuştur. 1847'den 1857'ye kadar Avusturya Bilimler Akademisi'nin de merkezi olarak hizmet vermiştir (Long, 2001, s. 21).

Technische Hochschule, savaş öncesi genç isyancılar ve daha sonraki sanatçılar tarafından gerici bir kurum olarak küçümsense de, esasında modernistler için önemli bir eğitim kurumu olarak hizmet etmiştir. Technische Hochschule'nin mimarlık stüdyolarında yetişen birçok mimar, yalnızca modern hareketin Avusturya'daki ve diğer ülkelerdeki önemli temsilcileri yetişmemiştir, aynı zamanda Viyana Moderne'ye yön verecek fikirlerin büyük bir kısmı da bu okuldan yayılmıştır. Josef Frank, Frederick Kiesler, Richard Neutra, Rudolph Schindler ve Oskar bu bağlamda değerlendirilebilir (Long, 2001, s. 21).

Nasıl ki, Viyana Güzel Sanatlar Akademisi'nin karakterini belirleyen Wagner ise, savaş öncesi dönemde Technische Hochschule'nin kendine özgü karakterini belirleyen ve okulun baskın figürü de Carl König (1841–1915) olmuştur. Çalkantılı bir mimari değişim çağının ortasında bir muhafazakâr olarak bilinen König'in öğrencilerine bıraktığı miras, Wagner veya Hoffmann'ın aksine ne üslup ne de ideolojik bir tavırdı; daha ziyade, onlara mimarlık, biçimleri, teknik yönleri ve anlamları hakkında derin bir anlayış kazandırdı. Ve modernistlerin çalışmalarını körükleyen, inşa etmeye yönelik yeni yaklaşımların şekillendirilmesinde esnek bir araç olarak kullanılan şey de işte bu anlayıştı (Long, 2001, s. 21).

1866 yılında, Mimarlık Profesörü Heinrich Ferstel, König'i asistanı olarak atadı. Ferstel'in, görev süresi boyunca okuldaki mimarlık bölümü, mühendislik ve inşaat odaklı bir program olmaktan çıkarak, tamamen gelişmiş bir mimarlık okuluna doğru bir başkalaşım geçiriyordu. Ferstel, görev süresi boyunca, aralarında König'in öğreteceği mimari çizim, tasarım, tarih ve teori dersleri de dahil olmak üzere müfredata bir dizi yeni ders eklemişti. Sonuç olarak, 1880'lerde Technische Hochschule, beş yıla yayılmış on yarıyıllık eksiksiz bir müfredata sahipti (Long, 2001, s. 22).

Technische Hochschule'deki mimarlık programının yeniden düzenlenmesi, hem öğrencilerin aldığı eğitimi genişletmeye ve yükseltmeye hem de kurumu yakındaki Güzel Sanatlar Akademisi'nden daha da ayırmaya hizmet etti. 19. yy.'ın başlarından beri yapısı pek değişmeyen Akademi, ustalık sınıfları ilkesine göre örgütlenmeye devam etti. İki mimarlık sınıfının profesörleri, genellikle tüm yıl boyunca tek bir projeye odaklanarak kendi bağımsız stüdyolarını yönettiler. Technische Hochschulen'in müfredatı ise tam aksine öğrencilerin çeşitli alanlardaki kurslara katılmasını gerektiren üniversitelerin genel

modelini takip etti. Bireysel derslere yönelik testlere ek olarak, öğrencilerin iki genel "devlet sınavını" (Staatsprüfungen) geçmeleri isteniyordu: ilki, iki yıl sonra, alanla ilgili temel bilgileri kapsar ve ikincisi, genellikle ek üç yarıyıldan sonra, daha özel bir konu yelpazesi. İkinci sınavda geçer not alan öğrenci mühendis (Diplom Ingenieur) unvanını alır. 1901'den başlayarak, seçilen öğrenciler birkaç dönem daha okuyup bir tez yazdıktan sonra doktora ünvanı da kazanabilirlerdi (Long, 2001, s. 22).

Bununla birlikte, iki okul arasındaki farklar, müfredatlarının ve organizasyonlarının ötesine geçti. Akademiye giren öğrencilerin daha önce temel mimari becerilerde ustalaşmış olmaları gerektiğinden, hepsi zaten başka bir yerde, genellikle Technische Hochschulen'de veya devlet sanat veya ticaret okullarından (Kunstgewerbeschulen ve Staatsgewerbeschulen) birinde, bir tür eğitim tamamlamıştı. Sonuç olarak, Akademi kademeli olarak bir lisansüstü okul statüsünü üstlendi ve oradaki öğretimin vurgusu büyük ölçüde güncel mimari konularla sınırlı kaldı. Örneğin Otto Wagner, öğrencilerinden Avusturya, Almanya, Fransa, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Rusya ve İtalya'da en son yayınlanan çalışmaların ve yazıların tartışıldığı haftalık bir seminere katılmalarını istedi. Buna karşılık, Technische Hochschulen'deki öğrenciler çok daha geniş bir konu yelpazesine maruz kaldılar: düzenli mimari tasarım stüdyoları ve tasarım teorisi, mimari ve serbest çizim ve model yapımı derslerinin yanı sıra, yüksek matematik, fizik, jeoloji, statik, jeodezi, makine ve inşaat mühendisliği, kimya ve inşaat teknolojisi eğitimi aldılar. Bireysel dersleri çeşitli uzmanlar verdiği için, Technische Hochschulen'deki öğrenciler çok çeşitli eğitmenlerle çalışma fırsatı buldu. Öte yandan Akademi'de öğrenciler, genellikle üç yıla yayılan 270 saatlik eğitimlerinin tamamını tek bir profesörle geçirdiler ve sonuç olarak, ustalarının öğretileri ve inançları, çalışmalarını ve fikirlerini genellikle güçlü bir şekilde etkiledi (Long, 2001, s. 22-23).

4.3.1.2. Königschule

Ferstel'in 1883'teki ölümünden sonra König, "Klasik Antik Çağ ve Rönesans Mimarisi" için yeni oluşturulan profesörlüğü üstlendi. Bunun dışında asıl önemli olan, König'in ileri düzey mimarlık öğrencileri için tasarım stüdyolarının da kontrolünü almasıydı. Bu konum, gelecek çeyrek yüzyıl boyunca okul üzerinde muazzam bir etki yapmasına izin verecekti (Long, 2001, s. 22).

Technische Hochschule'deki öğrencilerin, bireysel olarak profesörlerle yalnızca sınırlı bir şekilde karşılaşmaları, bir kişinin gerçekten bir Königschule'den, yani Akademideki Wagnerschule'den bahseder gibi söz edip edemeyeceği sorusunu gündeme getiriyor. Yine de eski öğrencilerinin anılarından, König'in sadece 1901'den sonra okulun duayeni ve rektörü olarak müfredatın hazırlanmasında başı çekmesi nedeniyle değil, aynı zamanda öğrencilerin çalışmalarının eleştirilerini de çok sık üstlendiğinden okul içinde ayrıcalıklı bir konumu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum König'i okulda çok saygın bir konum elde etmesinde güçlü bir etkiye sahiptir. Mimarlık bölümündeki öğrencilerin de onun tarih ve teori derslerine katılmaları ve onun yönetimindeki bir dizi çizim ve tasarım stüdyosunda yer almaları gerekiyordu. Ancak König'in vesayeti, öğrencilerle doğrudan temasının ötesine geçti: Max Fabiani, Karl Holey, Karl Mayreder ve Max von Ferstel dahil olmak üzere 1900'den sonra okulda öğretmenlik yapanların yarısı kadarı onun eski öğrencileriydi ve onlar da König'in fikirlerini yaydılar (Long, 2001, s. 23).

1890'ların sonlarında, değişim rüzgarları Viyana'da esmeye başladığında, König bir modernist olarak değil, Ayrılıkçı'ların en güçlü muhaliflerinden biri olarak ün kazanmıştı. Ayrıca yaptığı tasarımlarla König kendisini Ringstrasse döneminin anıtsallığını sürdüren ve hatta süsleyen tarihsel "üslup mimarisi"nin önde gelen yorumcularından biri olarak kabul ettirmişti. König -zaten neo-Gotik, neo-Klasik ve neo-Rönesans örnekleriyle dolu olan- Viyana tarihçiliğinin diline neo-Barok dilini eklemişti. Palais Herberstein (1896–99) için yaptığı tasarımlar ve Technische Hochschule'ye (1904–09) (Şekil 1) yaptığı bir ek bina, yalnızca Barok biçimsel sözlüğe hakimiyetinin kanıtını değil, aynı zamanda metindeki bireysel unsurları yeniden biçimlendirmek için bir kolaylık da sağladı. Technische Hochschule ek binasının içi buna bir örnek teşkil ediyor: Heybetli cephenin arkasında gizlenmiş alanlar (Şekil 2) olağanüstü sadelik ve işlevselliğe sahip. Renate Wagner-Rieger'in belirttiği gibi, tarihsel formların ısrarına rağmen, odalar "zamanının değişen stilistik çekimlerinin (Stilwandel) algılanabilir işaretlerini" sunuyor. (Long, 2001, s. 23).

Bununla birlikte, Wagner ve diğer Ayrılıkçıların aksine König, modern bir mimarinin tamamen yeni bir sanatsal üslup temelinde oluşturulabileceği fikrini reddetti. 1901'de okulun rektörü olduğunda yaptığı bir konuşmada, Ayrılıkçıların yeni bir mimari dil icat etme girişimlerine saldırarak fikirlerini "iğrenç" ve "en iyi ihtimalle boş heves" olarak nitelendirdi. König, mimarlık biçimlerinin saf fantezinin ürünleri olduğu iddiasının

“saçma; ampirik içeriklerinden ayrı olarak var olduklarına dair hatalı bir fikre dayanmaktadır.” Ona göre mimari biçimlere anlamlarını yalnızca tarih verir: “hayal gücünün keyfi ürünleri” yalnızca anlaşılmaz olmakla kalmaz, aynı zamanda “grotesk alemi”ne aittir. Geçmişi terk etmek, “mimarlığın yok edilmesi demektir” (Long, 2001, s. 23).

König, eski zamanların mimarisinin incelenmesine yönelik bu taahhüde dayanarak, Technische Hochschule’deki müfredatı mimarlık tarihi çalışmasına çok fazla ağırlık verdi. Öğrencilerin, programın beş yılının dördüne yayılmış 420 saatlik tarih derslerine kaydolmaları gerekiyordu; ek olarak, olağan gereksinimlerin bir parçası olarak, tüm bir dönemi klasik Yunan ve Roma tapınaklarının ve diğer tarihi yapıların maketlerini inşa ederek geçirdiler. Yunan ve Roma klasisizmi ve Rönesans üzerine düzenli derslerinin yanı sıra König, stüdyo derslerinde sık sık geçmişten örnekler de çizdi. Klasik antik çağa ve Rönesans’a yapılan belirgin vurgu izini bıraktı. Bir öğrencinin daha sonra hatırladığı gibi, “Biz, onun tüm öğrencileri, klasik geleneğin en yüksek seviyesinde aşılandık” (Long, 2001, s. 23-24).

Yine de König, tarihin önemine olan kesin inancını sürdürdüyse de, çağdaşlarının çoğundan farklı olarak, geçmişin mimarisini yalnızca, orijinal amaçlarına veya anlamlarına bakmaksızın herhangi bir inşaat projesine uygulanabilecek formların bir envanteri olarak görmedi. Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc ve Gottfried Semper’in (her ikisine de hayrandı) ruhuyla, herhangi bir yeni mimarinin temeli olarak geçmişin kapsamlı, bilimsel bir incelemesi fikrini savundu. Gerçekten de, tarihi bir ‘örnek kitap’ olarak kullananları ‘eski ustaların ruhunu inkar etmekle’ suçlayarak açıkça eleştiriyordu. Bunun yerine, geçmiş yapının dürüstlüğünü ve netliğini yansıtacak ama aynı zamanda modern yaşamın gereksinimlerine uygun bir mimari çağrısında bulundu. Böylece König, yalnızca Batı klasisizminin görsel dilinde akıcılık kazanmanın gerekliliğini değil, aynı zamanda - tıpkı Semper gibi - antik yapının temel biçimlerinin türetildiği süreçleri anlamanın önemini de vurguladı. König, tarihsel motifleri incelemenin amacının onları nasıl taklit edeceklerini öğrenmek değil, nasıl ve neden ortaya çıktıklarının bilincinde olmak olduğunda ısrar etti; mimar ancak bu bilgiyle donandığında bu nitelikleri yeni bir ruhla yeniden işleyebilirdi (Long, 2001, s. 24).

Ancak König, modernistlerin daha radikal deneylerine inatçı bir şekilde karşı çıktı. Adolf Loos'un öğrencileri üzerindeki zararlı etkisi olarak gördüğü şeyden o kadar endişelenmişti ki, bir keresinde onların Loos'un özel Bauschule'sine gitmelerini yasaklayan bir duyuru asmıştı. Yüzyılın dönüşünden sonraki derslerinde ve eleştirilerinde, Ayrılıkçıların eserlerinde algılanan eksikliklerine de sık sık işaret ederdi. Viyana Moderne'sinin hücumu karşısında König, Batı geleneğinin son dönem koruyucusu rolünü üstlendi (Long, 2001, s. 24).

Yine de König, yeni, modernist bir biçim dilinin dayatılmasını reddederken, öğrencilerine eşit derecede devrimci olduğunu kanıtlayacak başka dersler verdi. Technische Hochschule'deki diğer profesörler gibi, mimarinin teknik yönlerine özel bir vurgu yaptı. Verdiği alıştırmalar ve projeler, öğrencilere inşaat sanatında ustalık kazandırmayı amaçlıyordu. König ayrıca asistanı Max Fabiani'nin ifadesiyle 'bir basitlik duygusu ve birleşik konsept arayışı' geliştirme ihtiyacının altını çizdi. Öğrettiği iç mekânların süs detayları ve düzenlemesi, işlevsel hususlara ve genel tasarım konseptine tabi olmalıdır. Teknik konulara ve temel tasarım konularına olan bu ilgi, öğrencileri çok çeşitli etkilere açtı. Yüzyılın başlangıcından hemen sonra okulda okuyan Josef Frank, 'klasik simgeleştirme yerine yapının gösterilmesini' inceleyen pek çok alıştırmanın kendisi ve öğrenci arkadaşları için özgürleştirici olduğunu iddia etmiştir (Long, 2001, s. 24).

König, bu konuları derslerde ve seminerlerde gündeme getirdi. Ama belki de onlar üzerinde en hızlı etkiyi yaptığı şey, öğrencilerin çalışmaları üzerine yaptığı incelemelerdi. König'in ölümünden sonra Fabiani, König'in "düzeltmeler" yani 'tashihler' deneyimini canlı bir şekilde hatırladı: (Long, 2001, s. 24).

Eleştirileri (Korrekturen) öğrenciler üzerinde derin bir etki bıraktı. Bunu yaşamamış biri, nasıl bir şey olduğu hakkında hiçbir fikre sahip olamaz. Öğrencinin gözleri açıldı ve önünde daha önce farkında olmadığı yeni olasılıklar dünyasını gördü. İncelemeler genellikle ayrıntılı ve sanatsal olarak kesindi. Arkalarında zengin bir pratik deneyim, mimari mantık ve ince bir biçim duygusu vardı (Long, 2001, s. 24).

Ferstel'in ölümünden sonra profesörlüğe geçtiği 1883 ile rahatsızlığı nedeniyle istifa etmek zorunda kaldığı 1913 yılları arasında, aralarında Orta Avrupa'nın geleceğin önde gelen modernistlerinin birçoğunun da bulunduğu belki beş yüz öğrenciye ders verdi.

Technische Hochschule'de geçirdikleri yıllar boyunca König ile yoğun temasları olan Max Fabiani ve Oskar Strnad gibi şahsiyetlere ek olarak, ya okula sadece kısa bir süre devam eden ya da daha sonra Akademi'de Wagner ile çalışan Frederick Kiesler ve Rudolph Schindler birçok ismi derinden etkiledi. Eski öğrencilerinin listesi çok uzundur, ama uluslararası alanda tanınan Richard Neutra ve Josef Frank'ın König'in öğrencileri olduğunu söylemek gerekir (Long, 2001, s. 25).

Königschule'nin yapısı farklı olsa da, yaklaşımları da çoğulcuydu. König, öğrencilerine hiçbir zaman belirli bir yöntem veya ifade tarzı aşılamaya çalışmadı. Fabiani'nin daha sonra anlattığı gibi, König "sanatta bir şeyler başaracak herkesin daha sonra kendi yolunu bulması gerektiğinin kesinlikle farkındaydı ve bunu sık sık dile getirdi". König, kendi çalışmasında tarihselciliğe sıkı sıkıya bağlı kalmasına rağmen, ve Ayrılıkçılara yönelik sözlü saldırılarına rağmen, diğer yaklaşımlara karşı dikkate değer bir hoşgörü gösterdi; esasında bu durum imparatorluğun her yerindeki politeknik üniversitelerindeki birçok profesörün paylaştığı bir özellikti. Ancak çok çeşitli öğrenci yaklaşımlarının oluşmasına neden olan yalnızca König'in hoşgörüsü değildi. König'in öğretim yöntemi, özellikle de mimari ilkeleri üslup meselelerinden çok vurgulaması, öğrencilerinin belirli bir üslup yönü izlememelerini sağlıyordu. Eski öğrencisi Karl Holey, 'Königschule dış görünüşle tanınamaz', diye belirtir, 'temellerinde, belirginlik, netlik, berraklık ve açıklıkta birleşmiştir' (Long, 2001, s. 25).

Eski Königschüle öğrencileri kolektif bir üslup kimliği üstlenmediyse, yanlarında hangi dersleri veya varsayımları götürdüler? Neden bu kadar çok kişi kolayca modernizme geçiş yaptı? 1932'de, yüzyılın başında König ile birlikte çalışmış olan Viyanalı mimar Siegfried Theiss, 'Sanat tarihçileri ilginç bir gerçeği gözlemlediler' diye yazmıştı: Technische Hochschule'den muhafazakar bir şekilde eğitim almış 'Barok öğrenciler'in (Barockschüler) işlevselci tutumları karşısında, Otto Wagner'in Güzel Sanatlar Akademisi'ndeki modern üslupla aşılanan öğrencilerinin çoğu 'geleneğe dönüş yolunu buluyor'. 1920'lerin sonlarında ve 1930'ların başlarında, bu eğilim özellikle dikkat çekici hale gelmiştrir: Leopold Bauer, Josef Hoffmann, Karl Ehn, Hubert Gessner ve Rudolf Perco dahil olmak üzere Wagner'in eski öğrencilerinin birçoğu eserlerinde tarihsel biçimleri ve fikirleri yeniden canlandırırken, König'in çok sayıda öğrencisi ise yeni işlevselcilik dilini benimsemişti (Long, 2001, s. 25).

Bu tuhaf tersine dönüşün bir açıklaması, şüphesiz, König'in öğrencilerine kendi mimari ideallerini kabul etmelerini talep etmeden teknik yeterlilik verme konusundaki ısrarında yatmaktadır. Yine de König, öğrencilerine temel becerilerden veya belirli bir özgürlükten daha fazlasını sağladı: aynı zamanda iki savaş arası Viyana avangardının oluşumu için kritik olduğu kanıtlanan dersler de verdi (Long, 2001, s. 25).

Bu dersler arasında işlevselliğe belirgin bir vurgu yapıldı. König, özünde rasyonel ve araçsal olan bir mimarlık görüşünü paylaştı. König için netlik ve sadelik, mimarinin en iyi yönlerini tanımlıyordu. Sanat olarak mimarlığın gücüne olan inancını sürdürmesine rağmen, kapris ve keyfiliği reddetti. Barok'un biçimsel dilini uygulamasına rağmen, binalarının planları her zaman basit ve dikkate değer ölçüde pragmatikti, yapısal ve dekoratif unsurları mantıklı ve verimli kullanıyordu. König, bu nitelikleri yalnızca kendi tasarımlarında değil, öğretiminde de defalarca vurguladı ve aynı idealler, aynı ruhla ama çok farklı amaçlarla çalışan birçok takipçisi için güçlü dersler oldu (Long, 2001, s. 25).

König ayrıca malzeme, biçim ve tektonik eklemlenmenin karşılıklı bağımlılığı hakkında önemli bir mesaj verdi. Fabiani'nin kaydettiği gibi, kendi binalarında, örneğin tek bir taşın her iki işlevi aynı anda yerine getirebilmesi için, kompozisyon ve yapısal unsurlar arasında tam bir bağlantı kurmaya çalıştı. Öğretme ve eleştirilerinde yapı ve biçimsel ifade arasındaki ilişkiye bu vurguyu destekledi ve bu da öğrencilerinin sonraki gelişimleri üzerinde derin bir etkiye sahip olacaktı (Long, 2001, s. 26).

Bununla birlikte, König'in en önemli dersi, öğrencilerine yalnızca örtük olarak verdiği ders olabilir. Tarzın diğer mimari niteliklerden bağımsız olarak uygulanabileceğini göstererek, göreceli ve hatta dışsal olarak görülebileceği ihtimalini açtı. König'in öğrencileri, neo-Barok ve diğer tarihi üslupların dilinde akıcılık kazandılar, ancak çoğu, uygun gördükleri şekilde formları ve öğeleri kullanarak bu stilleri özgürce manipüle edebileceklerinin de farkına vardılar (Long, 2001, s. 26).

Viyana Technische Hochschule, stilistik mülahazaları teknik olanlardan kurtarma tartışmalarının yürütüldüğü tek okul değildi. Gerçekten de, Avrupa'daki ilerici teknik okullarda, yeni inşaat formları ve malzemeleri üzerindeki vurgu, modern bir stil fikrine yönelik araştırmaları başlattı. Ancak Viyana bağlamında, Königschüler'lerin stil ve yapıyı birbirinden ayırma eğilimi birbirinden ayrıydı. Wagner'in Akademi'deki özel sınıfındaki veya Viyana Sanat ve El Sanatları Okulu'ndaki öğrencilere ise aksine,

modernizm arayışını daha çok üslup terimleriyle düşünmeleri öğretildi. İki okuldaki tartışma ve tasarım deneylerinin çoğu, uygun bir modern dil bulmaya yönelikti. Sonuç olarak, pek çok eski öğrenci, Wagner Okulu'nun veya Viyana Secession'un kendine özgü dili ile modernizm arasındaki yakın ilişkinin üstesinden gelmekte zorlandı ve yüzyılın başındaki üslup geleneklerine sadık kaldılar (Long, 2001, s. 26).

4.4. Bauhaus

19. yy.'ın başlarından itibaren akademik bakış açısı, Sanayi Devrimi ve Romantik Hareket tarafından üretilen bu okulların güçlü rekabetiyle karşı karşıya kalmıştı. 20. yy.'ın başlarında, bu öncüllerin her ikisine de ait olan ideallerin bir sentezine yönelik girişimler görüldü: Alman Werkbund (1907) ve Bauhaus (1919). Bauhaus ilk olarak romantik idealler üzerine kurulmuş, daha sonra mühendisliğin rasyonel ideallerine dönüşmüştür. Böylece, akademik bakış açısı, tüm alternatiflerini tek bir çatı altında bir araya getirerek ciddi bir biçimde sorgulanmaya başlanacaktır (Balamir, 1996, s. 69-70).

1919 yılı, 1919 ile 1933 yılları arasında modern tasarım formları ve eğitim pedagojisi arayışını zirveye taşıyan Bauhaus ekolünün kuruluşuna damgasını vurdu. İnce metalurji, baskı, ciltçilik, marangozluk, dokuma, duvar resmi ve heykel dahil olmak üzere modern malzeme ve üretim yöntemlerini kullanan yeni bir estetik aramak için atölyeler kuruldu (Lerner, 2005, s. 213).

4.3.1. Tarihsel Arka Plan

1918'den sonraki gelişmeler, kabaca 1900-1910'larda yaşanan Werkbund hareketi ve Kustgewerbeschule'lerdeki yeni düzenlemelerin bir sonucudur. Bunu kısaca savaş öncesi ve sonrası olarak da tarihlendirebiliriz. Savaş sonrasında, iki Alman sanat okulu öncü olmuştur: Bauhaus ve Berlin Uygulamalı Sanat Okulları (Berliner Kunstgewerbeschulen).

1919'da Walter Gropius tarafından kurulan Bauhaus, 20. yy.'da hem tasarımın genel bir tanımını hem de bir tasarım eğitimi yöntemini geliştirmeye yönelik önemli bir çabayı temsil eder (Findeli, 1990, s. 5). Sanat akademilerinin birleşik sanat okullarına dönüştürülmesine yönelik yapılan reformlar kapsamında sanat eğitimi el işçiliğine ve genel bir temel sanat eğitimine dayandırılmıştı (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 8).

Gropius da Bauhaus'u 'dönemin tipik reform fikirlerinin' bir parçası olarak gördü ve pedagojik konsepti bu reform fikirlerine dayanan yeni[23] bir okul türü geliştirdi.

Bauhaus, iki geleneksel kurumun, 1915'te feshedilen Kunstgewerbeschule ile Henry van de Velde tarafından kurulan Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule'nin (Grand Ducal Sakson Uygulamalı Sanatlar Okulu) birleşmesinden doğmuştur (Neef, 2009, s. 20). Savaş sırasında van de Velde, Weimar'daki sanat okulunun yöneticiliğini bırakır ve boş kalan bu pozisyonu devralması için Walter Gropius görevlendirilir. 1918 devriminden hemen sonra Gropius, Weimar Kunstgewerbeschule'nin yanı sıra Güzel Sanatlar Akademisi'nin (Kunsthochschule) de müdürü olarak atanmıştır (Pevsner, 1936, s. 251-252). Akabinde Gropius, ilk adım olarak, bu iki kurumu Das Staatliche Bauhaus (Şekil 4.13) adı altında bir yüksek mimarlık okulu şeklinde birleştirmiştir (Gropius, 1967, s. 33).



Şekil 4. 13. Das Staatliche Bauhaus atölye binası.

Bauhaus, Rusya'da 1917 Ekim Devrimi, Almanya'da 1918 Kasım Devrimi ve I. Dünya Savaşı'nın yarattığı tahribatlara yönelik tepkilerin arttığı bir politik atmosfer içinde kurulmuştu. Gropius'un birçok metninde bağlantının açıkça farkında olduğu ve kendisinin, birçok çağdaşı gibi yeni ve demokratik bir toplumun yaratılmasına katkıda bulunmak istediği açıktır. Gropius için Birinci Dünya Savaşı, kaybedilmiş bir savaştan

[23] Bauhaus'tan önce ve ona paralel olarak, Sanat Okulu Reformu'nun hedeflerini pratikte uygulamaya yönelik başka girişimler de vardı. Bunlar arasında Frankfurt am Main'deki Sanat Okulu'nun yanı sıra Münih'teki Obrist-Debschitz Okulu, Breslau Sanat ve El Sanatları Akademisi, Düsseldorf Sanat ve El Sanatları Okulu, Halle'deki Sanat ve El Sanatları Okulu Burg Giebichenstein, Berlin'deki Reimann Okulu ve Itten Okulu, Essen'deki Folkwang Okulu, Bratislava'daki Sanat ve El Sanatları Okulu ve son olarak Moskova'daki Yüksek Sanat Teknik Atölyeleri (Vkhutemas) (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 8).

daha fazlasıydı. Onun için dünyasının sonu gelmişti ve 1918'de çağının sorunlarına köklü çözümler arıyordu. Sonunda, geçmişin ve günümüzün en önemli kültürel etkilerinden, dürtülerinden ve eğilimlerinden bazılarını birleştirme ve sentez halinde yeni bir dünya imajı geliştirme düşüncesinde bir girişimde bulundu (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 9-10).

Zanaatların statüsünü o zamanlar güzel sanatların sahip olduğu seviyeye yükseltme amacı tamamen yeni bir fikir değildi. Bauhaus, sanat, zanaat ve mimarlık öğretimini birleştiren ilk okul da değildi. Behren'in Düsseldorf sanat ve zanaat okulu ve Poelzig'in yönetimindeki Breslau Akademisi, yaratıcı faaliyetlerde öncü kurumlardı. Bauhaus, Weimer'de var olan iki kurumun, biri Güzel Sanatlar Akademisi, diğeri H. van de Velde tarafından kurulan Kuntsgewerbe okulu; Gropius her iki kurumdan da binaları, birkaç profesörü ve onların eğitimdeki acil reformlara olan iyi niyetlerini miras aldı. Bu yakın kaynakların yanı sıra, kuşkusuz, Gropius'un her fırsatta saygı gösterdiği İngiliz Sanat ve El Sanatları Okulu ve savaş öncesi Deutscher Werkbund da vardı (Balamir, 1996, s. 120).

Bauhaus bu nedenle iki karşıt düşünce akımının mirasçısıydı: (i) Ruskin ve Morris'in ilhamıyla makine üretimine karşı el sanatlarının toplumsal ve sanatsal erdemlerini yeniden kazanmaya çalışan Sanat ve El Sanatları Hareketi'nin romantik ortaçağcılığı, (ii) bir endüstriyel sanat okulu başlatan Werkbund'un endüstriyel kaygıları, 'makinenin gerçek avantajlarından herhangi birini feda etmeden sakıncalarını ortadan kaldırmak' (Balamir, 1996, s. 120).

Sanat ve zanaatın pozitif bilimlerle evliliği kuruluşundan bu yana birincil amaçtı. Ancak mimarlık için uygulaması tam olarak gerçekleştirilemedi; bazen sanat ve zanaat, bazen de bilim ve mühendislik hâkim oldu. Weimar döneminde Bauhaus henüz genel bir tasarım okuluydu. Dessau dönemi, düzenli bir mimarlık departmanının (1927, Hannes Meyer tarafından yönetilen) tanıtımına tanık oldu. Kapsayıcı bir disiplin olarak mimarlık ideali nihayet uygulamaya kondu, ancak orijinal modelden önemli sapmalar oldu. Zanaat yavaş yavaş tali hale gelirken, bilim umulmadık bir düzeye yükseldi. Konuk öğretim görevlileri sosyoloji, Marksist siyaset teorisi ve ekonomiye artan vurguyla psikoloji, optik, fizik ve mühendislik bilgilerini getirmeye devam ettiler (Balamir, 1996, s. 125).

Gropius'un teorileri, 1920'lerin Almanya'sında tamamen kabul görmese de yavaş yavaş hoşgörü buldu, ancak önce Weimar'da ve daha sonra Dessau'da olmak üzere

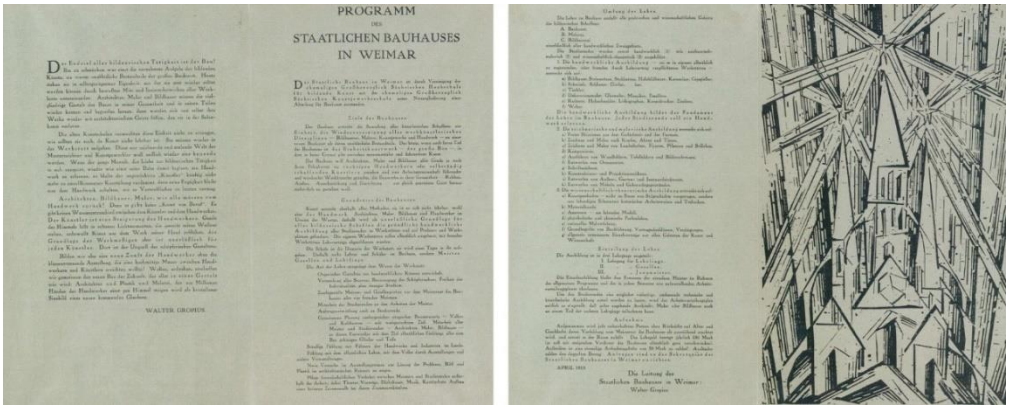
Bauhaus'taki uygulaması artan bir muhalefetle karşılaştı. İlk başta muhalefet tamamen yereldi, ancak on yılın sonlarında Gropius ve Almanya'daki diğer ilerici mimarlar, isteyerek veya istemeyerek, zamanın siyasi kargaşasına giderek daha fazla dahil oldular. Birçoğu nihayetinde bu kargaşanın kurbanı oldu ve diğer Avrupa ülkelerine gitmek üzere Almanya'yı terk etti veya Amerika'ya göç etti, böylece modern Alman mimarisinin yöntem ve ideallerini dünyanın büyük bir kısmına yaydı (Boyle, 1977, s. 324).

4.3.2. Kuruluş Amaçları ve Bauhaus Manifestosu

Bauhaus'taki eğitim, geri kalan tüm bakış açılarını (yani zanaat, teknolojik ve sosyolojik) yeniden canlandırılmış bir çıraklık sistemi altında barındıracaktı (Balamir, 1996, s. 70). Bununla birlikte toplum için yeni bir dünya kurma, düzenleme söylemini eğitim programına da taşıyarak mimarlığın uygulaması ve eğitimin aynı hedefler doğrultusunda çalışmasını amaçlamıştı (Gürdallı & Yücel, 2010, s. 101). 'Bauhaus manifestosu' olarak bilinen Bauhaus programının (1919) açılış bildirisinde Gropius Bauhaus'un programını açıklarken şöyle seslenmektedir (Siebenbrodt & Schöbe, 2012):

> (…) Tüm görsel sanatların nihai amacı bütün bir yapıdır. Birlikte mimari, heykel ve resim sanatının tek bir bütünlük içinde kucaklayacak ve bir gün bir milyon işçinin ellerinde yeni bir inancın kristal simgesi gibi göğe doğru yükselecek geleceğin yeni inşasını arzulayalım, tasarlayalım ve yaratalım … Bauhaus, tüm sanatsal yaratım biçimlerini tek bir bütün halinde şekillendirmeye, tüm sanatsal disiplinleri -heykel, resim, sanat ve el sanatları ve el sanatları- yeniden bir araya getirmeye ve onları yeni bir inşa sanatının ayrılmaz bileşenleri haline getirmeye kararlıdır (s. 242).

Bauhaus manifestosu modernite ile eşanlamlı hale gelen, günümüze kadar uzanan tasarım, sanat pratiği ve sanat eğitimini derinden etkileyen bir kurumun kuruluş ilanıdır (Şekil 4.14). Aynı zamanda, çağdaş görsel kültürün radikal dönüşümü için bir model olarak romantik bir şekilde idealize edilmiş bir orta çağ geçmişine bakar. Bauhaus manifestosu, kapak sayfası Jyonel Feininger'in Kathedrale adlı gravürüyle başlar. Gropius'un yazdığı üç sayfalık metin -bir sayfalık hararetli ütopik bir misyon-' bildirisini ve okulun ilkelerini ve pedagojik örgütlenmesini özetleyen iki sayfalık bir programı takip eder (Haxthausen, 1919, s. 64).



Şekil 4. 14. Bauhaus manifestosu olarak bilinen Bauhaus program ve Lyonel Feininger'in kapak çizimi, kapak çizimi, 1919. Kaynak: Haxthausen, 1919, s. 64.

Bauhaus manifestosunun retorik etkisi[24] ustaca hesaplanmış gibi görünüyor. İlk olarak, etiketi veya başlığı olmayan katedralin görüntüsü ile karşılaşılır. Gropius'un geleceğin katedralini 'gelen bir inancın kristal bir sembolü' olarak çağrıştırmasıyla eşleşir[25] (Haxthausen, 1919, s. 66). Sonra sayfa çevrilirken şu satırlar okunuyor: 'Tüm sanatsal etkinliklerin nihai amacı yapıdır! Bir zamanlar onu süslemek görsel sanatların en soylu göreviydi, bunlar büyük yapı sanatının ayrılmaz bileşenleriydi.' Katedralin görüntüsünü takip eden bu metin, onun üzerine bir tür yorum gibi görünüyor - gravür, şimdi yeniden canlanacak olan eski zanaatkar ve sanatçıların çalışma topluluklarını çağrıştırıyor. Ardından, 'her şey tek bir yapıda olacak, geleceğin yeni binası'nın inşa edilmesi yönündeki teşvikin ardından, üçüncü sayfaya geçilir ve program, bu amaca ulaşmanın araçları aktarılır. Kısacası, manifesto üçlü bir ardışık yapıya sahiptir: model, misyon, araçlar (Haxthausen, 1919, s. 66).

[24] Orta Çağ'ın sonlarında ortaya çıkan ve 20. yy.'da Alman Dışavurumcular tarafından yeniden canlandırılan gravür, manifestoda ifade edilen değerlere oldukça uyumludur. Paul Westheim'ın yazdığı gibi, gravür 'Genç kuşak sanatçıların ilkel bir tarza duydukları tutkuyu ve el işçiliğine geri dönme dürtülerini tatmin ediyor' (Haxthausen, 1919, s. 64).

[25] Üç ayrı üçgen portalı, üç sıra uçan payandası ve her biri kesişen çapraz ışık huzmelerine gömülmüş parlak bir yıldızla taçlandırılmış üç kulesi vardır. Merkezi portal ve yanlarındakilerden daha büyük kule ile bu üçlülerin hiyerarşik düzenlemesi, manifestoda ifade edilen, resim ve heykelin nihai doyumunu ve ihtişamını tabi kılınan mimaride bulması fikrine tekabül ediyor (Haxthausen, 1919, s. 64-66).

Antik çağlardan gelen ‘Akademi’ adının aksine, ‘Bauhaus’ teriminin açık bir şekilde orta çağ kökleri vardır. Etkileri birkaç açıdan amaca uygundu. Kelimenin tam anlamıyla, bau ‘inşa etmek’ anlamına gelirken, bauen aynı zamanda ‘ekin yetiştirmek’ anlamına geliyordu ve bu nedenle ‘ekme, besleme ve meyve verme’ fikrini çağrıştırıyordu. Yani Gropius’un gelecek nesil öğrenciler için aklında olan şey. Bunların yanı sıra, ‘Gropius’un açıkça istismar etmeyi amaçladığı’ teriminin ortaçağ çağrışımlarına vardı: Bauhutten, masonların içinden çıktığı duvarcılar, inşaatçılar ve dekoratörler loncalarıydı; onların örneğinden esinlenerek, okulda oluşturulacak topluluk ‘masonluk kadar ayrıcalıklı’ olacaktır (Balamir, 1996, s. 128-129).

Yine de tüm ortaçağ benzetmelerine rağmen, Gropius endüstri öncesi bir cennete dönüşü tasavvur etmemişti. Aksine, modern endüstriyel dünyanın gerçeklerinin tam olarak kabul edilmesi, bu yaklaşımın temelini oluşturuyordu. Gropius ve arkadaşlarının yeni eğitim ve tasarım teorilerinin vücut bulmuş hali olarak tepeden tırnağa yeniden biçimlendirdiği Bauhaus’ta programı ilk pratik ifadesini buldu (Boyle, 1977, s. 320).

Gropius’un modern mimari sanatı, tüm tasarım sorunlarının yanı sıra tüm sanatsal etkinlikleri içerir: ‘Bauhaus’un pratikte vaaz ettiği şey, tüm yaratıcı çalışma biçimlerinin ortak vatandaşlığı ve bunların modern dünyada birbirlerine mantıksal olarak karşılıklı bağımlılığıydı’; ve eğitim programı, sözde güzel sanatlar ve sözde uygulamalı sanatlar veya zanaatlar arasındaki akademik ayrımı ortadan kaldırmayı amaçlıyordu (Boyle, 1977, s. 321). Gropius, (1967) burada amaçladığı şeyi şu şekilde ifade etmiştir:

> (…) Esas maksadım, keyfi bir şekilde uzmanlaştırılmış bir iki sınıf yerine, bireyin olağan potansiyelini, bütün okul boyunca süren bir öğretim esasına dayanan ve hayatı bir bütün, kozmik birlik olarak kavramak imkânı veren bir çalışma prensibi idi (s. 32-33).
>
> (…) Bauhaus iki çeşit manevi mesuliyet yüklendiğini hissetmişti: Talebelerine içinde yaşadıkları devrin şuurunu aşılamak ve onları bu şuurun en açık ifadesi olan tip formları pratik maksatlarla kullanma yolunda doğuştan sahip oldukları zekâ ile sonradan edindikleri bilgileri beraber kullanmaya alıştırmak (s. 56).

Metin, bir zamanlar ‘büyük bina’ ile bütünleşen resim, heykel ve mimarinin üçünün de zararına olacak şekilde karşılıklı olarak izole hale geldiği öncülünden yola çıkıyor. Bauhaus’un amacı, onları yeniden bir araya getirmek ve bunu, el işçiliği olan Handwerk’in kayıp geleneğini yeniden canlandırarak yapmaktır. Gropius, ‘zanaatkarlar ve sanatçılar arasındaki kibirli sınıf ayrımına’ son veren ‘yeni bir zanaatkar loncası’ kurulması çağrısında bulunur (Haxthausen, 1919, s. 64).

Bu ütopik bildiriyi örneklendirmek için Gropius, o zamanlar Alman avangardında çok yaygın olan fütüristik mimari fantazi türünden önemli ölçüde kaçındı. Bunun yerine, Weimar'daki ilk öğretim üyesi olan Feininger'den bu örneği istedi. Gropius'un başka bir yerde adlandırdığı gibi 'geleceğin katedrali' Zuhunftshatbedrale'nin fantastik bir projeksiyonu değil, orta çağ geçmişinden bir katedral, bir Gotik katedral. Manifesto böyle bir yapıdan açıkça söz etmese de Gropius bu yıllardaki hemen hemen her metinde bundan alıntı yapar ve aynı zamanda 'katedrallerin altın çağında' orta çağ duvar ustası locaları olan Bauhütten'e de atıfta bulunur. Bauhütten (duvar ustası loncaları), birleşik sanat eseri olan Einheitskanstuerh için özlenen üzerinde iş birliği yapacak mimarlar, sanatçılar ve zanaatkarlar topluluğu olan Arbeitsgemeinscbaft (çalışma Grubu) için bir model görevi gördü. Aslında Gropius 'temelde yeni ama belirsiz bir şeyi belirtmek için Orta Çağ'ı bir kod olarak kullandı' (Haxthausen, 1919, s. 64). Programı, nüfusun büyük bir kısmı için en yüksek görsel ve pratik kalitede uygun tasarımın üretilmesi için estetik, teknoloji ve toplum arasındaki engelleri yıkmak olarak özetlenebilir (Sadler, 2004, s. 34). Ayrıca Bauhaus programında mimarlığın merkezi konumunun altı da çizilir: 'Bauhaus … tüm sanatsal disiplinlerin … yeni bir inşa sanatında yeniden birleştirilmesi … için çabalıyor … Bauhaus'un uzak da olsa nihai hedefi, birleşik sanat eseri, büyük yapıdır' (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 189).

4.3.3. Bauhaus Fesefesi: Bauhaus Bir Fikirdi

Bauhaus Okulunun felsefesini 1953 yılında Mies van der Rohe'nin söylediği şu sözler çok güzel dile getirir: "Bauhaus belirli bir programı olan bir kuruluş değil bir fikirdi". Mies van der Rohe'nin söz konusu ettiği fikir nedir? Bunu şöyle özetleyebiliriz: 1848 Endüstri Devrimiyle birlikte reddedilmez bir gerçek olarak ortaya çıkan makina uygarlığı 19. yy. düşüncesi üzerinde bir ikilik yaratmıştı. Yeni çağa ait problemlerin 19. yy. öncesine ait metotlarla çözümlenmesine imkân yoktu. Sanat ve form anlayışı değişmişti. Bu durumda insanın yaratıcı gücü ile endüstriyel üretimin uzlaştırılması gerekiyordu; ki bu da ancak yeni bir form anlayışıyla uygulanabilirdi (Kuran, 1966, s. 14).

Bauhaus Okulu işte bu görüşü benimseyen sanatçıları bir araya toplayan kuruluştur. Bauhaus, el sanatlarından dekorasyon, resim, heykel ve mimarlığa kadar her çeşit yaratma faaliyetini kapsıyordu. Öğrenciye yaratıcı sanat eğitimi verilmeden önce

tezgâh başında malzemenin özellikleri, vasıfları ve en verimli kullanılış yolları öğretiliyor, ondan sonradır ki sanatın ve tabiatın temel ilkeleri ampirik metotlarla öğrencinin önüne seriliyordu. Böylece, Bauhaus'ta yetişen sanatçı, akademilerde yetişen sanatçı gibi formdan hareket etmek yerine, malzemeden ve temel ilkelerden başlayarak forma varıyordu (Kuran, 1966, s. 14).

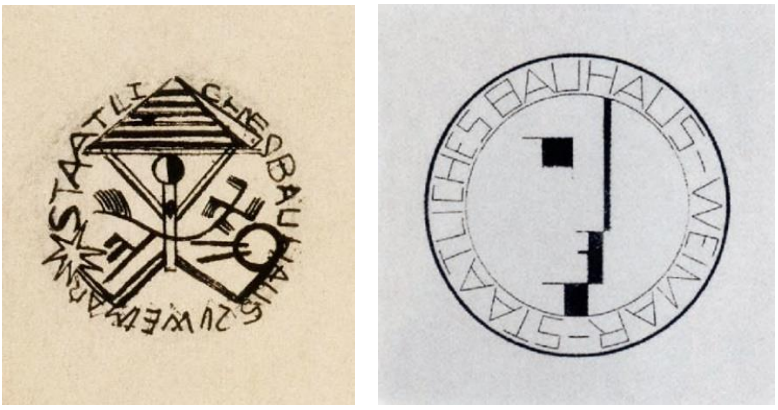
Gropius, tüm yaratıcı sanatların mimarinin önceliği altında birleştirilmesi çağrısında bulundu. 'Komple inşaat, görsel sanatların nihai amacıdır … hepimiz, mimarlar, heykeltraşlar, ressamlar zanaata dönmeliyiz.' Eğitim ortamı akademi karşıtıydı, teoriye güvensizdi, pratik deneylere dayalıydı ve sosyal ihtiyaçların bilincindeydi. 'Öğrenciler hiçbir şekilde sadece öğrenenler ve dolayısıyla pasif bilgi kapları değildi; vermek ve almak tamamen birbirinin yerine geçebilirdi; topluluk en büyük ifadesini ortak bir sosyal sorumluluk bilincinde buldu.' Staatliche Bauhaus programı basitçe şöyle diyordu: 'Her türlü katılıktan kaçınma; yaratıcılığa öncelik; bireysellik özgürlüğü, ancak katı disiplin' (Cunningham, 1980, s. 137-138).

1919'dan itibaren Gropius, tasarım eğitimi teorisinin sayısız açıklamasını ve gerekçesini yayınladı. Neredeyse her ifadesinde, Birinci Dünya Savaşı'nın uyandırdığı toplumsal bilince paralel olarak modern toplumda manevi bir uyanışa duyulan ihtiyacı vurguluyordu, çünkü 'politik devrim manevi devrimde mükemmelleşene kadar özgür olamayız'; ancak manevi devrimden sonra 'insanlar, zamanlarının büyük sanat eserini... geleceğin özgürlük katedralini inşa etmek için yeniden bir araya gelecekler'. Gotik inşaatçıların muhteşem başarılarını mümkün kılan şey, orta çağ toplumunun ruhani birliğiydi. Orta çağ zanaat loncalarının yaşamını karakterize ediyordu. Modern toplum bu birliği yeniden keşfetmeli ve 'insanın insanla ilişkisi, küçük toplulukların ruhu yeniden yaratılmalıdır' (Boyle, 1977, s. 320).

Bauhaus manifestosu, sanatçılara ve zanaatkarlara yeni, manevi bir toplum inşa etmeleri için yarı-dinsel bir çağrı' idi; sanatsal hedef, bir kez daha her şeyi tek bir biçimde kapsayacak olan 'geleceğin katedralinin yaratıcı konsepti' idi. Modern bilincin üzerine kurulduğu ikilikler veya üçlüler reddedilerek, idealist bir Orta Çağ anlayışı ön plana çıkarıldı. Okulun Weimar döneminin ilk yılları, hem sanatsal kendini ifade etme hem de kolektivizm gibi romantik ideallerle karakterize edildi. İlki, ilkelerini özellikle Johannes

ltten'in öğretisinden, ikincisi ise Gropius'un bağlı olduğu sosyalist düşünceden aldı (Balamir, 1996, s. 126).

Ancak zamanla Itten ve Gropius arasında anlaşmazlıklar ortaya çıktı ve Itten ayrılmak zorunda kaldı. Bununla birlikte Bauhaus daha rasyonel bir yöne doğru evrilmeye başlar. Bauhaus algısındaki bu değişiklik, aslında tasarlanan yeni Bauhaus logosu üzerinden de gözlemlenebilir (Şekil 4.15). Öğrenci Karl Peter Röhl'ün (1890-1975) ilk Bauhaus logosu, 'kibrit çöpü yıldızı adam', gelenekten ayrılığın özel bir simgesiydi. Merkezi, Leonardo da Vinci'nin (1452-1519) Vitruvius Adamı'nı bir daire ve kare içinde bilinçli olarak izleyen, kollarını kaldırmış bir adamın soyut bir çizimidir. Ama aynı zamanda, siyah ve beyaz yarılarıyla Çin yin ve yang'ının en yüksek soyutlama derecesini temsil eden dairesel başlı Eski Cermen çiftini 'erkek-kadın'ı anımsatıyor. Bu Bauhaus adamı, toplum, sanat ve din birliğinin antik sembolü olarak bir piramit taşıyor. Budist aşkın sembolü olan gamalı haç olarak ay ve yıldızlar, dünya kültürleri ve dünya dinleri güneşin yörüngesinde dönüyor ve Bauhaus'un gelecek vizyonları için hümanist bir zemin oluşturuyordu (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 13). Daha sonraki logo içinse Oskar Schlemmer'in profilden kafası seçildi. Yine, insan merkezdeydi, şimdi duygu ve zekanın merkezi olarak başa indirgenmişti, endüstriyel çağa özgü geometrik olarak soyut bir biçim olarak Bauhaus'un yeni yönelimiyle uyumluydu (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 16-17).



Şekil 4. 15. (Solda) Bauhaus'un ilk logosu. Karl Peter Röhl, 'Matchstick Star Man', 1919; (Sağda) Bauhaus'un ikinci logosu, Oskar Schlemmer, "Profile", 1922. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 16-17.

Muhafazakâr Weimar kasabası, Goethe, Schiller, J.S.' Bach, Nietzsche, Liszt ve diğerlerine ev sahipliği yapan zengin bir kültürel geleneğe sahipti, ancak solcu, özgür

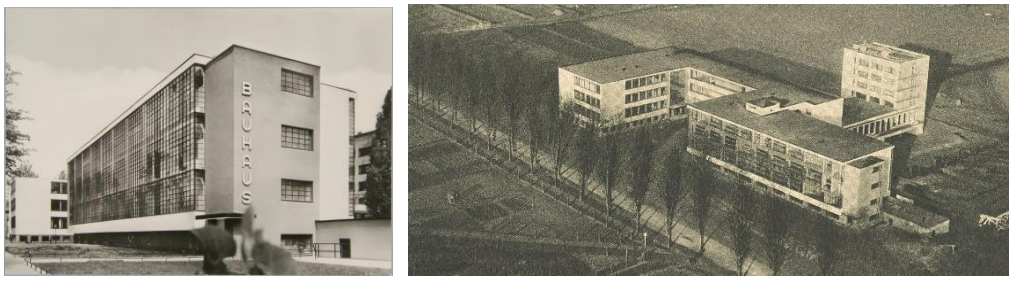
ruhlu öğrencilerin seline sıcak bakmadı. Okulun kendisi, varlığının her yılında karmaşık siyasetle boğuşuyordu. Yine de Bauhaus eğitimcilerinin ve öğrencilerinin hepsinin farkında olduğu bir şey, 'tarih yazan bir deneye katıldıkları'ydı (Lerner, 2005, s. 214-215).

Thüringen eyaleti yönetimi her ne kadar Bauhaus eğitim yöntemlerine biraz kuşkuyla yaklaşıyor olsa da Gropius'tan bir sergi düzenlemesini talep etmişti. 1923'te düzenlenen bu sergi büyük başarı kazanmış ve okulun tarihinde bir dönüm noktasını oluşturmuştur. Sergide, Walter Gropius ve Adolf Meyer'in çeşitli tasarım ve çizimleri, Oscar Schlemmer'in sahnelediği Triadic Ballet'i, sergi için Paris'ten Weimar'a gelen Hindemith, Busoni ve Stravinsky gibi sanatçılar, Wassily Kandinsky, Josef Albers, Herbert Bayer, Marcel Bareuer, Paul Klee ve daha birçok sanatçının yapıtları yer almıştır. Sadece Almanya'da değil tüm Avrupa'da geniş yankılar uyandıran serginin akabinde, Gropius'un deyimiyle sanat ve zanaat'in birleşimi ilk meyvelerini vermiştir (Özgüven, 1988, s. 103). Oskar Schlemmer ise '23' sergisinde Bauhaus için şunları söylemiştir: 'Dört yıllık yaşamıyla hem sanat hem de günümüz tarihini belgeleyen bir nitelik kazanan Bauhaus, karmaşa ve çelişkileriyle içinde bulunduğumuz çağı yansıtmaktadır' (Özgüven, 1988, s. 104).

1923'ten itibaren romantik idealizm yerini daha gerçekçi hedeflere bırakmaya başlayarak, yaratıcı güçler ile endüstri arasında organik bağların kurulmasına daha belirgin bir vurgu yapıldı. Hareketlerin merkezi olarak inşa edilen manifestolar, sergiler ve binalar dalgasının hâlâ devam ettiği bir dönemdi; Avrupa'da savaş sonrası koşullara uyum sağlamak için mimarlık ve tasarım alanları teknik gelişmelere ayak uydurmak zorunda kaldı. Bu yıllarda, örneğin Moholy-Nagy'nin vurgusu, yalnızca okulun Werkbund mirası üzerindeydi; Sanat ve El Sanatları Hareketi'nin öncüllerini neredeyse reddederek, ortak paydası zamanın özlemlerini yansıtan Behrens, Olbrich, Velde ve çağdaş sanatsal avangarda güveniyordu. Moholy-Nagy, okulun teknik rasyonaliteye geçişini, tümü 'yeni bir entelektüel yönelim, netlik, özlülük ve kesinlik için bir füzyon gerektiren' ezici icatlar, yeni malzemeler ve inşaat teknikleri temelinde haklı çıkardı (Balamir, 1996, s. 121).

Bu tür kavramlar yavaş yavaş öncekilerin yerini aldıkça, eğitimin seyri de değişti; öğretim ve üretim endüstrinin taleplerine göre şekillendirilirken, zanaat, resim ve bilimi

bir birlik altında birleştiren orijinal müfredat dağılmaya başlar (Balamir, 1996, s. 121). Ayrıca 1924'te Thüringen eyaleti yönetiminin değişmesi sonucunda, Bauhaus üzerindeki baskılar artar ve 1925'te küçük bir ticaret kenti olan Dessau'ya taşınır (Şekil 4.16). Bauhaus'un yeni binası sadece Bauhaus'un değil, aynı zamanda 20. yy. mimarlığının en önemli sembollerinden biri haline gelmiştir (Özgüven, 1988, s. 103).



Şekil 4. 16. Dessau Bauhaus binası.

Moholy-Nagy'nin (1947) daha sonra okulun üçlü amacını (i) pratik zeminde bir eğitimi teşvik etmek, (ii) her bireyde gizli olan yaratıcı güçleri geliştirmek, (iii) entelektüel başarıları siyaset, bilim ve sanata entegre etmek olarak tanımlaması bu nedenle ilk programda örtüktü. Bununla birlikte, sona doğru teori hâkim olmaya başladı, sosyal vurgu gevşedi ve bir doktrin uydurması, yaratıcı güçler geliştirme amacını gölgede bıraktı. Kısacası, okulun Weimar dönemi (1919-25), Dessau döneminden (1925-32) büyük ölçüde farklıydı, ancak her ikisi de okula kendine özgü bir birlik kazandıran ortak çelişkili fikirler ve kişilikler paylaşıyordu (Balamir, 1996, s. 122).

Atölyelerin içeriği ve pedagojik yöntemleri, kimliklerini korurken iş birliği yapmaya istekli bireylerin çeşitliliği olan ustaların uzmanlık ve karakterlerinden doğdu. Josef Albers, optik yanılsamayı ve biçim ile malzeme arasındaki ilişkiyi araştırdı; Paul Klee, Creative Credo'da başladığı 1918 tarihli makalesi etrafında 'The Ways of Nature Study' adlı bir pedagojik program geliştirdi: 'Sanat görünür olanı yapmaz, görünür kılar'; ve 1924'te resimsel medyayı anlamak için yönergeler içeren 'Pedagojik Eskiz Defteri'ni yazdı; Kandinsky, 'Formun Temel Unsurları' dersini verdi ve renkle ilgili bir kurs ve seminer düzenledi; Maholy Nagy, temel eğitim (Vorkurs) kursuna ek olarak daha sonra 'Modern Tipografi, Amaçlar, Uygulama ve Eleştiri' öğretti; Marcel Breuer bir mobilya atölyesi yürüttü ve ayrıca Muche, Bayer, Schmidt, Feininger ve Schlemmer ve diğerlerinin yürüttüğü atölyeler vardı. Öğrenciler ve ustalar tarafından tasarımlar üreten ve pazarlayan yerel endüstrilerle bir çalışma ilişkisi kuruldu (Cunningham, 1980, s. 138).

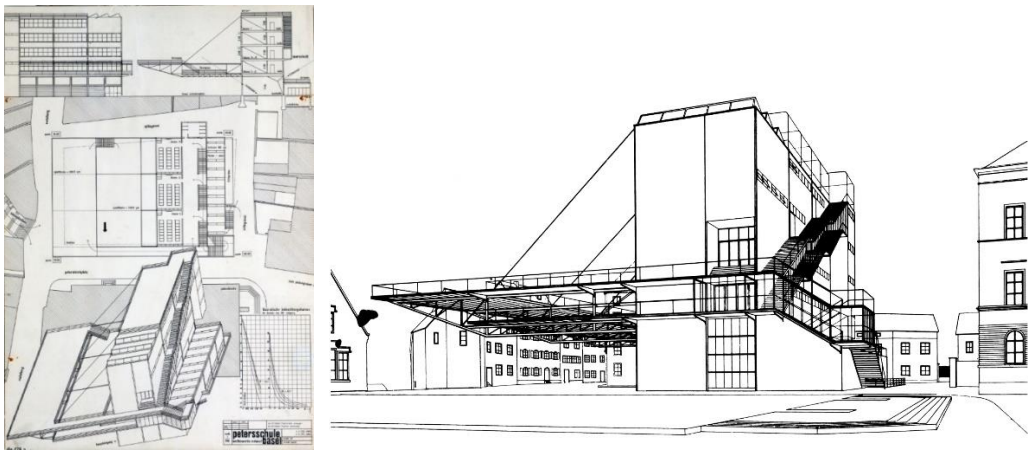
1926 sonbaharında -yeni okul binası henüz açılmamıştı- anayasa yayınlandı. O zamandan beri Bauhaus, Tasarım Akademisi olarak tanındı. Böylece Ustalar bundan böyle profesör olarak anılmaya başlandı ve artık Bauhaus diploması alma fırsatı bulan öğrenciler öğrenci oldular. Okulun amaçları anayasada açıkça tanımlanmıştı: Birincisi, 'yaratıcı yetenekli insanların entelektüel, zanaat ve teknik yeteneklerini şekillendirmek, onları tasarım çalışmaları, özellikle inşaat için donatmak' ve ikincisi 'özellikle konut inşaatı ve iç mekanlarda pratik deneyler yapmak ve ayrıca endüstri ve el sanatları için modeller geliştirmek.' Bütüncül ve kapsamlı Bauhaus pedagojisi sürdürüldü ve pekiştirildi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 25).

Ancak, 1919'da kurulduğunda, mimarlığın Bauhaus ilkeleri arasında, varılması gereken esas hedef olduğunun açıklanmasına rağmen, henüz mimarlık eğitimine geçilmemişti. Bauhaus'ta mimarlık eğitimi 1927'de Hannes Meyer'in İsviçre'den gelişiyle başlanabilmiştir (Özgüven, 1988, s. 103).

Meyer ilk olarak Bauhaus'ta mimarlık departmanını kurmuş, Gropius'un istifasından sonra da Bauhaus'un yöneticiliğini üstlenmiştir. Böylelikle bir inşaatçının çıraklığının tamamlanmasını ve inşaat stüdyosunda çalışmasını içeren iki seviyeli bir programda mimar yetiştirmek resmen mümkün olmuştu. Bauhaus müfredatının bir inşaat bölümünün veya bir mimarlık dersinin olmaması, başından beri bir kusur olarak kabul edilmişti. Ancak daha sonra, bir mimarlık bölümünün kurulması ve akademi statüsünün tanınmasıyla öğretim profilinde yeni bir değişiklik meydana geldi. Mimarlık artık her şeyin üzerindeydi. Hemen hemen tüm atölyeler "İnşaat ve İç Dekorasyon" bölümünde birleştirildi. Reklamcılık ve son olarak tiyatro bölümleri ayrı alanlar olarak kaldı. Buna, ağırlıklı olarak Wassily Kandinsky ve Paul Klee tarafından yürütülen ve daha sonra "Serbest Resim Sınıfı" olarak devam eden "Serbest Şekillendirme ve Resim Tasarımı Semineri" eklendi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 25).

Sanat ve Gestalt psikolojisi reddedilirken, çevresel ilişkiler, bölge planlaması, alan 'ihtiyaçlarını' belirlemek için ön çalışmalar, yerel rahatsızlık faktörleri ve diğer bilimsel metodolojiye öykünme girişimleri tanıtıldı. Ludwig Hilberseimer, Beaux Arts'ın klasik formülasyonunun ve İngiltere'deki ampirik geleneklerin aksine 'akılcı' analizin uygulanmasını toplu konut ve şehir planlaması öğretmek üzere davet edildiğinde, ilk kez bir eğitim programına dahil edildi (Cunningham, 1980, s. 139).

1926'da Basel'in eski kentindeki Petersschule binası için yapılan mimarlık yarışması için Hannes Meyer, Hans Wittwer ve mimarlık departmanı öğrencileri birlikte çalışarak katıldılar (Şekil 4.17). Öneri ilk turda elendi. Ancak Yeni Nesnellik'in her unsurunu kucaklayan radikal karakteri, onu sunulan tüm tasarımların en önemlisi yaptı.



Şekil 4. 17. Hannes Meyer, Hans Wittwer ve mimarlık departmanı öğrencileriyle geliştirilmiş olan Petersschule, tasarım yarışması, 1926. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 31.

Hannes Meyer'in müdürlüğünün başlangıcında, Wassily Kandinsky'nin liderliğinde, Ludwig Mies van der Rohe'nin direktörlüğünde devam edecek olan dördüncü dönem öğrencileri için yeni bir teorik dersin kurulduğu az biliniyor. Kurs, 1929 tarihli Gençler Bauhaus'a Geliyor adlı Bauhaus prospektüsünde listelenmiştir. 'Sanatsal Tasarım' adlı kurs, özellikle sanat, mimari ve teknoloji arasındaki ilişkinin incelenmesi ve analizini ele alıyordu. Bu amaçla Bauhaus ürünleri eleştirel bir şekilde tartışıldı, ancak eski Alman resimlerinin yanı sıra diğer ülkelerdeki resimlerin özellikleri de sorgulandı ve soyutun nesnel sanatla ilişkisi gösterildi. Kandinsky, Bauhaus'ta yaygın olan işlevselcilik tasarım ilkesini eleştirel bir şekilde incelemek için bu fırsatı değerlendirdi. Ancak Kandinsky'nin sınıfındaki bu söylemlerin, Bauhaus'taki atölyelerde günlük kullanıma yönelik nesnelerin tasarımında önemli bir etkisi tespit edilememiştir. Bundan da öte, kurs muhtemelen daha çok pratik tasarım çalışmasına artan ilgiye ve bununla ilişkili sanatsal derslere yönelik öğrenci eleştirisine bir tepkiydi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 50-52).

Dokuz yarıyıllık eğitim sistemi şu şekilde yapılandırılmıştır: Pazartesi günleri müzik eğitimine, Cuma günleri ise bilimsel konulara ayrılmıştır. Aradan geçen sürede atölyelerde bir fabrika ortamını andıran çalışmalar tüm gün devam etti. Cumartesi günleri

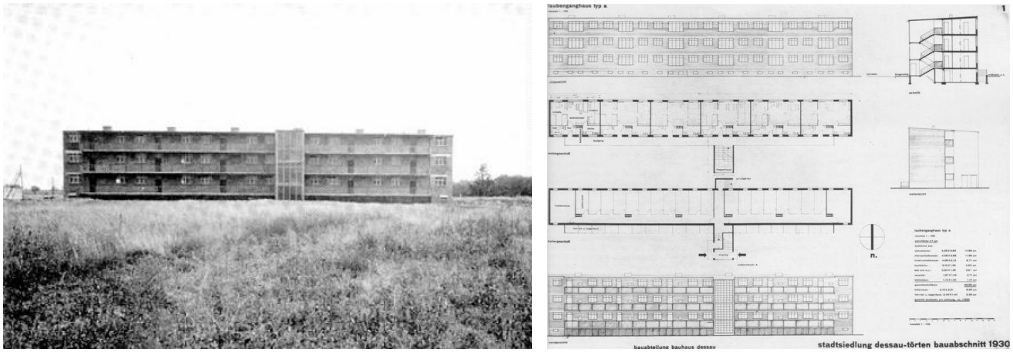
spora ayrılmıştı. Ardından, Meyer'in inşaat teorisi ve inşaat departmanı olarak alt bölümlere ayırdığı mimarlık bölümünde bir uzmanlık izledi. İki eğitim hedefi artık 'sanatçı' veya 'üretim veya inşaat mühendisi' olarak adlandırılıyordu. Mimarlıkta çalışmaya hazırlık olarak atölyelerdeki çalışma ve sınıflar, Walter Gropius'un orijinal yaklaşımına tamamen karşılık geldi. Meyer'in liderliğinde, öğrenci sayısı iki yüze çıkınca okulun sınırları gerildi ve en yetenekli insanlardan bazılarının okuldan atılmasıyla okula kabul kolaylaştırıldı. Bunun nedeni, Bauhaus'un pedagojisine göre, toplumdaki azami sayıda insanın "gerçek" entegrasyonunu sağlama niyetiydi. Birçok noktada Meyer, selefinin kavramsal yaklaşımıyla prensip olarak aynı fikirdeydi. Bu nedenle, her ikisi için de inşaat, (Gropius'un ifadesiyle) 'yaşam süreçlerinin örgütlenmesinin' gerçekten toplumsal bir gelişimiydi. Ancak Meyer'in konseptinin Gropius'unkinden farklı olduğu nokta, işbirlikçi hareketlere olan yakınlığı ve 'küçük çevreler' (aile, sanatçılar ve tasarımcıların çalışma dernekleri) inşa etmenin anlamı ile ilgili olarak İsviçreli pedagog Johann Heinrich Pestalozzi'ye kadar uzanan ilgili görüşleriydi. Gropius için doğa araştırması ilkesi uygulanırken, Meyer için ihtiyacın sistematik olarak belirlenmesi tasarımın temeliydi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 32).

1928'den başlayarak Hannes Meyer, üç ila dört katlı balkonlu erişim evleri ve tek katlı şehir evlerinden oluşan karma bir gelişmede yaklaşık bin konut birimiyle yerleşimin güneye doğru genişleme planı üzerinde çalıştı. 1930'a gelindiğinde yalnızca üç katlı balkon erişimli evler inşa edilmişti (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 194).

Ayrıntılı analizlere dayanarak, üç ila dört katlı Laubenganghäuser (balkon erişimi olan çok aileli evler) ve müstakil evlerle karma bir gelişme için bir tasarım geliştirilir. Hannes Meyer, görevi 'kentsel önlemler aracılığıyla iki sosyal tabakayı kasıtlı olarak bir yerleşim bölgesinde karıştırma girişimi' olarak tanımlıyor: 'bahçeli müstakil evlerde küçük burjuvalar' ve 'balkon erişimi olan üç katlı evlerde proleterler". Bauhaus mimarlık departmanı daha sonra balkon erişimi olan üç katlı beş ev[26] inşa ediyor (Şekil 4.18).

[26] Balkon erişimli evlerin her biri, müstakil merkezi ısıtma, donanımlı bir mutfak ve banyo ile donatılmış 18 minimal boyutlu daire içerir. Güneşten en iyi şekilde yararlanmak için, tüm oturma odaları güneye bakarken, girişler ve yardımcı alanlar kuzeye doğru uzanır. Her kattaki altı daireye, bağımsız bir merdiven kulesiyle ulaşılan kuzey cephesi boyunca bir balkon veya açık erişim galerisi aracılığıyla ulaşılır. Balkon erişimli tipte Meyer, "geleneksel kiralık evin dezavantajlarını giderme" girişimini görüyor, çünkü "zemin seviyesindeki teraslı ev dairesinde olduğu gibi", tüm konut birimlerine, sakinlerin bulunduğu erişim balkonundan erişilebilir. "kaldırımda olduğu gibi herkesin gözü önünde" buluşur. Binaların her biri ayrıca çocuk oyun alanı ve ortak bir çamaşırhane içeren bir açık bahçe alanına sahiptir. 2017 yılı itibariyle Hannes Meyer döneminden kalma balkonlu beş ev UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne dahil edilmiştir.

Böylece orijinal konseptlerinin yalnızca küçük bir bölümünü gerçekleştirmiş olsa da, altta yatan ana planlama yine de toplu konut düzenine silinmez bir şekilde kazınmıştır.



Şekil 4. 18. Dessau-Törten Yerleşimi'nin genişletilmesi, Laubengang Haus, tasarım: Hannes Meyer ve Bauhaus Dessau Mimari Departmanı, 1929-30.

Hannes Meyer başarısız oldu. Bu başarısızlık, esas olarak, 1928'den itibaren öğrenci kitlesi içinde solcu bir siyasi radikalleşmenin gelişmesine izin vermesi ve kurumun imajının zedelenmesini önleyecek kadar sürece yeterince aracılık edememesinin bir sonucuydu. Meyer, Ağustos 1930'da Bauhaus'taki müdürlük görevinden alındı (Şekil 4.19). Başlangıçta Meyer, tasfiyeyle başarılı bir şekilde mücadele etti, ancak bir tahkim anlaşması sonucunda görevinden istifa etti (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 32).



Şekil 4. 19. Adolf Hofmeister, Hannes Meyer'in Bauhaus'tan sürgün edilişini gösteren karikatür, 1930. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 31.

Meyer'in ardından Bauhaus yöneticiliğini Mies van der Rohe üstlenir. Kendisinden önce Hannes Meyer'in yaptığı gibi, Mies van der Rohe de mimarlığı kendisi öğretti. Dördüncü yarıyıldan itibaren öğrenciler Bauhaus direktörünün "İnşaat Semineri" adı verilen eğitimine katılma fırsatı buldular. Mies van der Rohe mimarlığı temel olarak mekân, malzeme ve oranın hâkim kontrolü olarak gördü ve öğrencilerinin mimarlık anlayışları üzerinde kalıcı etkileri oldu (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 33-34).

Mies van der Rohe, 1930'da göreve gelmesinden sonra Bauhaus'taki eğitimi radikal bir şekilde yeniden yapılandırdı, atölye çalışmalarını büyük ölçüde azalttı ve Lilly Reich tarafından desteklenen bina ve tefriş çalışmalarını, pratikle doğrudan bağlantısı olmayan daha akademik bir çalışma kursuna odakladı (Şekil 4.20). Mies van der Rohe'nin bireysel tasarım fikirlerinin geliştirilmesi değil, mimari fikirleri ve kalite kriterlerinin geliştirilmesi yönündeki yaklaşımı öğrenci tasarımları için kıstas haline geldi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 199-202).



Şekil 4. 20. Ludwig Mies van der Rohe Dessau Bauhaus sınıfında tashih verirken, 1930/1931.

Mies van der Rohe, Bauhaus'u politik olarak tarafsız tutmaya çalışmıştı. Yine de okul, o sırada güçlenmekte olan Nasyonal Sosyalist Parti için bir tehlike unsuru olarak görüldü ve Eylül 1932'de Bauhaus, Dessau'dan ayrıldı (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 34). Ardından Mies van der Rohe okulu Berlin'de özel bir enstitü (Ücretsiz Eğitim ve Araştırma Enstitüsü olarak devam ettirmeye çalıştı. Ludwig Mies van der Rohe'nin kendisi bir inşaat semineri verdi. 'Amacımız,' diye açıkladı, 'mimarları, küçük konut inşaatından kentsel gelişime ... tüm mobilyalara ve tekstile kadar mimariye dokunan tüm alanlara hakim olacak şekilde yetiştirmek' (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 34). Ancak 1933 yılı başında Adolf Hitler'in Reichskanzler (Almanya Şansölyesi) olarak

atanmasının ardından tüm uğraşlara ve verilen tavizlere rağmen Temmuz 1933'te okulun feshedildiği ilan edildi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 35).

De Rudder (2009, s. 79) Buhaus'un kendi içindeki paradoks ve çelişkilerini ve sürekli olarak kendini revize etmek sorunda kalmasını 'Beyaz modernizmin düz çatısı altında renkli çeşitlilik' olarak tanımlar. Bauhaus yöneticilerinin tahta geçmesi tek başına şunu kanıtlıyordu: Walter Gropius, el dokuması, demircilik ve çömlekçilikten renk teorisine, çıplak resim, tipografi ve inşaat teorisine kadar inanılmaz bir konu yelpazesi sunan harika fikir üreticisi ve en çelişkili zihinleri bir araya getiren kooperatif hareketinden geliyordu. Gropius'u Bauhaus'un sanatsal yönelimini açıkça reddeden sosyalist Hannes Meyer izlemişti. Mottosu 'Lüks ihtiyaçlar yerine insanların ihtiyaçları' idi. Bu keskin dönüşte Meyer'i, doğrudan Meyer'in mottosunu tersine çevirmeyen, ancak 'halk'ın kendisi için çok az şey ifade ettiği Mies van der Rohe takip etti ve mottosu. 'geçim düzeyi için daire' (Wohnung für das Existenzmini mum) idi (de Rudder, 2009, s. 79).

Bauhaus'un siyasi yönelimi, okulun yaygın solcu imajının beklenebileceğinden çok daha heterojendi. Gropius klasik bir liberaldi, Hannes Meyer bir sosyalistti ve Mies van der Rohe temelde siyasetle ilgilenmiyordu. Komünist Bauhaus öğrencilerini, kendi görüşüne göre süreci bozdukları ve dış dünyaya katı bir siyasi tarafsızlık gösterilmesi gerektiği için okuldan attırdı. 1926'da Mies, Berlin-Friedrichsfelde'deki Rosa Luxemburg ve Karl Liebknecht anıtını, 1929'da Barselona'daki Weimar Cumhuriyeti pavyonunu ve 1934'te Brüksel'deki bir sonraki dünya sergisi için Nasyonal Sosyalist Alman Reich'ın pavyonunu tasarladı. Aynı yıl Gropius ile birlikte Reich Kültür Odası'na üye oldu ve Nazi propaganda programı 'Alman Halkı – Alman İşçisi'ne katıldı. Mies van der Rohe'nin bakış açısına göre, eserlerinin hiçbiri siyasi partizanlık anlamına gelmez, aksine o, siyasi olarak belirlenmiş sanatı temelden reddeder (de Rudder, 2009, s. 79).

Bauhaus'un bir fikir olarak başladığı konusuna geri dönersek, aşlangıçta basit olan 'fikir', karmaşıklığı doğurdu. Eğitim mesleki değildi; temel bir eğitim modu olarak bireysel deneyler yapılandırılmış ve amaçlıydı; zanaat, sanat için gerekli ve her ikisi de başarılı endüstriyel üretim için gerekli görülüyordu; bilimsel metodoloji mimarlıkla ve mimarlık planlamayla evliydi; mimarlık, diğer disiplinlerden ödünç alınan bir 'saksağan' magpie…konusu olarak kabul edildi; öğretmen/öğrenci ilişkisi karşılıklı keşif ilişkisiydi

ve bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler topluluğu eğitimsel olarak istismar edildi; sonunda okul, önde gelen uluslararası uygulayıcılarla değiş tokuş yaparak başarılı oldu (Cunningham, 1980, s. 139).

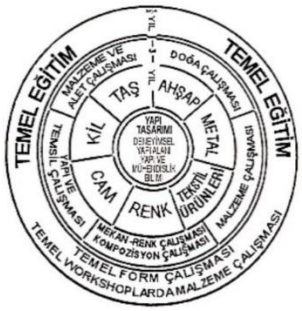
Ancak kusurlu bir çaba olarak gelişti. Vincent Scully onun yetersizliklerini şöyle sıralıyor: 'İroniden tamamen yoksun olması, popüler kültüre yönelik kız kurusu küçümsemesi, ancak başka herhangi bir kültürü zayıf bir şekilde kavraması, anıtsal ölçekle başa çıkma konusundaki yetersizliği, teknolojiye sözde bağlılığı ve oldukça titiz bir şekilde saf estetikle meşgul olması' (Cunningham, 1980, s. 139).

Yalnızca Bauhaus değil, bir bütün olarak modernite, Alman idealizminin ütopik potansiyelinden yararlandı. 'Ütopyanın tarihi yapanlar tarafından ehlileştirildiği yerde, ibretlik ihtişamı kaybolur. Fikirler her zaman banal olma pahasına hayata geçirilir." Modernizm ve onunla birlikte ilk Bauhaus, entelektüel aydınlanma ve rasyonalizasyonun "karanlık tarafı"nı, okültizm eğilimini, Almanlıklarını bir Almanlık ifadesi olarak göklere çıkaranlarla istemeden paylaştı: mesihçi bir misyon duygusu ve endüstriyel ölçekte yeniden üretilmiş propaganda. Ancak, Savaş sonrası kültür artık avangardın kurtuluş beklentilerini hatırlatmak istemiyordu (Stancy, 2009, s. 132-133). Birçok modern tasarım kanonu Bauhaus'la ilişkilendirilmişti. Oysa Bauhaus'ta aslında bu kurumu adeta yok edecek bir çeşitlilik ve farklılık vardı. Naziler Bauhaus'a son vermemiş olsalardı, kendi çelişkileri yüzünden kısa sürede çökecek olması pek muhtemeldi (de Rudder, 2009, s. 78-79).

4.3.4. Bauhaus Eğitim Sistematiği

Okulun müfredatı ve öğretim modeli (Şekil 4.21) 1923'te kesinlik kazanmıştır. Müfredat üç bölümden oluşuyordu: (i) altı ay süren hazırlık kursu; atölyelerden birine çırak olarak kabul edilmekle sonuçlanır, (ii) atölyelerden birinde üç yıl süreyle bir zanaat eğitimi; kalfalık diploması ile sonuçlanır, (iii) başarıya ve duruma bağlı olarak süresi değişen strüktür eğitimi; yüksek lisans diploması ile sonuçlanır. Bunlar arasında, hazırlık kursu bir deneme süresi işlevi gördü ve sonrasında başarısız bulunup reddelilenlerin sayısı da oldukça yüksekti. Başarılı olanlar ise, uzmanlaşacakları bir zanaat seçerek devam edebiliyordu ve sonunda yerel loncalar tarafından düzenlenen sınavlarda başarılı olma koşuluyla Esnaf Odası tarafından onaylanmış kalfalık sertifikası alabiliyordu. Son

aşama ise, inşa halindeki binalara katılımı ve yetenekli kalfalar için Bauhaus Araştırma Departmanında bağımsız mimarlık eğitimini içeriyordu (Balamir, 1996, s. 130).



Şekil 4. 21. Bauhaus Müfredatı ve eğitim şeması (1923). Kaynak: Miller'den aktaran Balamir, 1996, s. 131.

Müfredatın ilk bölümü, taş, ahşap, metal, tekstil ürünleri, renk, cam, kil olmak üzere toplamda yedi farklı malzemenin doğasına odaklanmaktadır. İkinci katman pigmentlerin kullanımı ve malzeme ve aletlerin nitelikleri ile ilgili uygulamalı eğitimden ve aşağıdaki şekilde bölünmüş resmi eğitimden (Gestaltungslehre) oluşuyordu: malzemelerin doğasının incelenmesi, doğa çalışması, malzeme ve alet çalışması, yapı ve temsil çalışması, geometri, inşaat ve model yapımının incelenmesi ve son olarak da hacim (mekân), renk ve kompozisyona göre tasarımın incelenmesi. Ayrıca, Antik ve modern sanat ve bilim üzerine dersler de eklenmişti (Pevsner, 1936, s. 252).

Okulda sınavlar yoktu, ancak üretilen işler ustalar tarafından sürekli olarak inceleniyordu. Böyle yeni bir öğretim tarzı için nitelikli eğitmenler olmadığı için, her atölye iki öğretmen tarafından paylaşılıyordu: el becerileri, malzemeler ve üretim konusunda yetenekli bir zanaatkar olan bir 'atölye ustası', ve yaratıcı düşünceyi teşvik etmeye çalışan ve genellikle iyi bir sanatçı olan 'biçim ustası' (Lerner, 2005, s. 215).

Bu iki bölümden oluşan öğretim kadrosunu izleyen öğretim modeli, Bauhaus'a özgüydü. Müfredatın her aşaması için eğitim süreci şu şekilde bölünmüştür: (i) zanaat eğitimi (Werklehre), (ii) form problemlerinde eğitim (Formlehre). Buna göre ilk aşama, yeni başlayanlar için atölyelerde farklı materyallerle uygulamalı deneylerle birleştirilmiş formda temel eğitime ayrıldı. İkinci aşamada, tek bir zanaatta çıraklık, ileri form eğitimi ile birlikte yapıldı. Son aşamada ise, inşaat pratiği ve deneysel çalışma olarak sırasıyla zanaat ve biçim öğretimini temsil ediyordu (Balamir, 1996, s. 130).

'Atölye', Bauhaus öğretim yönteminin yapısal temeliydi. 'Profesör' teriminin

akademik çağrışımını ortadan kaldırmak için öğretmenlere ‘usta’, öğrencilere ‘çırak’ ve ‘kalfa’ adı verildi (Lerner, 2005, s. 215). Akademik geleneğin teorik vurgusunun aksine, Bauhaus modeli yaparak öğrenme idealine dayanıyordu. Güzel Sanatlar programlarında tarih, tasarım teorisinin özünü oluşturuyordu; Bauhaus modelinde ise tarih neredeyse çekirdek programdan çıkarılmıştı (Balamir, 1996, s. 124).

4.3.5. Vorkurs: Buahaus Öğretisinin Özeti

Bauhaus öğretisinin temel kaidelerinin aktarıldığı altı aylık ‘Ön hazırlık Eğitimi’ veya ‘Temel Kurs’ olarak da adlandırılan Vorkurs, Bauhaus eğitiminin ilk aşamasını oluşturur (Lerner, 2005, s. 211; Pevsner, 1936, s. 252).

Johannes Itten, Weimar’da öğretmenlik yapmak üzere atandı. Itten, Cizek, Pestalozzi, Montessori ve Froebel’in fikirlerini içeren Viyana’daki sanat okulundan bir miktar beğeni almıştı. 1919-20’de Bauhaus sınıfına girenler, yaşları ve geçmişleri açısından son derece farklıydı. Itten ‘Başvurularıyla birlikte sunulan çalışmalarının örnekleri’ diye yazdı ‘çok az bireysellik gösterdi’. Başvuranın yeteneği ve doğası hakkında daha iyi bir fikir edinmek için, Gropius’a öğrencilerin bir geçici dönem için kabul edilmesini önerdi. Bu dönem, Vorkurs veya temel hazırlık kursu olarak adlandırıldı ve Gropius, Itten’e bunun üzerinde tam kontrol verdi (Lerner, 2005, s. 215). Temel ders, öğrencinin geniş kapsamlı düşünmesini sağlamayı amaçlayan sadece pedagojik bir araç değildi; Gropius’un teorisinin çok önemli bir parçasını, yani tasarımın rasyonel temelini temsil ediyordu (Boyle, 1977, s. 322).

Bu dersin amacı, öğrencinin yeteneğini ölçmek, zihnini geleneklerden kurtarmak ve malzeme ve araçlarla ilgili temel gerçekleri ilk elden deneyimlemesine yardımcı olmaktı (Pevsner, 1936, s. 252). Böylelikle her öğrencide doğuştan gelen sanatsal yeteneği açığa çıkarılacaktı. Bauhaus’a ilgi duyanlar, hazırlık kursunda bir tasarımcı olarak herhangi bir yetenekleri olup olmadığını görmek için kendilerini test etme fırsatı buldular. Aynı zamanda -düzenli bir kursun kısıtlamaları olmadan- farklı atölyelerde belirli bir çalışma alanına veya materyale yönelik eğilimlerini keşfetme fırsatına sahip oldular (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 39). Gropius (1967) Vorkurs aşamasının gerekliliğini ve hem öğrenciye hem de okula sağladığı avantajları şu şekilde açıklamıştır:

> (…) Adaylar, göstermeyi arzu ettikleri çalışma numunelerine göre değerlendirilen muhtemel liyakatlerinin esas alınması ile seçilirlerdi. Bu seçme metodu insan tekamülünün

> daima değişen kuvvetlerine bir antropometrik sistem bulunmadıkça yanlışlığa karşı açıkça mes'uldür (s. 42).
>
> (...) Hazırlayıcı öğretim, talebenin pek çok olarak değiştiği açıkça görülen ifade kuvvetlerinin tam takdirini yapmak üzere bize yardım etmek gayesinde idi. Bu devrenin bütün çalışmaları, tabii, hocaların tesiri altında idi. Bu ancak sistematik olarak inkişaf eden kişisel temel ifadenin, 'yaratıcılık' sıfatına layık bütün sanatların kaynağı oluşu derecesinde önem taşıyordu. Talebeye sonradan şahsi kapasitesine ve çalışmalarıyla gösterdiği kaliteye dayanarak deneme atelyelerinden birine veya diğerine girmek üzere müsaade verilirdi (s. 46).

Başlangıçta Itten tarafından tasarlanan ve yürütülen hazırlık kursu, en yenilikçi ve tartışmalı olanıydı ve sanat ve mimarlık eğitimi üzerinde derin bir etkisi oldu (Şekil 4.22). Itten, sanat eğitimini bireysel potansiyelin içgüdüye dayalı farklı materyallerin eğlenceli ve yaratıcı kullanımıyla ortaya konulabileceği ilkesine dayanan eski öğretmeni Cizek'ten derinden etkilenmişti; yaparak öğrenmek. Itten, zihinsel ve fiziksel süreçler arasındaki uyum ve ahenk konusunda ısrar etti. Sınıf etkinliğini her gün nefes egzersizleri ve vücut hareketleri başlattı (Cunningham, 1980, s. 138).



Şekil 4. 22. (Sağda) Johannes Itten'iin portresi; (Ortada) The Encounter; (Sağda) Itten'in yıldızı. Colour Sphere in 7 Light Values and 12 Tones. Kaynak: Ehrhardt, 2009, s. 212.

Okulun romantik-dışavurumcu dönemi, Itten'in iki temel alıştırma türünü içeren hazırlık kursuyla işaretlenir: (i) formlar ve malzemelerle temel keşifler; iki ve üç boyutlu kompozisyonlar. (ii) yaşam çizimleri; mevcut sanat eserlerinin görsel analizleri. Önceki egzersiz grubu, Dadaist kolajları ve asamblajları hatırlatıyordu ve pedagojik içeriğini Hoelzel ve Froebel'in 'oyun yoluyla eğitim' hakkındaki fikirlerine borçluydu. Itten'in bu bağlamdaki öğretim yöntemleri, 'sanatçı-çocuk' ve 'sanatın çocukluğu'na (avant-garde hareketler ve sanat pedagojisi tarafından zaten uygulandığı gibi) yönelik romantik çağrıdan doğmuştu; amaç, 'otomatizm, kör çizim, ritmik çizim hareketleri ve sezgisel ve mistik yaklaşımı tanıtarak, çocukluğa dönüş yoluyla' yaratıcılığı özgürleştirmekti. İkinci

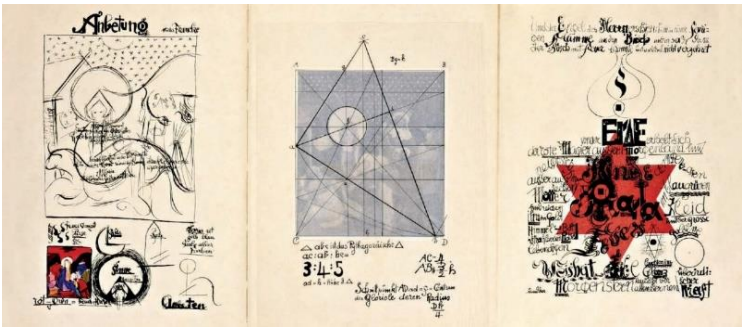
egzersiz grubu, akademik sanat eğitimine biraz aşinaydı, ancak aslında amaç açısından çok uzaktı. Yaşam çizimleri, anatomik kesinlikten çok, pozlardaki karakteristik ifadenin keşfiyle ilgiliydi. Kompozisyon analizleri de resimsel değerleri keşfetmeyi, özellikle genel ifadeye katkıda bulunan temel yapıları yakalamayı amaçlıyordu. Daha sonra Klee'nin öğretiminde, öğrencilerden kompozisyon oluşturmaya da vurgu yaparak düzgün bir şekilde çizmeleri ve boyamaları istenecekti.[27] (Balamir, 1996, s. 134). Iteen için sanatsal ifade araçlarını öğretirken, farklı mizaçların ve yeteneklerin bireysel olarak ele alındığını hissetmek önemliydi. Özgün çalışmaya götürecek yaratıcı bir atmosfer ancak bu şekilde ortaya çıkabilirdi. Ancak böylelikle iş "gerçek" olacaktı. Johannes Itten'in hazırlık kursu, kelimenin tam anlamıyla zihinsel eğitimdi. Beden ve ruh, nefes alma ve konsantrasyon egzersizleriyle tasarım çalışması için ayarlanacaktı. Dinlenme konsantrasyonunun dışında Itten, hareketli konsantrasyon için egzersizler geliştirdi (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 39). Itten, hazırlık kursu öğretimi için kendisine üç hedef koydu ve yöntemini şu şekilde açıkladı (Cunningham, 1980):

> (…) ilk olarak öğrencilerin yaratıcı güçlerini ve dolayısıyla sanatsal yeteneklerini serbest bırakmak. Bireysel deneyim ve içgörüler gerçek işe yol açacaktı. Öğrenciler kendilerini tüm ölü geleneklerden adım adım kurtaracak ve kendi işlerini yapma cesaretini toplayacaklardı; ikincisi,Öğrencilerin meslek seçimini kolaylaştırmaktı. Materyaller ve doku pratiği bu konuda değerli bir yardımcı oldu. Her öğrenci kısa bir süre sonra cam, ahşap, taş, kil, metal veya eğirme ürünleri gibi hangi malzemenin onu yaratıcı faaliyete teşvik ettiğini anladı. Kısa sürede her öğrenci kendisine en çok hangi materyallerin çekici geldiğini buldu; ve son olarak da öğrencilere daha sonraki sanatsal meslekleri için sanatsal tasarımın temel yasaları öğretilecekti. Biçim ve renk yasaları, öğrencilere nesnel dünyayı açtı (s. 138).

> (…) Her zaman üç adım ilkesine bağlı kaldım: deneyim-algı-yetenek. Önce görsel deneyim yoluyla tema için canlı bir duygu uyandırmaya çalıştım; ardından entelektüel açıklama ve kavrama ve ancak ondan sonra görevin yerine getirilmesi izledi … Batı ve Doğu kültürlerini uzlaştırmaya çalıştım Doğu felsefesi okudum ve kendimi İran Mazdaizmi'nde buldum ve Erken Hıristiyanlık ile ilgilendim. Böylece, dışa yönelik bilimsel araştırma ve teknolojimizin içe yönelik düşünce ve ruhun güçleriyle dengelenmesi gerektiğini anladım … Sonunda akademiden şüphelendim 'Öğrencileri uzaylı bilgileriyle doldurmak ve tefekkür için zaman eksikliği entelektüel büyümeyi engelliyor' (138).

[27] Itten (1975) ve Klee'nin (1953) çalışmaları, görsel eğitimde iki farklı stratejinin karşılaştırmasını sağlar. Itten, öğrencilerin 'sezgisel kavrayışına' daha çok güvenirken, Klee'nin öğretimi daha kuramsaldı (Balamir, 1996, s. 134).

Dokunma duyusunun öğretilmesi, malzemelerin ve yüzeylerin özelliklerinin incelenmesi, tasarım çalışmalarının temel deneyimi haline geldi. El ve göz eğitimi, karakalem veya tebeşirle siyah ve beyaz arasında mümkün olduğu kadar çok farklı tonun üretildiği gri tonlamalı zorunlu alıştırmaların odak noktasındaydı. Gropius'un yeni problem çözme yaklaşımlarına ilerlemek için talep ettiği 'doğa araştırması' gibi, kişinin çevresini daha iyi tanıması ve anlaması için tüm duyuların sistematik olarak eğitilmesi, Itten'in pedagojik açıdan pratik kavramlarından biriydi. Bu, Itten tarafından 1921 tarihli Analysis of Old Masters yayınında sunulan analiz yöntemini de içeriyordu (Şekil 4.23). Ölçümleri ve oranları bilimsel olarak kesin bir şekilde kaydetmek için tarihi sanat eserlerini analiz ederken matematiksel süreçleri kullandı. Aynı zamanda, kompozisyonun farklı yönlerini netleştirmek için (genellikle çok sayıda varyasyonla) soyutlama çizimi kullandı. Son olarak, nesnel betimlemeden öznel yansımaya kadar çeşitli olasılıklarıyla dili bireysel bir analiz aracı olarak ele aldı.



Şekil 4. 23. Johannes Itten, Analysis of Old Masters - Usta Franke'ye Saygı, 1921.
Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 40.

Johannes Itten tarafından geliştirilen ve László Moholy-Nagy ve Josef Albers tarafından sürdürülen Bauhaus'un en önemli pedagojik başarıları arasındaydı. Fikir olarak hazırlık kursu bir Bauhaus icadı değildi. Sanat eğitiminde hazırlık kursu öğretimi geleneği 19. yy.'a kadar uzanır ve 20. yy.'ın başındaki sanat okulu reform süreciyle yakından bağlantılıdır. Bir deneme ya da giriş dönemi olarak, Bauhaus'taki hazırlık kursu, çeşitli eğitim geçmişlerine sahip gençlerin tasarım ilkelerinde akademik çalışmalarla tanışması ve böylece tüm eski eğitim ayrıcalıklarından kurtulması için temel oluşturdu (Şekil 4.24). Bu "kendini bulma kursu"nda hayal gücü ve yaratıcılığın yanı sıra duyarlılık, çalışkanlık, dayanıklılık ve takım çalışması "sınandı". Öğrenciler tasarımcılar için yeni jargonu birlikte öğrenme ve geliştirme fırsatı buldular (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 39-40).



Şekil 4. 24. Johannes Itten ile hazırlık kursundan öğrenci çalışmaları. Kaynak: Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 43.

Ancak doğa çalışmaları hazırlık aşamasında da ihmal edilmemiş, aksine herhangi bir tasarımın temelini oluşturmuştur. Doğanın tam olarak gözlemlenmesi ve malzemenin tam olarak grafik olarak yeniden üretilmesi öğretilmiştir. Malzemeler, renkler, formlar ve tasarım seçenekleriyle yapılan bu eğlenceli ve ön yargısız uğraş "yaratıcılık eğitimi" olarak da adlandırılabilir (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 40-41).

Vorkurların yönü Itten'den Moholy-Nagy'ye değiştiğinde, stilistik farklılıkları kendine has kostümleriyle açıkça gösterildi. Itten'in düzenli olarak giydiği keşiş alışkanlığı ezoterik, ruhani, tasarım öğretme yaklaşımını vurguluyorsa, Moholy-Nagy faydacı, işçi tulumuyla sahneye çıktı ve onun pragmatik, topluluk odaklı ideallerini vurguladı. Moholy-Nagy için 'yüzyılın ruhu' teknolojideydi, 'geleneklerin olmadığı ... sınıf veya konum bilincinin olmadığı' bir dünya hayal tasavvur ediyordu. Makinenin önünde herkes eşittir, 'herkes makinenin efendisi veya kölesi olabilir' diye yazmıştı[28] (Lerner, 2005, s. 217).

Moholy-Nagy'nin Josef Albers ile takım eğitimi verdiği Vorkurs'ta, malzemeler ve teknikler rasyonel ve açık bir şekilde ele alındı. Moholy-Nagy'nin öğretisi, dokunsal

[28] Modern bir sahneye yaptığı ilk katkılardan biri, grafik kâğıdı ve renkli tablolarını kullanarak yerel bir tabela şirketinden telefonla sipariş ettiği üç Elementarist kompozisyon grubuydu. Reyner Banham (1960), görünürde bir sanatçı eli olmayan bu sanat eserinin "makineleşmiş bir toplumda sanatçı, özne ve halk arasındaki ilişkinin gözden geçirilmesine yönelik büyük bir hareketi" temsil ettiğini söyledi (Lerner, 2005, s. 217).

algı, malzemelerin gücü, ağırlığı ve yoğunluğu, kompozisyon dengesi, üç boyutlu hacimler, orantı, statik ve dinamikler ve ışığın niteliklerini vurguladı. Fikirleri, Banham'ın (1960) Bauhaus'un en önemli kitabı olarak adlandırdığı Bauhaus kitabı Von Material zu Architektur'da (İngilizce olarak 1946'da The New Vision olarak yayınlandı) sunuldu. Moholy-Nagy sanatın, yapının ve mekânın evrensel ilkelerini, 'ilkel temel unsurları, ifadenin ABC'sinin kendisini' aradı (Lerner, 2005, s. 217).

Kandinsky ve Klee, Vorkur'lara paralel kurslar verdiler. Kandinsky'nin formla ilgili düşünceleri, 1926 tarihli Point and Line to Plane adlı kitabında tartışıldığı gibi, nokta ve üzerinde etkileşen ve çeşitli çizgi nitelikleri üretecek güç türleri ile başladı. Rengi temel geometrik formlarla ilişkilendiren sıklıkla yanlış anlaşılan Tekabül Teorisi, Bauhaus'un yeni, demokratik bir rasyonalizm arayışının ve evrensel, görsel bir dil arayışının simgesi haline gelen popüler sarı üçgeni, kırmızı kareyi ve mavi daireyi yarattı. Öğretimi de resmi olmasına rağmen, yazılarının önerdiğinden çok daha esnekti (Lerner, 2005, s. 217-218).

Kandinsky gibi Klee de form derslerine nokta ve çizgi tartışmasıyla başladı. Bir çizgiyi hareket halindeki bir nokta olarak ve çizimi, yolunda olanları yansıtan karakterindeki değişikliklerle birlikte 'yürüyüşe çıkan bir çizgi' olarak tanımladı. Öğrettikleri konu ve ders notları genellikle birbirinin yerine geçebilirken, Kandinsky'nin yapılandırılmış yaklaşımı, Klee'nin gözlemden, yazılı tepkilerden ve doğa çizimlerinden türetilen göreceli, kişiselleştirilmiş, bilimsel olmayan teorilerinden tamamen farklıydı. Her iki sanatçı da genellikle resim ve müziği eşitledi ve Klee başarılı bir kemancıydı. Bauhaus öğretisi, notlar ve pedagojik günlüklerde, özellikle biçim ve mekana vurgu yapılarak özetlendi. Sanatın ve tasarımın muğlak doğası üzerine düşünceleri, gelecek nesiller tarafından ele geçirilip ileriye taşınacak devam eden işler olarak düşünülmüştü. Klee'nin öğretim derslerinin en ünlü özeti olan Pedagojik Eskiz Defteri, 1925'te Bauhaus kitap serilerinden biri olarak yayınlandı (Lerner, 2005, s. 218).

1923'ten 1928'e kadar, Weimar Reithaus'ta hazırlık kursu atölyesini yürüten Josef Albers tarafından desteklenen László Moholy-Nagy tarafından yürütüldü. Her ikisi de hazırlık kursunu daha çok, 'endüstri için laboratuvarlar' olarak prototipler geliştiren atölyenin gereksinimlerine odakladı. Bu, Moholy-Nagy'nin yapısal mühendislik ve dinamikler, denge ve şeffaflık gibi konuları incelediği inşaat çalışmalarında özellikle

belirgin hale geldi. Mekânsal deneyim ve mekânsal yapılanma, Moholy-Nagy'nin haftada sekiz dersle verdiği eğitimin odak noktasıydı. Albers, haftada on sekiz derslik atölye sınıfında, basit malzeme ve araçlarla malzemeler, yapı, teknoloji, işlev/amaç ve biçim arasındaki bağlantı ve korelasyon için temel bir anlayış ve duygu öğretti (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 41).

Moholy-Nagy'nin tanımında, ders öncelikle duygu ve düşüncenin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine; ve ikincisi de öğrencinin yeteneklerinin nerede olduğunu anlamak için mümkün olduğu kadar çok medya ve teknikle ilk elden deneyimine yöneliktir. Bunlar, yaratıcı yetileri ders kitabı öğrenimiyle bastırılan gençlerin beslenmesi için gerekli görülüyordu (Balamir, 1996, s. 134).

Walter Gropius 1928'de Bauhaus'tan ayrıldığında, Moholy-Nagy onunla birlikte ayrıldı ve Vorkurs'tan sorumlu Josef Albers'i bıraktı. Albers, vurgudaki tüm değişimler sırasında oradaydı; ilk olarak, dışavurumcu çalışmadan malzemelerin nesnel, faydacı kullanımına geçişe öncülük etmeye yardımcı olmak; daha sonra, Klee ve Kandinsky'nin güzel sanatlar eğitimi ile Hannes Meyer ve Mies van der Rohe tarafından zorunlu kılınan mimariye artan vurgu arasındaki genişleyen uçurumu kapatmaya çalıştı. Aslında, tüm dünyadaki sanat departmanları tarafından kopyalanan Bauhaus Vorkurs'un Albers versiyonuydu (Lerner, 2005, s. 218).

Moholy-Nagy'nin ardından dersi devaralan Josef Albers Itten kursunun birçok unsurunu uyarladı, ancak tamamen yeni bir sistem yarattı[29] (Şekil 4.25). 1927'den itibaren, öğrencilerin artık kendi seçtikleri malzemelerle çalışmalarına izin verilmedi, şimdi malzeme kombinasyonları keşfedilmeden önce (Albers tarafından belirlenen) cam, metal ve kâğıt sırasını takip ettiler (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 41).

[29] 1920'de otuzlu yaşlarının başında Bauhaus'a girerek, daha önce ilkokulda ve daha sonra sanatta öğretmenlik yapmış, Almanya'da gelişen reform eğitimi hareketiyle temas kurmuştu. Albers, (Democracy and Education adlı kitabı 1916'da Almanya'da çıkan) John Dewey'i takip etti: yaparak öğrenmesi, Avrupa çapında ilerici eğitimcileri bir araya topladı (Migašová, 2019, s. 54).



Şekil 4. 25. Josef Albers yönetiminde Vorkurs, (1928-29). Kaynak: & Schöbe, 2012, s. 45.

Öğrenciler sınıfına ilk girdiklerinde, Albers onları zihinlerindeki tüm önyargıları temizlemeye ve farklı malzemeleri denemeye zorlayarak onların niteliklerini tükenme noktasına kadar keşfetmeye çalışırdı. İlk başta cam iş malzemesiydi, sonra kâğıt. Daha sonra istedikleri bir malzemede çalışabiliyorlarıd. Eski bir Bauhaus öğrencisi olan Mimar Howard Dearstyne (1986), sınıfa tel, oluklu mukavva veya gazete gibi materyaller verildiğinde, sınıfa 'Onlardan bir şey çıkarabilecek miyiz veya onlar hakkında bir şeyler keşfedebilir miyiz diye görmek için onlarla eğlen-uğraş ya da oyna' dediğini belirtir. Marangoz, bira fabrikası ve duvar kâğıdı fabrikası gibi atölyeleri ziyaret ettiler ve üretim süreçlerini eleştirdiler. Bauhaus'un mimariyi en yüksek sanat formu olarak görme önceliklerini her zaman koruyan Albers, 'herhangi bir dönemin sanatının, ancak zamanın ruhunu biçim aracılığıyla ortaya koyduğu ölçüde geçerli olduğu konusunda ısrar etti' (Lerner, 2005, s. 218).

Albers, metal ve kâğıt yüzeyler üzerinde yapılan çalışmaları şöyle anlattı: "Malzemeler israf olmayacak şekilde işlenmeli; ekonomi en yüksek ilkedir. Nihai form, kesilen ve katlanan malzemenin gerilimlerinden kaynaklanmaktadır." 1929/1930'da hazırlık kursuna giden Hannes Beckmann, ilk dersini şöyle anlatmıştı (Siebenbrodt & Schöbe, 2012):

> (…) Josef Albers, koltuğunun altında öğrencilere dağıttığı bir tomar gazeteyle odaya girdi. Sonra bize döndü ve şöyle dedi: "Bayanlar ve baylar, biz fakiriz, zengin değiliz. Zaman ve malzeme israfını göze alamayız. En kötüsünden en iyisini çıkarmalıyız. Her eserin belli bir kaynak malzemesi vardır, bu nedenle öncelikle bu malzemenin nasıl bir şey olduğunu incelememiz gerekir. Bu amaçla -henüz bir şey üretmeden- onunla deneyler yapacağız.

> Şimdilik, beceriyi güzelliğe tercih edeceğiz. [...] Daha azını yaparak genellikle daha fazlasını başaracağınızı unutmayın. Çalışmalarımız, yapıcı düşüncelerinizi harekete geçirmek içindir. [...] Sizden de malzemeye saygı duymanızı, onu anlamlı bir şekilde tasarlamanızı ve her zaman özelliklerini göz önünde bulundurmanızı istiyorum. Bunu bıçak, makas, yapıştırıcı gibi yardımlar olmadan başarabilirseniz daha da iyi. İyi eğlenceler.' (s. 41).
>
> (…) Saatler sonra geri dönecek ve çabalarımızın sonuçlarını yaymamızı isteyecekti. Maskeler, tekneler, kaleler, uçaklar, hayvanlar ve zekice düşünülmüş çeşitli figürler ortaya çıkmıştı. Tümü anaokulu şeyleri olarak adlandırdı […]. Sonra çok basit görünen bir yaratılışa işaret etti; öğrencilerden biri mimari üretmişti. Aslında gazeteyi kanat gibi dik dursun diye uzunlamasına katlamaktan başka bir şey yapmamıştı. Josef Albers şimdi bize malzemenin ne kadar iyi anlaşıldığını, ne kadar iyi kullanıldığını ve özellikle kağıt için katlama işleminin ne kadar doğal olduğunu anlattı. çünkü o kadar esnek bir malzemeyi sert yaptı ki, en küçük tarafında, yani kenarda, ayakta durabilecek kadar sertti. […] Hazırlık kursu grup terapisi gibiydi […] Diğer öğrencilerin bulduğu tüm çözümlerin somut karşılaştırması yoluyla, bir alıştırmanın en arzu edilen çözümünü bulmayı çok çabuk öğrendik. Ve kendimizi eleştirmeyi öğrendik; bu, başkalarının eleştirisinden daha önemli görülüyordu (s. 44).

4.4. ABD'de Mimarlık Eğitim Kurumları

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) mimarlık eğitimi oldukça geç bir tarihte, 19. yy.'ın ikinci yarısında başlar. 19. y.y.'ın büyük bir bölümünde, herhangi biri kendini mimar olarak tanımlayabilir ve kendisine uygun gördüğü mimari etkinliklerde sorumluluk alabilirdi. Çünkü, mimar olduğunu iddia edenlerin, resmi ve teknik eğitim dışında, herhangi bir mesleki eğitim almış olmaları gerekli değildi. Kısacası mimarlık mesleği henüz tam olarak tanımlanmamıştı. Öğretimin önemsiz olduğu ve standartların olmadığı ABD'de müstakbel mimarlar, bu mesleği halihazırda uygulama alanında ve/veya ofislerde çalışarak öğrenmişlerdi (Boyle, 1977, s. 309-310). Doktorlar ve avukatlar da on dokuzuncu yy.'da resmi eğitim programları ve uygulama standartları geliştirmeye çalışıyorlardı. Ancak tıp ve hukuktan farklı olarak mimarlık, öğrenilen mesleklerden biri olarak görülmedi; iş başında edinilmesi gereken bir meslekti. Mimarın ressam, inşaatçı veya mühendisten farklı olan yönünün ne olduğu ülkede henüz tam olarak kavranamamıştı. 19. yy.'da Amerikalı mimarlar arasında profesyonel örgütlenme eksikliği, 'bırakınız yapsınlar' zihniyetiyle paraleldi (Draper, 1977, s. 214-215).

Mimarlar için resmi eğitim müfredatı ve standartlarının oluşturulması 19. yy.'ın sonlarında Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde (1868), Cornell Üniversitesi'nde (1871) ve Illinois Üniversitesi'nde (1873) mimarlık alanındaki ilk programların kurulmasıyla gerçekleşmiştir (Boyle, 1977, s. 309). Alman Politeknik modelinde

kurulmuş mühendislik fakültelerine bağlı olan bu mimarlık okullarının müfredatında, teknik ve estetik konular arasında bir denge olduğu görülmektedir. Ancak, 19. yy.'ın son dekadına gelindiğinde, École des Beaux-Arts Hareketi olarak da adlandırılan, Fransız Klasik mimarlığına artan bir ilgi oluşmaya başlar.

4.4.1. ABD'de École des Beaux Hareketi ve Penn Üniversitesi

1890 ve 1910 yılları arasında çok sayıda Amerikalı öğrenci, École des Beaux-Arts'a kabul edilmeyi umarak Paris'e gider (Draper, 1977, s. 212). École des Beaux-Arts Hareketi'nin bir sonucu olarak birçok okul müfredatını bu yönde revize eder. Ayrıca, o tarihlerde, École des Beaux-Arts'dan mezun olmak bir mimarın sahip olabileceği en önemli prestij kaynağıdır. Dolayısıyla bir süre sonra ABD mimarlık okullarında ders veren eğitmenlerin çoğunun École'de yetişmiş olduğunu görmeye başlarız[30] (Baytin, 1966, s. 13).

École des Beaux-Arts, daha iyi eğitim yoluyla mimarlık pratiğini geliştirmeye çalışan Amerikalılar için bir model olarak hizmet etti. 1865 ve 1915 yılları arasında olgunlaşan birçok mimar için, École hem kendi ileri eğitimleri için, hem de ABD'de kurmayı umdukları yeni eğitim programları için bir prototip sağlamıştır (Draper, 1977, s. 209-210). ABD'deki Beaux-Arts Hareketi'nin nihai amacı, mesleğin statüsünü yükseltmekti. Mimarlar, uzun çalışmalar sonucu elde edilen uzmanlık bilgisine sahip uzmanlar olarak tanınmak istiyorlardı. Mesleğe teorik bir temel aşılamaya ve etik davranış ilkeleri oluşturmaya çalıştılar (Draper, 1977, s. 214-215).

Ancak, 1893 Chicago Fuarı zamanına kadar, bu Akademik Klasisist bakış açısı Amerikalı mimarlar arasında yaygın olmaktan çok uzaktı. Dünyanın Kolomb Sergisi, Amerika'nın anıtsal mimariye ve kentsel tasarıma olan ilgisini çarpıcı biçimde uyandırdı. Fuar alanının etkileyici orta bölümü büyük Fransız tarzının diğer savunucuları tarafından

[30] Fransız yöntemlerine bağımlılık, müfredat taklidinin ötesine geçerek Fransızların öğretmen olarak ithal edilmesine kadar gitmiştir. İthal pedagoglardan ilki, 1872'de Massachusett Teknoloji Enstitüsü'ne gelen Eugene Letang'dır (Boyle, 1977, s. 319). Fransız sisteminin amaçları ve yöntemleri o zamanlar Amerikan amaçlarına hizmet ediyor gibi göründüğü için, birçok yeni veya reforme edilmiş kurs onun üzerine modellendi. Devlet ve özel üniversitelerdeki mimarlık okulları tasarım eğitimine artan bir önem veriyor ve MIT, Pennsylvania ve Harvard dahil olmak üzere bir dizi okul, yeni derslerini öğretmek için Fransız École mezunlarını Amerika Birleşik Devletleri'ne getirdi (Draper, 1977, s. 210).

tasarlanmıştı. Bu olaydan önce, Beaux-Arts ilkeleri ve yöntemleri New York ve Boston'daki sadece birkaç mimarın ilgisini çekiyordu. Ülke genelinde sanat ve kültüre karşı artan bir iştah olmasına rağmen, ortalama bir insan Akademik Klasisizm hakkında çok az şey biliyordu (Draper, 1977, s. 213-214).

1893'te Society of Beaux-Arts Architects[31], 1881'de New York Mimari Birliği[32] kurulmuştur. 1894'te, Roma'daki Fransız Akademisi gibi Roma'da bir Amerikan Akademisi ve aynen Prix de Rome gibi modellenen bir Roma Ödülü için planlama, Chicago Fuarı'nda birlikte çalışan mimarlar ve sanatçılar grubu tarafından başlatılmıştır. 1916'da örgütlenen Beaux-Arts Institute of Design, École çizgisinde mimari müfredatın standardizasyonuna önemli ölçüde katkıda bulundu (Draper, 1977, s. 210). Bu eğitim çabalarının arkasında iki temel hedef vardı: genel beğeni standardını yükseltecek ve hayati bir ulusal üslup üretecek kuralların oluşturulması ve mimarları yapı endüstrisinin teknisyenlerinden ayıracak özel sanatsal yeteneklerin geliştirilmesi (Draper, 1977, s. 216).

Ancak École'nün ABD'deki en büyük önemi mimarlığın profesyonelleşmesinde oynadığı rolde yatmaktadır (Draper, 1977, s. 217-218). École des Beaux-Arts'dan mezun olan Amerikalı mimarların ülkeye geri döndüklerinde, Paris'te öğrendikleri geleneği devam ettirme istekleri ABD'deki École des Beaux-Arts etkisi üzerindeki payı büyüktür (Baytin, 1966, s. 13). Paris'te eğitim görmüş ilk Amerikalı mimar R. M. Hunt'du ve onu, aralarında 1865'te Avrupa'dan dönen H. H. Richardson'ın da bulunduğu çok sayıda mimar izledi. 1870'lerde ve 1880'lerde Amerika'daki en etkili iki mimardı ve her biri kendi Fransız deneyiminden yararlanan bir ofis kurdu. Richardson'ın ofisi (Şekil 4.26) kütüphanesiyle, kardeşlik ve iş birliğine dayalı atmosferiyle adeta bir Paris atölyesi gibiydi. Amerikan mimarlık ofisi için etkili bir model olmuştu (Boyle, 1977, s. 311).

---

[31] Yarışmalar ve bağımsız atölyeler, Society of Beaux-Arts Architects tarafından desteklenmiştir. Bu grup aynı zamanda 1894'te Paris Ödülü'nü kurarak École'e katılan genç mimar sayısını da artırmıştır (Draper, 1977, s. 216). Beaux-Arts Tasarım Enstitüsü, (Beaux-Arts Institute of Design) New York'ta programların yazılmasını ve yargılamaların yürütülmesini yöneten idari organ haline geldi. Mimarlık okulu, çok sayıda mimarlık kulübü ve özel atölye gibi BAID'e bağlıydı. (Esherick, 1977, s. 243).

[32] 1881'de kurulan New York Mimari Birliği ise, Fransız ulusal okulunun bazı işlevlerini ABD'de gerçekleştirmeyi üstlendi: Çizim sergileri düzenledi, tasarım yarışmalarına sponsor oldu, eskiz ve fotoğraflardan oluşan bir koleksiyon oluşturdu (Draper, 1977, s. 216).

Onların örnekleri, o zamandan beri Amerika'da mimarlık eğitimi ve pratiğinin gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahipti[33] (Boyle, 1977, s. 310).



Şekil 4. 26. Richardson ofisinin kütüphanesi, 1886. Kaynak: Boyle, 1977, s. 311.

Otuzlu yılların ortalarında Pennsylvania Üniversitsi Beaux-Arts New York Tasarım Enstitüsü'nün bir üyesi (Beaux-Arts Institute of Design ve daha sonra National Institute of Architectural Education) ve Fransız geleneğine sıkı sıkıya bağlı bir Beaux-Arts mimarlık okuluydu.

Üç müfredat sunuldu: profesyonel bir sertifikaya götüren üç yıllık özel bir kurs, mimarlık lisans derecesine götüren beş yıllık bir kurs ve yedi yıllık birleşik sanat, bilim ve mimarlık kursu burada öğrenci, üniversiteden lisans derecesini dördüncü yılından sonra ve mimarlık lisans derecesini yedinci yılından sonra almıştır. Buna ek olarak, mimarlık lisans derecesine sahip olanlar için bir yıllık yüksek lisans derecesine götüren bir mezuniyet kursu vardı. Yüksek lisans programında üç seçenek sunuldu: mimari tasarım, çizim, mimarlık veya peyzaj mimarlığı tarihinde araştırma veya mesleki uygulama; mimarlık tarihi ve eleştirisi. Mimarlık tarihi ve eleştirisi, mimarlık alanında

[33] İlk Amerikan atölyesi 1857'de Hunt tarafından New York'ta kuruldu ve günün standartlarına göre ilerici mimarlık eğitiminin merkezi olarak tanındı. Richardson 1866'da pratiğe başladı ve yalnızca Fransız yöntemini ofisine sokmaya değil, aynı zamanda onu daha genç erkekler için bir eğitim ve öğretim kaynağı yapmaya çalıştı. Richardson onu tanıyan ve onunla çalışan kişilere hem kişisel hem de profesyonel ilham verdi ve Fransız atölyelerinde öğrendikleri büyük ölçüde kendi pratiğine yansıdı. (Boyle, 1977, s. 310).

araştırma yapmak, öğretmek ya da eleştiri yapmak isteyenlere yöneliktir (Esherick, 1977, s. 240-241).

Mimarlık programının tanımı açık ve gerçekçiydi ve fakültenin düşünme ve çalışma biçimiyle tamamen tutarlıydı (Esherick, 1977, s. 241). Mimarlık bir sanat ve meslektir: pratiği, genel bir kültürel bilgi birikimi ve sanatsal ve pratik yetenek arasında iyi bir denge (balans) gerektirir. Mimarlık öğrencisi gizli bir yeteneğe sahip olmalı ve uygun eğitimi almak için sıkı ve sadakatle çalışmaya istekli olmalıdır (Esherick, 1977, s. 241).

Modern problemin başarılı olabilmesi için modern çözümlere sahip olması gerekir; modern çözüme doğru yaklaşım, geçmişin çözümlerinin incelenmesinden geçer. İyi tasarım, ki bu da (iyi oran ve kompozisyon anlamına gelir) sanatın geçmiş çağlarının büyümesidir. Mimar, bir problemin çözümünde gereken unsurları doğru bir şekilde ilişkilendirmelidir; güzellik için olduğu kadar kalıcılık için de malzeme seçmeli; mekanik tesisatlardan anlaması gerekir; fonların ödenmesini yönetmeli ve çeşitli zanaatların çalışmalarını denetlemelidir; ve bununla birlikte, işleri kendisine emanet edilen müşterinin çıkarlarını en iyi şekilde gözetmelidir. Katalog müfredatı şöyle açıklıyordu (Esherick, 1977):

> (…) Bu tür bir uygulamaya hazırlanmak için, mimarlık dersleri mimarlığın temellerini sağlamayı amaçlar; mimariyi öğrenciye farklı bir başarıya ilham verecek şekilde sunmak; kendine özgü başarı için ilham alacak; öğrenciye kendisi için düşünmeyi öğretmek; inisiyatif ve sorumluluk duygusu geliştirmek; öğrenciye bir problemi nasıl çözeceğini göstermek. Yukarıda özetlenen ihtiyaçlardan yola çıkarak, kültürel veya akademik konuların müfredatını geliştirmiş ve fazla çalışmaya eğilimli öğrencilerin sağlığını korumak için bir nebze beden eğitimi. Teknik çalışmalar, tasarım, inşaat, çizim ve işleme ve tarih gibi çeşitli gruplarda öğretilirken, yine de tek bir konunun birbiriyle ilişkili parçaları olmakla birlikte, bu tek amaç akılda tutularak öğretilir. Hepsinde çizim gereklidir. Temel mimari form çalışması, temel yapı ile ilgilidir. Konstrüksiyon, mimari tasarımların temelidir ve tasarımın öğretilebileceği temeli verir (s. 241).

Müfredata hâkim olan tasarım derslerini destekleyen, tüm parçaları birbirine bağlı, dikkatle koordine edilmiş ve bütünleştirilmiş bir programı tanımlanmıştı (Esherick, 1977, s. 241).

Sunulan esneklik, hâlâ koordinasyon ve entegrasyon gerektiriyordu: ‘Atölyede veya stüdyoda bireysel eleştirinin (tasarım, el yapımı, sulu boya) yapıldığı derslerde ilerleme, bu birkaç alanda eşit olmak kaydıyla, öğrencinin yeteneğinin elverdiği ölçüde

hızlı olabilir'. Bu nedenle, programın geri kalanından bir konuda adım atılamaz. Herhangi bir ilerlemenin oldukça geniş bir cephede olması gerekiyordu (Esherick, 1977, s. 241-242).

Bugün bunların çoğunda hemfikir olabiliriz: teknik mükemmellik kavramı, temel ilkelerin vurgulanması ve geniş kapsamlı müfredatın tümü mevcut hedeflere uygundur. 'Eğitimin büyük ölçüde kendi kendine eğitim olduğu' ve öğretmenlerin 'kendilerinin öğrenci' olduğu kavramı da bugün oldukça popülerdir (Esherick, 1977, s. 242-243).

İkinci Savaş'tan önce mimarlık eğitiminin en gelişmiş yönlerinden biri, hem akademik hem de teknik tüm ders çalışmalarının, tasarımdaki stüdyo çabasını desteklemek için koordine edilmesiydi. Program temelde tek amaçlı, odaklı ve sürekliydi. Katı ve zorluydu, açıkçası işleri köklü bir şekilde yapma konusunda bir eğitim meselesiydi. John F. Harbeson'un belirttiği gibi, '[Beaux-Arts] eğitiminin amacı, her öğrenciye, sunulabilecek herhangi bir mimari tasarım sorununa saldırmak ve incelemek için bir yöntem öğretmektir' (Esherick, 1977, s. 242-243).

Yerleşik becerilerin eğitimi, yerleşik bir mesleğe yönelik aşılama ve yaygın olarak kabul edilen mimari algı anlayışının geliştirilmesi, personel için açık resmi görevlerdi; Daha az resmi ve daha az açık olan şey, geniş bir kültürel entelektüel hayata ilgiyi tanıtmanın göreviydi. 1901 tarihli bültende, sistemin en iyi özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Atölyelere bölünme,

2. Büyük öğrencinin küçüğüne yardım etme geleneği,

2. Pratisyen mimarlar tarafından tasarımın öğretilmesi [ve burada, pratisyen mimarlardan oluşan eğitimli bir jüri tarafından yarışmanın hükmünü ekleyebiliriz].

4. Öğrenci atölyeye girer girmez tasarım çalışmasının başlaması,

5. Esquisse sistemi.

Penn ile École arasındaki en büyük fark yarışmalar konusunda ortaya çıkmaktadır. École'deki gibi yarışmalar yoktur. Ancak rekabete bağlı ilerleme kısmen desteklenmektedir.

Şikago ekolü ve Frank Lloyd Wright etkisine rağmen 1920'lere kadar devam eden bu durum Oregon, Columbia ve Cincinnati Üniversitelerinde "grandprix" avcıları yerine

öğrencilerin ilgi ve istekleriyle insan ihtiyaçlarının temel prensiplerine ve iş birliğine dayanan bir öğretime geçilmesini önleyememiştir (Baytin, 1966, s. 13).

4.4.2. École des Beaux-Arts Hareketi'ne Tepkiler ve Denge Arayışı

Tabii ki, tüm mimarlar bu çabalara ya da Beaux-Arts hareketinin bazı üyelerinin etkilenen seçkinciliğine sempati duymadı. 1874'te École'de okumuş olan Louis Sullivan ve Daniel Burnham'ın Paris'te dört yıl sponsorluk teklifini geri çeviren Frank Lloyd Wright, okulun en etkili muhalifleriydi. Öğretilerini yapay, yüzeysel ve Amerikan ihtiyaçlarına tamamen uygunsuz olarak adlandırdılar. Mimariye yönelik tutumları Beaux-Arts teorileriyle daha az çelişen diğerleri, yine de giderek daha popüler hale gelen bilinçli ve klik (self-conscious and cliquish) Beaux-Arts mimarlarının tavırlarından rahatsız oldular. Bazıları bunun, Paris modasını taklit eden bir grup züppenin 'Fransız' hevesinden başka bir şey olmadığını iddia etti (Draper, 1977, s. 216-217).

Bu tür muhalefete ve sanatsal üretimleri hakkında ne düşünülürse düşünülsün, Beaux-Arts mimarlarının mesleki eğitim üzerindeki etkisi önemliydi. Başarıları, École programının unsurlarını Amerikan ihtiyaçlarına uyarlama yeteneklerinden kaynaklanıyordu. Üç yüz yıllık bir süreçte Fransa'da geliştirilen bir sistemi körü körüne kopyalamayacaklarını anladılar (Draper, 1977, s. 217).

MIT'den William Ware, A.D.F. Columbia'dan Hamlin ve Berkeley'den John Galen Howard, öncelikle üniversitelerin yapısı içinde çalıştılar. Bu kurumlar aynı zamanda Amerika'nın özellikle mesleki alanlarda daha iyi yüksek öğrenim ihtiyacını karşılamak için muazzam bir genişlemeden geçiyorlardı. Tipik olarak, Amerikan mimarlık okulları, diğer profesyonel fakülteler gibi, büyüyen üniversitelerin kanatları altında gelişti ve Avrupa'daki gibi bağımsız varlıklar haline gelmedi. Durum tavizleri gerektirdi. École'nin proje yöntemine göre modellenen stüdyo tasarım eğitimi, müfredatı oldukça ayrılmış birimlere bölen üniversite ders ve sınıf sistemleriyle bütünleştirilmek zorundaydı (Draper, 1977, s. 217).

Amerikan okullarının amacı, 'genel kültürün özel mimari yeteneğine sahip beyefendisi' üretmekti. École, birçok görünür erdemiyle övülürken, çok dar bir şekilde uzmanlaşmış olarak kabul edildi. Reformcular, daha önceki mimari programların genellikle mühendislik bölümlerinde verilen aşırı teknik müfredatını dengelemek için

güçlü sanatsal yönelimi ve sağlıklı bir beşerî bilimler dozunun kombinasyonunu düşündüler (Draper, 1977, s. 217).

4.4.3. ABD'de Bauhaus Modeli

Amerika'da École des Beaux-Arts Hareketi 1930'lara kadar devam etmiştir. Ancak Bauhaus'un dağılmasıyla birlikte Bauhaus sanatçıları başka ülkelere göç etmeye başlamışlar ve birçoğu mimarlık eğitimi alanındaki çabalarını, ABD'denin önemli mimarlık kurumlarında sürdürmüşlerdir. Gropius ve Breuer Harvard'a, Albers Yale'e gider ve Moholy-Nagy ise Chicago'da New Bauhaus'u kurar (Özgüven, 1988, s. 103). Mies van der Rohe'nin I.I.T.'ye tayini, Moholy-Nagy ve Chermayeff'in "Chicago Institute of Design" daki görevleri Amerika'da yeni bir çığır açmış ve Bauhaus düşüncesi Amerika'ya yayılmıştır (Baytin, 1966, s. 13). 1938'de ise New York Modern Sanat Müzesi'ndeki görkemli bir sergiyle Bauhaus Amerikan sanat dünyasına tanıtılmıştır (Özgüven, 1988, s. 103).

Ancak birçok Bauhaus fikri Amerikan popüler kültürüne entegre edilmiş olsa da, bu fikirlerin kabulü 'karmaşık ve çok yönlü bir fenomeni basit bir formüle' indirgedi ve çoğunlukla mimaride görünür hale getirildi (Lerner, 2015, s. 211). Gropius'un güzel sanatlar ve binanın hizmetinde dekoratif sanat hayali tamamen tanınan bir biçimsel estetik haline geldi (Lerner, 2005, s. 213).

Vorkurs'un usta eğitimcilerinin tasarım bağlamı ve öğretimi zamanla büyük ölçüde gömülürken, Amerika'daki Bauhaus fikirleri esas olarak iyi bilinen bir stilistik 'görünüm-look' ile ilişkilendirildi (Lerner, 2015, s. 211).

Modern Gesamtkunstwerk, Amerika'da geçici olarak tanımlandı, ardından, Bauhaus'un temsil ettiği şeye dair Amerikan görüşüyle eşanlamlı hale gelen, daha az rafine çelik ve cam kurumsal varyasyonların 'taklitçi' dönemi geldi (Lerner, 2005, s. 213).

Bir paradigmadan diğerine geçiş, Bauhaus pedagojisinin mimarlık okullarındaki hakimiyetiyle bir anda olmadı; Değişim, başlangıçta pedagojik olmaktan çok üslup temelinde gerçekleştirildi. Örneğin seçkin Amerikan Okullarının müfredatları, modern dil öğrenci projelerinde kendine yer bulduktan sonra da Güzel Sanatlar köklerini uzun süre korudu. İki istisnai durum, sırasıyla Gropius ve Mies van der Rohe'nin iki okulun

başına atandığı Harvard Mimarlık Okulu ve Illinois Teknoloji Enstitüsü'ydü (o zamanlar Zırh Enstitüsü). Bu okullarda akademik paradigmanın ortadan kalkması, başlangıç programından önemli ölçüde sapmalar olsa da doğrudan Bauhaus pedagojisinin uygulanması yoluyla olmuştur (Balamir, 1996, s. 95-96).

Monoly-Nagy'nin Chicago'da Yeni Bauhaus'u (1937, bugünkü adıyla Tasarım Enstitüsü) kurduktan sonra eğitimde uyguladığı model ise Bauhaus'dan etkilenen eğitim modellerinin başında gelmektedir. Bu tarihten itibaren Bauhaus'un tasarım anlayışı ve eğitimde kullandıkları yöntemler bir bakıma ABD'ye taşınmıştır. Yine 1937 yılında Walter Gropius Harvard Üniversitesi'ndeki Mimarlık Okulu'nun başkanlığını üstlenmiştir. 1938 tarihinde ise Mies van der Rohe Chicago'daki Illionis Teknoloji Enstitüsü'nde Mimarlık bölümünü kurmuş ve başkanlığını üstlenmiştir.

4.4.3.1. Harvard Üniversitesi ve Walter Gropius

Walter Gropius Amerika'ya geldiğinde, modern tasarım ve tasarım eğitimine katkısı çok büyüktü. Yalnızca modern bir Gesamtkunstwerk'e değil, aynı zamanda güzel sanatlar ve tasarım eğitiminde tam bir paradigma değişikliğine duyulan ihtiyacı fark ederek, modern görsel kültürün estetiğini bütünlük[34] içinde dönüştürmeye başlayan yeni eğitimli bir tasarımcılar grubunun kurulmasına yardımcı oldu. Anlaşılan, Amerikan eğitim sisteminde sanat, dekoratif sanat, tasarım, mimari ve planlama alanlarında tutarlı eğitim eksikliği Walter Gropius'un dikkatinden kaçmamıştı. 1937'de American Architect and Architecture'da Amerikan topraklarında yayınlanan ilk makalesi 'Education Toward Creative Design'da, Harvard'daki pozisyonunun ve mimarlık pratiğinin sorumluluklarına[35] kapılmadan önce, tam da bu ihtiyaçlara değindi. Sanat, tasarım ve

[34] Mobilya tasarımında Marcel Breuer, grafik tasarımında Herbert Bayer, fotoğrafçılıkta Walter Peterhans ve şehir planlamasında Ludwig Hilbersheimer bunlardan bazılarıydı (Lerner, 2005, s. 219).

[35] Gropius, Harvard'da ders vermeye başladığında, sanat, tasarım ve mimariyi öğretmek için bir stüdyo yöntemi için estetik yönergelerin oluşturulması onun arkasındaydı. Kendini işine adamış bir öğrenci olan I. M. Pei, 'Bauhaus'ta etkili olan Oskar Schlemmer ve Paul Klee gibi ressamlar vardı' diye yakınıyordu Harvard mimarlık çalışmalarından eksikti (aktaran Van Boehm, 2000, s. 37). Yine de Pei, Gropius'un 'muhtemelen tanıdığım en iyi öğretmen olduğunu ve birçoğuyla tanıştım ... çünkü o çok açık fikirli, ki bu çoğu insanın bilmediği bir şey' (Pearlman videosundan alıntı, 1994). Başka bir Harvard öğrencisi, mimar Edward Larabee Barnes, Gropius'un ilk dersinde nasıl samimi, saf bir estetik örneği olarak öğrencilerini şaşırtacak şekilde Amerikan kolonyal mimarisinin slaytlarını gösterdiğini anlattı (Pearlman videosundan alıntı, 1994), stilden çok kavram öğretmeye olan bağlılığının ek bir kanıtı (Lerner, 2005, s. 219).

mimaride gelişimsel olarak uygun müfredat oluşturmak için Bauhaus gibi deneysel bir okulun kurulmasını önerdi ve sorunu belirterek başladı (Gropius'tan aktaran Lerner, 2005):

> (…) Son kuşakta, esas olarak makinenin icadı ve geliştirilmesinin neden olduğu derin toplumsal devrim, yaratıcı sanatın yavaş ve gerçek büyümesini engelledi... makineyle uzlaşmak ve onu kontrol altına almak için birbirini izleyen devasa mücadele, bu nesillerin canlılığının ve yaratıcı gücünün çoğunu emmiş görünüyor. Bu nedenle, tüm sanatın yaşamla ve toplumun sosyal katmanlarıyla ilişkisindeki temel birliğine ilişkin eski anlayış kayboldu … Her ne kadar makinenin kontrol altında olduğu yeni bir sanatın kökleri zaten var olsa da … bizim kuşağımıza, daha iyi bir eğitim yoluyla doğru sanat anlayışını yeniden bulabilmesi için alanı bir sonraki kuşak için temizleme görevi yüklüyorlar; ama sanat eğitimini geliştirmek, yaratıcı formun ne olduğuna dair netleştirilmiş bir açıdan başlamak demektir... İfadeye -yani bir şeyin biçimine- dayattığımız talepler tamamen tinsel niteliktedir... bireyle, ulusla, yer ve zamanla ilişkilidir (s. 219-220).

Gropius, tamamen entegre bir estetik yaratmada atılan belirli adımları kabul etti, ancak ne sanatçıların ne de sanayicilerin 'her iki çabanın etkili bir şekilde kaynaşmasını sağlamak için diğerinin alanına yeterince girmeyi başaramadıklarından' yakınıyordu (s. 27). Bauhaus eğitiminin temel ilkelerini gözden geçirmeye devam etti. Onu değerli 6 aylık eğitim süresini boşa harcamakla suçlayan Vorkurs eleştirmenlerine yanıt olarak, 6 ayın bir şans sunduğunu söyledi (Gropius'tan aktaran Lerner, 2005):

> (…) biyolojik merkezinden yaşamın her şeyine içgüdüsel bir kesinlikle yaklaşabilen 'eksiksiz varlığı' geliştirmek genel amacı ile zekayı, duyguyu ve fikirleri geliştirmek ve olgunlaştırmak... Ancak erken yaşta etrafındaki dünyanın fenomenlerinin karşılıklı ilişkisine dair bir anlayış uyandırıldığında, zamanının yaratıcı çalışmasına kendi kişisel payını dahil edebilecektir (s. 220).

Gropius 'eski biçimlere ve üsluplara' dayalı öğretim sunmaktansa, genç öğrenciye 'fikirlerine görünür bir ifade verebilmek için özel bir şekil dili' öğretmeyi savundu. Öğrenci, 'gelecekteki etkinliklerinin tüm alanı hakkında anında bir fikir vermek için, tasarımın ve tekniğin tüm temel bileşenlerine en başından itibaren' maruz kalacaktı. Gropius, sanatçı, tasarımcı veya zanaatkar olsun, tüm öğrencilerin 'biçim dili'nde temel eğitimi paylaştırarak, 'çok sayıda bireyin üzerinde uyumlu bir şekilde birlikte çalışabileceği genel bir temel' sağlamayı umuyordu. 'Sanatçıyı tüm nüfusun yaşamıyla daha yakın temasa sokma' görevinin devlet açısından son derece hassas olacağını çünkü sanatçının tam bir özgürlük içinde gelişmesi gerektiğini iddia etti. Devletin 'yapmaktan kaçınması gereken' şeyler, diye uyardı Gropius, 'genellikle onun aktif çıkarlarından daha belirleyicidir' (Lerner, 2005, s. 220).

Gropius iki pedagojik değişikliğe vurgu yapmıştı. İlk olarak, 'optik mekansal duyu erken geliştirilirse, her birey orijinal olarak mekansal formlar üretme yeteneğine sahiptir'. Friedrich Froebel ve Maria Montessori tarafından geliştirilen ilkelere uygundu. Gropius'un bahsettiği, tutarlı sanat, tasarım ve mimarlık eğitimine yönelik ikinci kritik ihtiyaç, 'gelişimin tüm aşamalarında tüm strüktürün birliği' idi. 'Bir ağacın halka şeklindeki halkaları gibi eşmerkezli olarak büyüyecek, baştan bütünü kucaklayacak ve aynı zamanda onu yavaş yavaş derinleştirecek ve genişletecek' bir programdan söz etti. Bu tür bir eğitimin, daha geniş, daha zengin ufuklar geliştirmek için modern uygarlığın çabalarını yaratıcı bir şekilde ilerleterek, sanatçıyı toplum bağlamında yeniden kuracağını öne sürmüştü (Lerner, 2005, s. 220-221).

4.4.3.2. Chicago New Bauhaus ve Moholy-Nagy

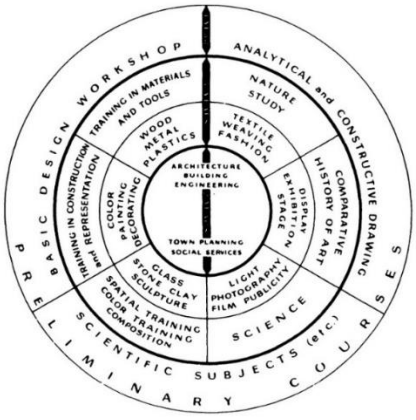
1937'de Chicago'da Yeni Bauhaus kurulur (Findeli, 1990, s. 5). New Bauhaus 1939'dan 1944'e kadar School of Design ismini, 1944'te ise günümüze kadar ulaşacak olan Institute of Design ismini almıştır. Chicago'daki Yeni Bauhaus'un kurucusu ve ilk yöneticisi Moholy-Nagy olmuştur. Moholy-Nagy tarafından tarafından geliştirilen pedagojik yöntem Bauhaus'un orijinal ilkelerinden yola çıkarak hazırlanmıştır (Findeli, 1990, s. 4-5).

Walter Gropius'a Chicago'da bir Bauhaus açma olasılığı 1937'de Arts and Industries tarafından teklif edilmişti. Harvard'da bir pozisyonu zaten kabul etmiş olan Gropius, bu görev için en iyi aday olarak Llszlo Moholy-Nagy'yi önerdi. Berlin'den sürgün edildikten sonra İngiltere'de grafik ve sergi tasarımcısı olarak faaliyet gösteren Moholy-Nagy, bu görevi üstlendi ve New Bauhaus müfredatının ilk taslağını (Şekil 4.27) oluşturdu (Findeli, 1990, s. 5-6).



Şekil 4. 27. Moholy-Nagy, Yeni Bauhaus müfredatının ilk taslağı, 1937. Kaynak: Findeli, 1990, s. 6.

Daha önce belirtildiği gibi, eğitim kursunun genel yapısı Bauhaus ilkelerine dayanıyordu: daha sonra 1945'te Temel Kurs olarak yeniden adlandırılan bir yıllık zorunlu Hazırlık Kursundan sonra, her öğrenci üç yıllık bir uzmanlık atölyesi seçecekti (şekil 4.28). 1938'de önerilen atölyeler şunlardı: Işık, Ürün Tasarımı, Modelleme, Renk, Sahne, Dokuma ve Mimari. Yaklaşık 1945 yılında Işık atölyesi ikiye bölündü: biri Fotoğraf ve Film atölyesi olurken, diğeri Renk atölyesi ile birleşerek Grafik Tasarım atölyesini oluşturdu. Bu yeniden yapılanmadan sonra 1946'da sadece dört atölye kaldı: Ürün Tasarımı, Grafik Tasarım, Fotoğraf ve Film ve Mimarlık (Findeli, 1990, s. 6-7).



Şekil 4. 28. New Bauhaus'un ilk programı, 1937. Kaynak: Ray Pearson arşivi.

Gropius'un mekansal eğitim eksikliğine ilişkin önerileri, Moholy-Nagy'nin Aralık 1937'de aynı yayında yer alan 'The New Bauhaus and Space Relationship' adlı makalesinde daha kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Moholy-Nagy, Chicago'da aynı

Bauhaus programını yeniden kurmanın katılığından ürktü ve yaşamak, çalışmak ve oynamak için tasarımda gelecekteki yönergelerin doğal biçimlerden türetilmesi gerektiğini önerdi. Makalesinin geri kalanı, daha iyi uzamsal-mekânsal eğitim için empatik bir savunmaydı. 'Uzay'ın anlamı konusunda büyük bir kafa karışıklığı olduğunu söyledi ve bu noktayı, uzayı tanımlamak için kullandığımız pek çok belirsiz kelimenin bir listesiyle açıkladı (Moholy-Nagy'dan aktaran Lerner, 2005):

> (…) Matematiksel, fiziksel, geometrik, Öklidci, Öklidci olmayan, mimari, dans, resimsel, manzara, sinema, küresel, kristal, yansıtmalı, sonlu, kübik, metrik, sonsuz, hiperbolik, izotropik, sınırsız, parabolik, topografik, evrensel, eliptik, homojen, eterik, bedensel, mutlak, İç, yüzey, göreceli, dış, çizgisel, hayali, hareket, tek boyutlu, soyut, içi boş, iki boyutlu, gerçek, vakum, üç boyutlu, hayali, biçimsel, vb. (s. 221).

Kafa karışıklığının çoğunu gidermek için, en azından başlangıç noktası olarak, fizikten alınan bir tanım önerdi: 'uzay, cisimlerin konumları arasındaki ilişkidir'. Örneğin, dünyanın konumu ile ayın veya evler veya sandalyeler veya her elin bir parmağı gibi diğer iki cisim arasındaki ilişkiyi aktardı. Ancak, uzayı algılamanın sadece görme duyusundan daha fazlasıyla ilgili olduğunun altını çizdi. Örneğin görme engeli olan kişiler, mekânsal ilişkileri işitme duyuları aracılığıyla değerlendirirler. Ek olarak, uzay, farklı yönlerde hareket yoluyla ve denge duygumuzun (döner bir merdivenden inerken olduğu gibi) devreye girdiği denge yoluyla deneyimlenir. Moholy-Nagy'nin inancına göre (Moholy-Nagy'dan aktaran Lerner, 2005):

> (…) Mekân deneyimi, mimari dehanın bir ayrıcalığı değildir... Mekân deneyiminin biyolojik temelleri, tıpkı renklerin veya tonların deneyimi gibi, herkesin doğuştan gelen bir yeteneğidir. Uygulama ve uygun alıştırmalarla bu kapasite geliştirilebilir... temelde mekan deneyimi, zengin ve karmaşık biçiminde bile herkes tarafından erişilebilir … Er ya da geç gerçek bir mekan sistemine, mekan ilişkileri için bir sözlüğe sahip olacağımıza inanıyorum, tıpkı bugün renk sistemimize veya müzik bestelemek için ses sistemimize sahip olduğumuz gibi... Mimarların mekânsal ilişki ve mekânsal kompozisyon konusunda net olması yeterli değildir, ancak çalışmalarının takdir edilmesi için meslekten olmayan kişinin, müşterinin de mekan hakkında bilgi sahibi olması gerekir (s. 222).

Moholy-Nagy, çoğu insanın (zaman zaman birçok mimar dahil) mekân fikrini kavramanın çok zor bir iş olduğunu düşündüğüne inanıyordu. 'Farklı kesişen ve nüfuz eden düzeylerde ve yüksekliklerde mekân ilişkilerini' kavramak için gerekli becerilere sahip değillerdir. 'Mimarlık, ancak biyolojik bütün içinde insan yaşamının en derin bilgisi mevcut olduğunda tam anlamıyla gerçekleştirilecektir. En önemli bileşenlerinden biri, insanın mekânda düzenlenmesi, mekânı anlaşılır kılmaktır' (Lerner, 2005, s. 222).

Üretken bir sanatçı/tasarımcı/yazar/eğitimci, yaratıcı, disiplinler arası bir toplumla ilgili ütopik idealleri iyi anlaşılmazken, çalışmaları ve öğretimi sürekli olarak mevcut teknolojinin sınırlarının ötesine geçti. Amerika'da Moholy-Nagy, Chicago'daki Tasarım Okulu'nda revize edilmiş bir 'Yeni Bauhaus' girişiminde bulundu ve sonunda Illinois Teknoloji Enstitüsü'nün bir parçası oldu. 25 yıllık öğretmenlik kaydı, 1947'deki ölümünden hemen sonra Vision in Motion adıyla yayınlandı (Moholy-Nagy, 1947). Herbert Read için Moholy-Nagy 'zamanımızın en büyük öğretmenlerinden biriydi' demiştir (Lerner, 2005, s. 217).

4.4.3.3. Black Mountain College

Bauhaus'un etkisi Black Mountain College gibi açık bir anti-akademik ruha sahip okulların gelişiminde de kendisini göstermiştir. John Dewey'in eğitim ilkeleri, Josef Albers'in kendine özgü sanat eğitimi anlayışı ve kolej kurucularının çağdaş demokratik toplumlar için sanatın gerekliliğine ilişkin fikirlerinin birleşimi, deneysel bir sanat eğitimi biçiminin geliştirilmesi için benzersiz bir ortam yarattı (Migašová, 2019, s. 51).

Black Mountain College, Amerika Birleşik Devletleri'nde sanat çalışmalarının liberal sanat eğitiminin merkezinde görüldüğü ve John Dewey'in eğitim ilkelerinin geçerli olduğu yeni bir tür kolejdi. Öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin çoğu sanatta veya diğer alanlarda etkili oldu veya etkili olmaya devam etti. Josef Albers, John Cage, Merce Cunningham, Buckminster Fuller, Walter Gropius, Willem de Kooning, Robert Motherwell, Robert Rauschenberg, Kenneth Snelson gibi. Ancak kısa ömürlü bir okul olmuş ve sadece 24 yıllık faaliyetin ardından 1957'de kapanmıştır (Migašová, 2019, s. 51).

Black Mountain College, denenmiş ve kanıtlanmış eğitim yöntemlerinin özgürce kullanıldığı ve tamamen deneysel bir ruhla yeni yöntemlerin denendiği bir yer sağlamak amacıyla kurulmuştur. Başlangıçta bir sanat okulu olarak kurulmadı. Müfredat, matematik (prof. Drier), psikoloji (prof. Hickley), İngilizce (prof. Martin), klasikler (prof. Rice), ekonomi (prof. Boyden), dokuma (Anni Albers, eski adıyla Bauhaus) ve sanat (Josef Albers, eski adıyla Bauhaus). Aynı zamanda kolej sosyal bir birimdi. Kolej kurucularının, sanatın müfredatın odak noktası olarak ifade edildiği bültende şu ifadeler yer almaktadır (Migašová, 2019):

> (…) Genellikle müfredatın kenarlarında tehlikeli bir şekilde yer alan Dramatik, Müzik ve Güzel Sanatlar, Kolej yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir ve genellikle müfredatın merkezini işgal eden konularla eşit öneme sahiptir. Aslında, öğrencinin kariyerinin başlarında daha büyük bir öneme sahip olduğu düşünülür; [...] bir tür sanat deneyimi yoluyla, ki bu mutlaka kendini ifade etmekle aynı şey değildir, öğrencinin dünyadaki düzenin farkına varabileceği inancından dolayı; ve sanatın hareket, biçim, ses ve diğer araçlarına duyarlı hale gelerek, kendisi ve çevresi üzerinde, salt entelektüel çabayla mümkün olmayandan daha sıkı bir kontrol elde eder" (s. 54).

Merkezi öğretim kadrosunun müfredatı, örgütsel yapısı ve temel sosyal adalet değerlerinin tümü, John Dewey'in pragmatist felsefesine dayanıyordu. Black Mountain Koleji'nin kurucularından John Andrew Rice ve Theodore Drier, yirmi yıl sonra kolejin kuruluşu için Demokrasi ve Eğitim'i bir rehber kitap olarak kullanmaya devam ettiler (Migašová, 2019, s. 54).

Kolej kurucuları John Rice ve Theodore Drier'in yanı sıra, muhtemelen kolejdeki en etkili kişilik Josef Albers idi. Albers, John Dewey'i takip etti: yaparak öğrenme yöntemi, Avrupa çapında ilerici eğitimcileri bir araya topladı. Eğitim yöntemlerinin bir resmini çizmek için, 1935'te birkaç ay boyunca üniversite atmosferini gözlemleyen bir gazeteciden şu sözleri aydınlatıcı olabilir: 'Profesör Josef Albers'in Black Mountain College'da verdiği sanat dersleri, şaşırtıcı bir şekilde, sanatçılar için değil, sanatçı insanlar içindir (Migašová, 2019, s. 54).

Başlangıçta yalnızca güzel sanatlar bölümünde okuyan öğrencilere yönelik olması amaçlanan tek kursa, kolejdeki, öğrencilerden ve öğretim üyelerinden neredeyse herkes katılmıştır. Profesör Albers'in gayri resmi olarak yürüttüğü, resmin seçebileceği herhangi bir aşaması hakkında konuştuğu resim semineridir" (Migašová, 2019, s. 54).

Migašová (2019) Albers'in sanat eğitimi teorisini çözümlemek için üç konunun izini sürmeyi önerir: biçim, deneyim ve Albers'in etik ve politika ile bağlantılı düşüncelerinde yer alan algı (daha doğrusu vizyon). Josef Albers'e göre sanatın kendisi kültürün deneysel koluydu; kültürel üretim ve ilerlemenin ön koşulu olan daha iyi biçimlerin araştırılmasının yanı sıra. Onun için sanat, deney ve eğitim, sosyal ve felsefi bir çerçeveye yerleştirilmiş organik bir bütündü. Albers'e göre algılanabilen her şeyin bir formu ve her formun bir anlamı vardır. Ancak rutin olarak, görsel ve maddi dünyanın zenginliği sıklıkla göz ardı edilmiştir. Bu nedenle, derslerine, örneğin, kısır gözlem alışkanlıklarına meydan okumak için aşinalığı bozmayı amaçlayan basit egzersizlerle başladı (Díaz, 2008, s. 260–265). Sanat Eğitimi Üzerine "eğitim manifestosu"nda yazdığı

gibi: “İlk kaygımız sanatçı çıkarmak değil. Temel sanat çalışmalarımızı öncelikle tüm öğrenciler için genel bir eğitim aracı olarak görüyoruz” (Migašová, 2019, s. 54).

Albers, bir biçimin anlamını anlamanın, kültür için vazgeçilmez ön koşul olduğuna inanıyordu. Kültür, daha anlamlı biçimi, daha iyi görünümü, daha iyi davranışı belirleme yeteneğidir. Kültür, kalite ile ilgilidir ve sanat, kültürün bir parçasıdır ve bu nedenle – onun kanıtı ve ölçümüdür (Migašová, 2019, s. 55).

En yüksek önceliği öğretim olan Josef Albers’in ağırlıklı olarak soyut, iki boyutlu algı problemlerinden oluşan sanat eserleri, Amerika’da 1960’lara kadar büyük bir eleştirel beğeni toplamadı. En ünlü eseri Meydana Saygı (Homage to the Square) renk gözlemlerine dayansa da, renk 1950’lere kadar çalışmalarının merkezinde yer almadı ve 1971’deki ölümüne kadar devam etti. Renk eğitimi, renk psikolojisine, renk karşılaştırmalarının göreli doğasına ve renk algısının aldatıcı doğasına odaklandı. 1963’te yayınlanan sonraki kitabı Interaction of Color, renk alıştırmaları öğrettiği yılları özetledi. Amerika’da, ilk olarak 16 yıl boyunca Kuzey Karolina’daki Black Mountain College’da ve daha sonra 1950’de Yale Üniversitesi Tasarım bölümünün başkanı olarak verdiği eğitim, biçimle ilgili oldukları için kültürel değerlerle ilgiliydi. Güzel sanatların vizyonunu genişleterek öğrencilerine fotoğrafçılık, mimari, köprü mühendisliği, tipografi ve reklamcılık, soyut sanat ve Amerikan zanaatı gibi alanlara bakmalarını sağladı (Lerner, 2005, s. 218-219).

4.5. Türkiye’de Mimarlık Eğitim Kurumları

Türkiye’deki mimarlık okullarının gelişimi özellikle bu bölümün son kısmına bırakılmıştır. Çünkü bu okullar, başlangıçta Batı örneklerini temel almışlardır. Devlet Güzel Sanatlar Akademisi (şimdi Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi), İstanbul Teknik Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin mimarlık bölümlerinin sırasıyla Fransız Beaux-Arts, Alman Technische Hochschulen ve Amerikan versiyonu Bauhaus’u örnek aldığı bilinmektedir. İllerdeki diğer mimarlık okullarının yanı sıra büyük şehirlerdeki mimarlık okulları da üçünün uzantısı sayılabilir. Bu nedenle, orijinal kaynaklarına yönelik bir araştırma, Türkiye’deki mimarlık kurumlarının anlaşılmasında bir ön koşuldu (Balamir, 1996, s. 15-16).

4.5.1. Tarihsel Arka Plan

Geç Osmanlı İmparatorluğu'ndaki ilk modernleşme girişimlerinin ardından, klasik paradigmaya dayalı güzel sanatlar vurgusuyla Fransız modelinin etkisi, Osmanlı mimarının geleneksel eğitimini ve uygulamalarını değiştirmiştir. Bir mesleğin uygulayıcıları yerine bir mesleğin 'profesyonelleri' yetiştirmek için resmi bir okulun kurulması, daha önce temelde iki biçim alan mimarlık pratiğine yeni bir tanım getirmiştir: zanaat geleneklerinin sivil loncalarda uygulanması ve devletin bürokratik ve askeri yapısı içindeki resmi uygulama (Nalbantoğlu'ndan aktaran Balamir, 1996, s. 16-17).

İlk olarak askeri kurumlara bağlı devletin inşaat işlerinde yer alacak meslek insanlarının yetiştirilmesi için Mühendis Mektebi kurulmuştur. Özgüven (2022) '1848-49 yıllarında Mühendis Mektebinde bir şube olarak teşkil edilmiş olmasa da, mimarlık derslerinin açıldığını' belirtmektedir. 1886-87'de ise École des Points et Chaussée modelinde Hendese-i Mülkiye Mektebi (Özgüven, 2022), 1983'te ise Fransız École modelinde Sanayi-i Nefise Mektebi kurulmuştur.

Cumhuriyet döneminde ise mühendislik ağırlıklı Alman modelinin benimsenmesi, bilime ve ilerlemeye verilen önemle paralellik göstermiştir. Mimarlar, inşaat mühendislerinin devlet destekli teknokratik bir kimlik için sunduğu modeli taklit etmeye çalışmıştır. Bu, yeni mimarlık okullarının güzel sanatlar akademileri yerine, teknik üniversiteler bünyesinde kurulmasının geçerli bir nedeniydi (Balamir, 1996, s. 16-17).

Mimarlar güç ilişkilerinde pay almaya çalıştıkça, inşa etme ve planlamanın toplumsal önemi mimari söyleme hâkim olmaya başlamıştır. Bu bağlamda 'toplum mühendisliği' vurgusuyla Bauhaus fikri, mimarlık okullarında kendine çok uygun bir alıcı bulmuştur (Balamir, 1996, s. 16-17).

Modem Hareketi içindeki ve dışındaki tüm akımlar Türkiye'de uygulanmaya çalışılmıştır. Yerel uygulamaları ne kadar değiştirilmiş olursa olsun, mimarlık okulları ve meslek kuruluşları, uluslararası arenada ortaya çıkan her önemli paradigma değişikliğine yetişmeye çalışmıştır. Örneğin, 1970'lerde mimarlığı bilimsel modellere dayandırma hevesi sırasında, yarı bilimsel tasarım metodolojilerinin peşinde koşmanın mimarlık eğitiminin seyri üzerinde derin etkileri olmuştu. Bu tür deneylere olan inancın azalması ve ilginin bunun yerine tarihsel ve felsefi araştırmaya kaymasıyla, postmodern söylem ve

diller akademi ve ilgili profesyonel çevrelerde geniş bir kabul görmüştü (Balamir, 1996, s. 17).

4.5.2. Sanayi-i nefise Mektebi

Türkiye'de Batılı anlamda yükseköğretim kurumlarının oluşması Tanzimat Dönemi yenileşme hareketleriyle başlar. Sanayi-î Nefise Mektebi Batılılaşma hareketlerinin bir devamı olarak Batılı anlamda mimar ve sanatçı yetiştirmek üzere kurulmuştur (Hızlı & Aysel, 2016, s. 16). 1882 yılında Osman Hamdi Bey tarafından kurulan mektep 1883'te eğitime başlamıştır (Hacihasanoglu & Toprak, 2019, s. 29).

Sanayi-i Nefise Mektebi 1886 yılında Maarif Nezaretine bağlanmış; 1927 yılında da adı Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır (Kuran, 1966, s. 14). Kuruluşundan 1927 yılına kadar Beaux-Arts modeli benimsenmiş ve eğitim genellikle Batı kökenli hocalar tarafından verilmiştir (Hızlı & Aysel, 2016, s. 16).

4.5.2.1. École Modelinde Düzenlenmiş Sanayi-i nefise Mektebi

Sanayi-i Nefise Mektebi Fransız École des Beaux-Arts'daki eğitim modeline göre kurulmuştur. Günümüzün Şark Eserleri Müzesi Sanayi-i Nefise Mektebinin ilk binasıdır. Mektepte resim, heykel ve mimarlık ayrı şubeler olarak açılmıştır (Özgüven, 2022).

Sanayi-i Nefise Mektebi için seçilen yer oldukça anlamlıdır. Müze-i Hümayun'la birlikte yönetilecek okul için müzenin yakınında bir yer seçilirken bir taraftan da -tıpkı Paris'teki École des Beaux-Arts ve Louvre Müzesi'nin oluşturduğu gibi- sanat eğitimi, müzecilik ve sergileme faaliyetlerinin yürütüldüğü bir yapılar topluluğu, Kula Say'ın deyişiyle bir 'kültürel kampüs' oluşturulur. Ayrıca yine Paris'teki gibi güzel sanatlar öğrencilerinin müzedeki eserlerden yararlanabilmesi de göz önünde bulundurulmuş olmalıdır (Gençel, 2021, s. 74-75).

Okul binasının mimarı ve ilk mimarlık öğretmeni Alexandre Vallaury (1850-1921) Fransız kökenli ve İstanbul doğumludur. Mimarlık eğitimini 1868-1879 yılları arasında Paris École Beaux-Arts'da alır. Vallaury bu görevi uzun bir süre tek başına yürütür; sonrasında İstanbul sanat ortamında sulu boya çalışmalarıyla görünürlük

kazanan İtalyan Philippe Bello (1831-1909) mimari şubesinin yardımcı öğretmeni olarak kadroya dahil olur (Gençel, 2021, s. 80).

Teorik dersler için ayrılan kadrolarda ise genişleme değil değişim gözlemlenir. 1886 yılında Tevfik Bey'in yerine Ahmed Hamdi Efendi, Ohannes Efendi'nin yerine Aristoklis Efendi görevlendirilir. Tarih dersini ise 1899 yılında Vedad Bey devralır (Gençel, 2021, s. 80).

Mimar Alexandre Vallaury etkisiyle, Sanayi-i Nefise Mektebi bünyesinde açılan mimari şubesi müfredatında klasikçi geleneğin ağırlıklı rol oynadığı bilinmektedir (Özgüven, 2022). Tasarım atölyesinin içeriğini neoklasik kuram oluşturmakla birlikte okulda iki yönlü üslup bilgisi yer almaktadır: Avrupalı kuramlardan kaynaklanan neoklasik mimarlık ile Türk mimarlığı (Özgüven, 2022, s. 1).

Vallaury, tasarımlarında Paris Okulu'nun ilkelerini hem Batı'dan hem Doğu'dan aldığı referanslarla birleştirir ve eklektik üslubu tercih eder. Vallaury'nin sadece eğitim anlayışı ile değil, aynı zamanda ortaya koyduğu bina tasarımlarıyla Beaux Arts geleneğini bir anlamda İstanbul'a taşıdığı ve kurulan güzel sanatlar okulu başta olmak üzere tasarladığı yapılarda görselleştirdiği anlaşılır. Esasında Türk mimarlığına yeni bir yön verilmek istenmiş ve bu nedenle hem mimari uygulama hem de eğitimi, École des Beaux-Arts anlayışına ve tasarım ilkelerine dayandırılmıştır (Say'dan aktaran Gençel, 2021, s. 81). Okulun ders programı ve eğitim sistematiği Özgüven (2022) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

> (…) Okulun ders programı Rönesans mimari kuramına ve neoklasik üsluba dayanmaktadır … Ders programı içeriğinde kuramsal ve uygulamalı dersler ile mimarlık atölyesi ayrımı yapılmış, seçimlik derslere de yer verilmiştir. Kuramsal dersler arasında cebir, trigonometri, mekanik, kimya, 'kat-ı ahcar ve ahşab', 'fenn-i mimari', sanat tarihi, topografya ve mimari keşif gibi derslerin yanı sıra, ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar 'uygulamalı ve kuramsal inşaat bilgisi' görülmektedir. 'Kat-ı ahcar ve ahşab' dersinin içeriğinde temel malzeme bilgisi olduğu kadar, yapı elemanları da (pencereler, kapılar, merdivenler, tonozlar, kubbe, çatılar, ahşap bağlama usulleri vb.) tanıtılmaktadır.

Mektebin ilk yıllarında Guilio Mongeri tarafından yürütülen Greko-Romen ve Oryantalist Mimari Atölyesi vardır (Aysel, 2022, s. 3). Mongeri atölyesinde cepheler "batı klasik mimarisi tarzında" ele alınmaktadır (Aru ve Ünsal'dan aktaran Özgüven, 2022, s. 12). 1915 yılında I. Dünya Savaşı koşullarının etkisiyle Mongeri'nin okuldan ayrılmasıyla atölyenin sorumluluğu Vedad Bey'e verilmiştir (Aysel, 2020, s. 13).

Vedat Bey'in atölyesi Milli Mimari Atölyesi (veya Türk Mimarisi Atölyesi) olarak anılmaktadır (Aysel, 2022, s. 3). Vedat Bey atölyesinde projeler "kendi eserlerinde yaratmaya çalıştığı modern Türk mimarisi tarzında" sürdürülmüştür (Aru ve Ünsal'dan aktaran Özgüven, 2022). Klasik kuram ile milli mimariyi buluşturma çabası Özgüven (2022) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

> (…) Klasik kuramı milli mimari ile buluşturma çabası birçok ülkede olduğu gibi, Osmanlı'da da sorgulanan estetiğe ilişkin başlıca konulardan biridir. Nitekim, École des Beaux Arts'tan 1895 yılında mezun olan Mimar Vedat Bey, "Paris'ten aldığı rönesans mimarisinin tesirinden kurtulamamakla birlikte neoklasik ile milli yaklaşımları buluşturmaya çalışmıştır.

4.5.2.2. Güzel Sanatlar Akademisi ve Reform Hareketi

Mektep 1916 yılında ilk binasından ayrılmış ve bir müddet geçici mekanlarda ve zorlu koşullar altında eğitimini sürdürmüştür. 1927 yılında ise Fındıklı Çifte Saraylar yapılarından Cemile Sultan Sarayı'na[36] (Şekil 4.29) taşınmıştır (Aysel, 2020, s. 7).



Şekil 4. 29. (Solda) Sanayi-i Nefise Mektebi Fındıklı Çifte Sarayına taşınmadan hemen önceki durumu. Kaynak: Aysel, 2020, s. 8; (Sağda) Okulun 1960'lardaki görünümü.

Aysel'in (2021, s. 1) belirttiğine göre 'Sanayi-i Nefise Mektebi'nin Fındıklı Çiftesarayı'na yerleşmesi (1926) ile adının Güzel Sanatlar Akademisi olarak değişmesi (1927) ve yeniden yapılanması gerçekleşecek bir dizi reformun habercisidir' ve ilk olarak Mimarlık Şubesi'ne Prof. Ernst A. Egli'nin getirilmesi ile (1927-36) başlamıştır:

[36] Cemile Sultan Sarayı, Çırağan Sarayı yangını sonrasında 1913 yılından Osmanlı Meclisinin son toplantısı olan 12 Ocak 1920'ye dek Meclis-i Meb'usan toplantılarına ev sahipliği yapmıştır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte işlevini yitiren Osmanlı Devleti'nin bazı yapılarının (özellikle Hanedana ait saraylar ile bazı kışla ve yönetim binaları…) eğitim amaçlı kullanılmak üzere Maarif Vekâletine devredilmesi sonucunda, Cemile Sultan Sarayı o zamanki adıyla Sanayi-î Nefise Mektebinin kullanımına tahsis edilir (Aysel, 2020, s. 8-9).

> (…) Mimarlık Şubesi, Ernst Arnold Egli'nin ilk olarak Atölye Öğretmeni (1927) olarak görev alması daha sonra ise Bölüm Şefi olarak eğitim programını yeniden düzenlemesi (1930) ile Akademi'nin yenilenme sürecine katılır. Egli'nin bölüm şefliğinde gerçekleşen reform, mimarlık eğitiminde temel ve bir kısmı günümüze dek ulaşan bir dizi yenilenmeyi içerir. Eğitimin kimliğini belirleyen proje atölyelerini rasyonel tasarım, işlevsel plan ve modern inşaat ilkelerini doğrultusunda yenileyen reform, eğitim süresinin beş yıla çıkarılması ve yetenek sınavı ile öğrenci kabul edilmesi ile köklü bir yenilenme öneriyordu. Eğitimin ilk iki yılı temel dersleri içeren ve tüm öğrencilerin aşması beklenen üss-i mizan olarak adlandırılan bir baraj dönemi olarak belirlenmişti. İlk iki yıl sonrasında sınavı veremeyen öğrenciler, programın omurgasını oluşturan atölye eğitimine geçemez ve Güzel Sanatlar Akademisi Mimarlık Şubesi ile ilişkileri kesilirdi (s. 3).

Hızlı ve Aysel (2016), 1930 yılında mimarlık bölümüne getirilen ve 1934 tarihli yönetmeliğe işlenen yenilikleri üç ana başlıkta incelemeyi önermişlerdir. Birincisi giriş sınavının düzenlenmesi:

> (…) Giriş Sınavı: 1924 tarihli yönetmeliğe göre mimarlık şubesine gireceklerin lise mezunu olmaları ve Eylül ayında düzenlenen giriş sınavında başarılı olmaları gerekmiştir. Okula kayıt olabilmek için lise diploması yanında bazı evraklar istenmiş, sınav sonucuna göre başvurular değerlendirilmiştir (s. 17).

Yeni düzenlemede Egli, adayların çokluğundan dolayı mesleki yeteneği ölçen bir eleme sınavını programa eklemiştir. Bu konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır (Egli'den aktaran Hızlı & Aysel, 2016):

> (…) Adaylardan, şekil hafızalarını ve oranları kavrayışlarını ölçmek için, üç sorudan biri olarak, her gün kullandıkları bıçak, çatal ve kaşığın resmini akıldan çizmelerini istediğimde, sonuçların ne kadar farklı olduğuna ve bu arada ne tür tuhaflıkların ortaya çıktığına kimse inanamaz. Tabii ki her sene sorular değişiyordu. Bu şekilde, bir öğretim yılındaki öğrenci sayısını 35-50 kişiye düşürmeyi başarabildim ve çok sayıda yetenekli genç buldum. Sonradan bu kişiler kendilerini mesleklerinde kanıtladılar ve akademide, teknik yüksekokullar ve teknik üniversitelerde öğretim üyesi oldular (s. 17).

İkinci yenilik eğitim süresinin uzatılmasıdır: 1924 tarihli yönetmelikte mimarlık şubesinin öğretim süresi dört yıl iken, yeni yönetmelikte bölüm 'Yüksek Mimari Şubesi' olarak yenilenmiş, öğretim süresi beş yıla çıkarılmıştır (Hızlı & Aysel, 2016, s. 17). Son olarak üçüncü yenilik ise eğitim programının revizyonu olarak belirlenmiştir (Hızlı & Aysel, 2016):

> (…) 1924'te, dört yıllık eğitim teorik ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Teorik derslerde öğrencinin başarı derecesi sınavlarda alacağı notlarla belirlenirken uygulamalı derslerde yılda dört kez düzenlenen yarışmalar ve kazanılan derecelerle belirlenmektedir. Sınıfları geçmek için öncelikle her dersten beş puan almak, bütün teorik derslerin tam puanlarının toplamının üçte iki miktarı not ortalaması elde etmek gerekmektedir. Sınıfları tamamlayan ve yarışmalarda istenen dereceleri alan diploma yarışmasında başarılı bulunan öğrencilere "Mimar Diploması" verilmektedir (s. 17).

> (…) Yeni yönetmelikte, Egli iki yıllık teknik hazırlık dönemi ve üç yıllık atölye eğitiminin uygulanacağı iki aşamalı bir ders programı hazırlamıştır. Hazırlık aşamasında teorik konular işlenirken, atölye aşamasında tasarım projelerine ağırlık verilmiştir. Hazırlık aşaması sınavlarından başarı sağlanamaması durumunda diğer aşamaya geçilememekte, öğrenciler bir nevi önlisans sınavına tabi tutulmaktadır (s. 17).

4.5.2.3. Technische Hochschule Modelinde Güzel Sanatlar Akademisi

Egli'nin reform hazırlıkları iki önemli noktaya odaklanır. Birincisi, 'estetik ve işlevsel temellere dayalı modern tasarımlar yapabilecek mühendis mimar eksikliği'dir. İkincisi ise 'çağdaş mimar profiline uyan yeni Türk mimar kuşağını yetiştirebilecek kurumsal yapının mevcut olmaması'dır (Hızlı & Aysel, 2016, s. 16).

Egli, 'Technische Hochschule anlayışını birebir kopya etmeden belirli kısımlarını örnek alarak Akademi'nin mevcut sistemine uygulamaya' çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak ders programını hazırlamış, Ancak Paris Beaux Arts mimarlık atölyelerinin olumlu yönlerini de dikkate almıştır (Aysel, 2022, s. 1).

Hızlı & Aysel'in (2016, s. 17) belirttiğine göre: 'Mektepte yıllarca biçim-işlev arasındaki organik bütünleşme düşünülmeden, belirli kalıplar dışına çıkılmadan, yalnızca sanat ve dış görünüşe önem verilerek sürdürülen dersler yeniden düzenlenmiştir'.

Uzun yıllar okulun kimliğini belirleyen iki önemli atölye hocasının; Guilio Mongeri ve Vedat Tek'in yeni programda yer almaması reformun kadrodaki en önemli etkisi olarak izlenir. Bu iki atölye reform düşüncesi ile bağdaşmadığı için sonlandırılmıştır. Egli, anılarında bu durumu kısaca şu şekilde özetler (Egli'den aktaran Aysel, 2022):

> (…) programım onaylandıktan sonra gerekli personel değişikliğine giriştim: teknik ön öğretimin, statik, yüksek yapı tasarımı, yapı bilgisi, malzeme bilgisi, iç mimari ve diğer gerekli bilgilerin takviyesi bağlamında yaratıcılıkta, mimari tarz anlayışında ürkek, önyargılı olan iki mimarlık hocası işten çıkarıldı ve genç, Avrupa'da yetişmiş mimarlar, hazırlık bölümünde (ilk iki yıl) öğretmen olarak veya her iki atölyede asistan olarak işe alındı (s. 3).

Egli'nin Türkiye'deki rolü Hızlı & Aysel, (2016, s. 18) tarafından şu şekilde anlatılmıştır:

> (…) Kemalist kavramın gücünün, devletin yeni inşa edilen ve Batının damgasını taşıyan binalar üzerinden gösterilmesiyle, Egli bir ülkeyi değil, uluslararası yeni bir kültürü, modernizmi temsil etmiştir. Egli mimari anlayışını, gerek Ankara'da tasarladığı yapılar üzerinden gerekse Akademi'de proje yürütücülüğü görevi ile genç kuşaklara aktarma imkânı bulmuş, modernin eğitim yoluyla verilmesini sağlamıştır. Mimarlık bölümündeki

> öğretim görevi yanında, Akademi'de İnşaat Bürosu'nun başında durarak, mimar adayı öğrencilere teorinin yanında uygulamaya yönelik çalışmalar sunmuştur (s. 18).

Egli ve ekibi 1930'ların başında bir eğitim reformu gerçekleştirmişti. O dönemde "kübik mimari" olarak tanımlanan modernist yaklaşım, kaynaklarda öğrenci proje örnekleri incelendiğinde mimari tasarım stüdyolarında öğrenciler tarafından tercih ediliyordu. Egli Cubic Atelier olarak bilinen proje stüdyosunda, öğrencilere fonksiyonel mimariyi öngören modern mimarlık kavramlarının kazandırılması amaçlanmıştı (Hacihasanoglu & Toprak, 2019, s. 29).

Bununla birlikte neoklasik kuram ilkelerinden modern mimarlığın ilkelerine doğru bir geçiş yaşanmaya başlanmıştır. Bu değişim Özgüven (2022) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

> (…) Sanayi-i Nefise mektebi mimarlık şubesinde neoklasik mimarlık kuramının aktarımı 1880'li yıllardan modern mimarlığın resmen benimsendiği 1930 yılına kadar devam etmiştir. Programdaki neoklasik üslup bilgisi, belirli bir amaç doğrultusunda, pragmatik yaklaşımla ele alınmış, inşaat faaliyetlerindeki işlevi tamamlandığında tasarım uygulamalarından kaldırılmıştır.

Atölye içeriğindeki değişim Orhan Safa tarafından "Ernst Egli 1930 yılında bu atölye sistemini değiştirdi" şeklinde özetlenerek mimari proje derslerinde "işlevi ön plana alan modern mimari anlayışa" ağırlık verildiği aktarılır (Özgüven, 2022, s. 13-14).

Akademideki ilk değişimlerin gerçekleştiği 1931 yılında, son sınıf öğrencisi Edip Hikmet Bey "eskiden beri devam eden klasik çalışma tarzının" yeni dönemde görülmediğini aktarır: "Roma, Yunan, Mısır ve kadim Türk mimarisini mimari tarihi dersinde görüp" çalışan öğrenciler artık "klasik eserleri kopyalamak, çalışmalarını bunlara benzetmek" zorunda olmayıp "projelerini iktisadi, mahalli, ilmi ve inşaî" koşulları dikkate alarak düzenlemektedirler (Özgüven, 2022, s. 14).

Bu dönemde Sırrı Bilen Atölyesi önem kazanmaya başlamıştır. Sırrı (Bilen) Bey atölyesinde cepheler "modern mimari anlayışına göre" düzenlenir. Burhan Arif Ongun'a göre, öğrencilerin "zorlu akuarel, sepia ve ornaman çizimlerinden kurtulmak istemeleri" ve modern projede "fasadların düz çizgilerle işlenmesi, çizim kolaylığı" modern mimarlığı seçme nedenidir (Aru ve Ünsal'dan aktaran Özgüven, 2022, s. 12).

Le Corbusier'nin "kitapları ile fikirlerinin" etkisinde kaldığını belirten Sırrı Bilen, atölyesindeki öğrencilere modernizmin temel ilkelerini aktarır: "Plan esastır, fasat ne

çıkarsa odur diyor; hatta hiç fasadı olmayan yeraltı helası gibi eskiz konuları veriyordu" (Ünsal'dan aktaran Özgüven, 2022, s. 13-14).

Bunun dışında aktif bir mimar olan Bilen öğrencilerini profesyonel meslek hayatına hazırlamaya çalışmıştır. Uygulamalı Meslek Bilgisi dersinden de sorumlu olan Sırrı Bilen yapmakta oldukları apartman şantiyelerini gezdirmiştir (Hızlı & Aysel, 2016, s. 18-19).

Atölyelerin içeriğiyle birlikte aynı zamanda işleyişi de değişmiştir. Hızlı & Aysel (2016) söz konusu değişiklikleri şu şekilde özetlemişlerdir:

> (…) Getirilen yeni sistemle öğrenci, bir atölyeye ve aynı hocaya bağlı kalmadan dilediği atölye grubunu seçerek her projede farklı hocalarla çalışma hakkı kazanmıştır. Yeni sistemle birlikte yeniden düzenlenen proje atölyelerinde değişim Atölyedeki öğrenciler hocalarının yönetiminde proje önerileri düşünürken, Egli haftada iki kez çalışmaların durumunu saptamak ve gerekli eleştiriyi yapmak üzere atölyeleri ziyaret etmiştir. Büyük çalışma gruplarına ve öğrenciler arasında fikir alışverişine imkân veren yeni sistemle adeta mesleki bir yarışma ortamına dönüşen atölyeler alt sınıf öğrencileri için oldukça faydalı olmuştur (s. 19).

Türkiye'ye geldiği ilk yıllarda Egli'nin Atölyesi, diğer atölyelerin aquarel, sepya ve ornament gibi zahmetli çizimlerinden kurtulmak isteyen bazı öğrenciler için çizim kolaylığı olarak görülmüş; klasik atölyelerde başarılı olmasına rağmen birçok öğrenci Egli'nin Atölyesi'ni modern yaklaşım ve yenilik tutkusuyla seçmişlerdir. Egli'nin proje atölyesi ve yaklaşımına ilişkin genel bir fikir edinmek için Hızlı ve Aysel'in (2016) makalesinden ve bu makale kapsamında hazırlanan tablodan (Şekil 4.30) yardım alınabilir:

> (…) Projelerde yalın, geometrik formlarla bir araya getirilmiş olan tasarımlarda, esas olarak plana verilen öncelik, işlevsel organizasyon dikkat çekmekte, kübik mimari olarak bilinen yeni modern mimariye ait ilkeler, cephe düzenleri atölye projeleri üzerinden açıkça okunabilmektedir. Egli'nin mimari anlayışına göre, mimarinin temeli coğrafyadır ve içerisinde barındırdığı doğal düzensizlik mekânın düzeni ile bütünlük sağlamadır. Bu nedenle çevre ve bölgesel iklim koşullarına bağlılık, onun anlayışına göre mimarlıkta teknik-işlevsellik prensibiyle bütünlük kazanmakta, bu iki prensibin bir arada kullanılması, hem evrensel gelişmelere uygun hem de yerel gelenekleri yansıtan bir mimari ortaya çıkarmaktadır (s. 19).
>
> (…) Önceki atölyelerin eğitim anlayışına göre resim tabloları gibi hazırlanan projelerdeki cephe çizimlerindeki büyük zahmetli uğraşlar, süslemeler kaldırılmış, önceliği işleve yönelik çözümler içeren planlar almıştır. İşlevsel organizasyonun ve sade cephelerin dikkat çektiği yeni mimari anlayışa ek olarak Egli, öğrencilerine modern mimarlığın ilim ve tekniğe dayandığını, yapıyı çevresiyle birlikte düşünmenin gerekliliğini öğütlemiştir. Egli, sadece "faydalı olanın inşa edilmesi" tutumuyla işlevi olmayan her türlü öğeyi tasarımın dışında bırakmıştır (s. 19).

(…) Egli'nin "kübik mimari" olarak tanımlanan modern mimari ilkeleri, kendi tasarladığı yapılar ve öğrencilerine ait atölye projeleri üzerinden okunabilmektedir. Sade, süslemeden arındırılmış cepheler, sıvalanmış yüzeyler, köşeleri yuvarlatılmış balkonlar, teras çatılar, yatay sürekliliği sağlayan bordürler ve yatay şerit pencereler reform sonrası oluşan modern mimari anlayışı yansıtmaktadır. Yeni mimari her şeyden önce sağlam, ekonomik, kullanışlı ve sıhhi binalar üretmeyi öngörmüştür. Bina tasarımı, planda kurulan düzenlemeyle gereksinimleri karşılayabilmeli ve dışarıyla olan bağlamı sonucunda estetik açıdan da bir değer taşımalıdır. Egli'nin kübik kütle tasarımlarının arkasında bu ilkeleri kapsayan işlevselcilik ve akılcılık kavramlarının olduğunu söylenebilir (s. 20).

(…) Hazırlık aşamasında teorik ve bilimsel doğrultuda bilgilerin sunulmasının ardından, uygulama ve pratiğin geliştirilmesi amacıyla yeni bir atölye kurulmuştur. Egli, atölyesinde geçmişe bağlı ve süslemeci üsluptan tamamen ayrılarak işlevsel mimariyi öngören modern mimari anlayışını öğrencilere kazandırmayı planlamıştır (s. 19).

(…) Egli'ye göre, mimari ögeleri ve geleneksel değerleriyle Anadolu'nun rolü çok önemlidir ve buna bağlı olarak, herhangi bir eşya gibi dışarıdan ithal edilmiş bir mimarlık yerine, çevresiyle yabancılaşmayacak, onunla bütünleşecek bir mimarlığın yaratılması gerekmektedir (s. 19).



Şekil 4. 30. Mimarlık eğitim reformu ile getirilen yeniliklerin değerlendirilmesi.
Kaynak: Hızlı & Aysel, 2016, s. 20.

GSA Mimarlık Bölümü'nde eğitim, yıllar içinde bazı değişimler geçirmiş olsa da, hâlâ Egli'nin modern anlayışla gerçekleştirdiği reformun sunduğu sistemi omurga olarak kabul eden bir model üzerinden sürdürülmektedir. Egli sanatla harmanladığı rasyonalist ve işlevselci mimari anlayışı ders programına yansıtmış ve kendine özgü tasarımlar yaratan meslek insanları yetiştirmeyi hedeflemiştir. Böylece Sanayi-î Nefise Mektebi mezunlarının inşaat kalfalarıyla aynı değerde görüldüğüne dair eleştiriler ortadan

kalkmıştır. 1930-1936 yılları arasında gerçekleşen mimarlık eğitimi reformuyla birlikte, yeni bir Türk kuşağı yetiştiren Akademi'deki çağdaş mimar profilindeki genç bireyler, estetik ve işlevsel temellere dayalı modern binalar tasarlamaya başlamışlardır (Hızlı & Aysel, 2016, s. 21). Betonarme inşaat ile kübik mimarlığın uygulama alanını etki altına almasıyla, klasik kurallarla yetişmiş mimarların birçoğu Avrupa'daki gelişmeler ile bağlantı kurmuşlar, batılı meslektaşlarıyla rekabet ortamında yeni mimarlık yöntemlerini hızla özümsemişlerdir (Özgüven, 2022, s. 14).

Egli, hazırladığı müfredat çalışması tümüyle planlandığı biçimde gerçekleş(e)mediği için 1936 yılında Mimarlık Bölüm Şefliği'nden ayrılır. Egli'den boşalan Bölüm Şefliği görevi yarışmalar vasıtasıyla Türk mimarlık ortamında tanınan Hans Poelzig'e önerilir. Ancak vefat etmesinin sonucunda bu görevi gerçekleştiremez. Bunun sonucunda da Mimarlık Şubesi Şefliği görevi Bruno Taut'a verilir (Aysel, 2022, s. 3-4). Mimarlık eğitiminde yenilenme hareketi, tanınmış Alman mimar Bruno Taut'un bu görevi üstlenmesiyle (1936-38) ayrı bir anlam kazanmıştır. Bruno Taut'un değerli katkısı ile geliştirilmiş ve GSA Yüksek Mimarlık Bölümü'nde ülke koşullarına ve kuruma özgü bir eğitim programı oluşturulmuştur (Aysel, 2022, s. 1).

Taut'un Güzel Sanatlar Akademisi'nde beş yıllık mimarlık eğitimini verimli hale getirmek hedefiyle eğitim programına Bauhaus'taki hazırlık sınıfını örnek alan ve 'Malzeme' ve 'Serbest El Çizimi' (eskiz) gibi dersleri kapsayan bir hazırlık sınıfı eklemiştir. Bu sınıf için düzenlenen atölye Taut Atölyesi (Şekil 4.31) olarak anılmıştır (Aysel, 2022, s. 6).



Şekil 4. 31. Taut Atölyesi'nden bir görünüş; Mimarlık 1.Sınıflar Atölyesi (1927-37) Taut Atölyesi olarak bilinen büyük çizim salonu. Kaynak: Aysel, 2022, s. 5.

Sonuç olarak Sanayi-i Nefise Mektebi, ilk olarak Ecole des Beaux-arts modeli benimsenerek kurulmuş, Egli döneminde Alman Technische Hochschule modeline, Taut döneminde ise Bauhaus modeline göre birtakım kısmi değişikliler yaşamıştır.

4.6.5. Mühendis Mekteb-i Alisi

1833 yılında hazırladığı nizamname taslağıyla Ebniye-i Hassa Müdürü (Hoca) Seyyid Abdülhalim Efendi, "günden güne artan resmi bina inşaatında" çalışacak mimar yetiştirmek amacıyla, adayların "mühendishanede mimarlık fenni" tahsil etme önerisini getirir (Ceza ve Bora'dan aktaran Özgüven, 2022). Özgüven'e (2022) göre 'taslak metinde maddelerle ifade edilen mimarlık öğretiminin çerçevesi, üslup bilgisine değil, ağırlıklı olarak malzeme, keşif, hatta idari konulara dönük teknik bilgiyi içerir'.

1848-49 yıllarında Mühendis Mektebinde bir şube olarak teşkil edilmiş olmasa da, mimarlık derslerinin açıldığı bilinmektedir. 1886-87'te École des Points et Chaussée çizgisinde açılan Hendese-i Mülkiye Mektebinde 1892-93 yıllarında Fenn-i Mimari dersleri kapsamında "mimari projesi ve keşif ve layihası" içerikli mimarlık bilgisi aktarılmıştır (Mehmed Esad'dan aktaran Özgüven, 2022). Mehmet Refet Bey tarafından tercüme edilerek 1875'te Mekteb-i Fünun-i Harbiyye tarafından yayınlanan 'Fenn-i Mimari' başlıklı kitabın, ders kapsamında okutulduğu şeklinde bir çıkarsama yapmak mümkündür (Pamir'den aktaran Özgüven, 2022).

Hendese-i Mülkiye Mektebi 1909'da askeri idareden ayrılır ve Mühendis Mekteb-i Alisi adıyla yeni bir statü kazanır. Ardından 1928'de Yüksek Mühendis Mektebi olarak yeniden tanımlanır ve birbirinden bağımsız üç bölüm kurulur: yol inşaatı, inşaat mühendisliği ve planlama. Eğitim altı yıl olarak kurgulanmıştır. İlk üç yıl üç bölümün öğrencileri ortak eğitimden geçmektedir. Eğitimin bu ilk aşaması Ecole Polytechnique modeliyle uyumludur. Üç yılın sonunda başarılı olanlar uzmanlaşmak istedikleri bölümde ileri düzey eğitimine devam edebilmektedirler. Dolayısıyla Mühendis Mektebi Alisi'ndeki eğitim sistematiği Ecole Polytechnique ve École des Ponts et Chaussées' sistemindeki ve bu sistemin bir uzantısı olan Alman Technische Hochschule eğitim sistemine karşılık gelmektedir.

BÖLÜM 5

DEĞERLENDİRME: MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR VE DAYANAKLARI

Bir önceki bölümde mimari tasarım eğitiminde ortaya çıkan farklı ekoller tarihsel süreç içinde birlikte ele alınmış ve ortaya çıkışlarının arka planı sunulmuştu. Bu bölümde ise bu yaklaşımları gruplandırarak eğitim aşamasında eleştiri süreçlerinin analizi hedeflenmektedir.

Kültür eleştirisindeki son çalışmalar, aklın estetik, bilimsel ve ahlaki alanlarının farklılaşmasının kültürel modernitenin özünü belirlediğini vurgulamaktadır. Kant'ın zihinsel yetileri teorik, pratik ve estetik (veya kendi deyimiyle anlama, pratik akıl ve muhakeme) olarak ayırması, daha sonraki tüm araştırmalar için başlangıç noktası sağladı. Max Weber, bu ayrımla 'dinsel veya metafizik bir yaşam görüşünün birliğinin, hakikat, ahlaki doğruluk ve güzellik veya estetik duyarlılık yönüne ayrıldığını' öne süren ilk düşünürdü. Weber'den gelen fikri hatırlatarak, modernite projesinde kültürün 'profesyonelleştirilmiş muamelesi' etrafındaki tartışmayı ilerleten Habermas'tı. Argüman temel olarak, kültürel modernitenin 'din ve metafizikte ifadesini bulan tözsel aklın bilim, ahlak ve sanat olmak üzere üç özerk alana ayrılması' olarak nitelendirilmesinin, 'bilişsel-araçsal, ahlaki -pratik ve estetik-anlatımsal rasyonellik', her biri uzmanların kontrolü altındadır (Balamir, 1996, s. 61).

Klasik mimarlık tanımında (yani Vitruvius üçlüsü) yer alan üçlü amaçlara, literatürde sıklıkla, bu üç alanın endişelerini neredeyse eşit bir şekilde, ayrım gözetmeksizin taşımada mimarlığın benzersizliğini kanıtlamak için atıfta bulunulur (Balamir, 1996):

> (…) Mimarlık ‘sağlamlık’ gerektirir. Bu zorunlulukla bilime ve bilimin standartlarına bağlı kalır ... Mimarlık çalışması her yandan fizik, statik ve dinamiklerle karşılaşır, tasarımını önerir, kontrol eder, haklı çıkarır. Bu nedenle, malzeme özelliklerinin ve malzeme yasalarının mantıksal ifadesini binalarda aramak bize kalmıştır (s. 62).
>
> (…) Ancak mimarlık ‘meta’ gerektirir ... Bu, bilimsel olandan tamamen farklı bir değer standardı sağlar. Binalar, karşılamak için tasarlandıkları pratik amaçları sağlamadaki başarılarına göre değerlendirilebilir. Veya, doğal bir uzantıyla, onları bu amaçların değerine göre yargılayabiliriz ... Sonuncusu, ilkinin kaçındığı ahlaki bir referansta bulunur (s. 62).
>
> (…) Ve mimarlık ‘zevk’ ister. Bu nedenle... Mimaride üçüncü ve farklı bir faktörün izini sürebiliriz - çıkar gözetmeyen güzellik arzusu... Bu, mimarlığı tam anlamıyla bir sanat olarak incelemektir (s. 62).

Egbert yüzyıldan beri mimariye esas olarak dört farklı bakış açısından yaklaşıldığını söylüyor: akademik mimarın, zanaatkar-inşaatçının, inşaat mühendisinin (ve diğer teknik uzmanların) ve son yıllarda sosyal bilimcinin bakış açısı (Balamir, 1996, s. 67).

Akademik bakış açısından... mimarlık, esas olarak, klasik gelenekten kaynaklanan biçimsel kompozisyon ilkelerinin birinci derecede önem taşıdığı bir güzel sanat olarak kabul edilir. Aksine, hem zanaatkar-inşaatçı hem de mühendis, yani El sanatları ve sanatta halk gelenekleri geçmişinden gelen zanaatkar-inşaatçı ve teknoloji ve uygulamalı matematik eğitiminden gelen mühendis bu tür biçimsel tasarıma, faydacı ve yapısal amaçlardan daha az önem verme eğiliminde olmuştur. Sosyoloji 19. yy.’ın başlarında kurulduğundan beri mimarlığın sosyal sonuçları giderek daha fazla vurgulanmış ve toplu konut ve kentsel tasarım kavramlarını önemli ölçüde etkilemiştir (Balamir, 1996, s. 68).

Bu dört bakış açısına karşılık gelen Egbert, mimar için temelde farklı dört tür eğitim tanımlar: akademik, zanaat, teknolojik ve sosyolojik. Giriş bölümünden özetlersek, her biri şu şekilde tanımlanabilir: Akademik eğitim, öncelikle École des Beaux-Arts’ın projelerinde en açık şekilde yansıtılan kompozisyon teorisi ile karakterize edilir. Akademik sistemde mimarlık eğitimi, öğrencinin esas olarak geçmişin örneklerini inceleyerek mimarlık disiplini ile tanıştığı teoriye dayalı bir öğretim yoluyla gerçekleşir. Zanaat eğitimi ise, işte veya daha yakın zamanlarda bir meslek okulunda öğrenilecek bir veya daha fazla inşaat zanaatında yeterliliğin kazanılmasına vurgu yapar. Her iki durumda da, eğitim temel olarak ustaların gözetimi altında bir çıraklık sistemi aracılığıyla yapılır. Amaç, hem akademik mimarların hem de modern inşaat mühendislerinin alışılageldiği

gibi başkaları tarafından yürütülecek tasarım projeleri yapmak yerine, inşaat sürecine bizzat dahil olan usta-inşaatçılar yetiştirmektir. Tasarım ve inşa süreçlerinin bu şekilde ayrılması, hem akademik hem de teknolojik eğitimde ortaktır; ancak ilkinde tasarım eğitimi daha çok sanatsal becerilere (güzellik ana amaçtır) dayalıyken, ikincisinde vurgu bilimsel ilkelerin tasarım problemlerine pragmatik uygulamasıdır (fayda ve ekonomi ana amaçlardır). Son olarak, mimarlıktaki sosyolojik eğitim, binalardaki sosyal işlevi ve dolayısıyla binaların sosyal ve fiziksel çevreyle ilişkisini ön plana çıkarmıştır. Sosyolojik bakış açısının mimariye dahil edilmesi, Romantik Hareket ve Sanayi Devrimi altında gevşek bir şekilde ilişkilendirilebilecek yeni eğilimlerin bir sonucudur, ancak bunun uzmanlaşmış planlama okullarına uygulanması 20. yy.'a ait bir olgudur (Balamir, 1996, s. 68-69).

Sanatta resmi eğitim, önceden belirlenmiş estetik ideallere sahiptir, en çok kabul gören idealler, her biri izlenecek kanonlar oluşturmuş olan klasisizm ve gerçekçilik idealleridir. Öte yandan resmi olmayan eğitim, mutlak güzelliğe dair belirli ideallere sahip değildir; güzelliğin içsel kanonunun bireysel ifade, yenilik ve orijinallikte ikamet ettiği kabul edilir. Birincisi, pedagojik araçlar olarak doğal ve kültürel emsalleri kullanarak, otoriter ve didaktik bir bilgi aktarımıyla ilerler. Bu nedenle, başyapıt örneklerinden öğrenerek yaratıcı yetileri disipline etme eğilimindedir. Bu arada ikincisi, ilgili disiplinlerin kültürel ve teknik bilgilerini kullanmasına rağmen, yetkili bir bilgi birikiminden kaçınır ve bunun yerine 'yaparak öğrenme' idealini vurgular. Doğal ve tarihsel emsalleri bir kenara bırakarak (genel kültür ve üretme ilkeleri hariç), böylece yaratıcı dehanın özgürleşmesini, bireyin yaratıcı özgürlüğünü geliştirmeyi amaçlar. Önceki kavram çiftlerinin tarihsel modeli klasik antik dönemdir, diğerininki ise ortaçağdır (Balamir, 1996, s. 114-115).

5.1. Akademik Klasikçi Yaklaşım

Klasikçi yaklaşım denince akıllarda ilk zuhur eden şey "Tarihselcilik" ve "Eklektisizm"le bağlantılıdır. Ancak bu son derece kısıtlı bir bakış açısıdır. Çünkü, "klasik" ve "klasisizm" kavramları, esasında kendi içinde farklı anlam kümeleri barındırır. Bu konuyu biraz daha açmak için Julien Guadet'den (1834-1908) yardım alınabilir. Guadet'nin klasik kavramına yaklaşımı, aynı zamanda École'deki klasikçi eğitim yaklaşımını anlamak için de bir çerçeve sağlar.

Guadet 1894'te teori kürsüsünün profesörü olarak atanır ve dersinin açılış konuşmasında[37] şöyle bir ifade kullanır: "Her şeyde ve özellikle mimaride, erken dönem çalışmaların temelde klasik olması gerektiğine kesinlikle inanıyorum" (Guadet, 1909, Vol 1., s. 82). Bu cümle, bir taraftan Guadet'nin mimarlık eğitimine bakışını (mesleki inanç beyanı), diğer taraftan da akademik kültürü ve dayanaklarını özetlemektedir (Lambert, 2021, s. 59).

Guadet'nin daha sonra yayınlanan dört ciltlik eserinin birinci cildinin giriş bölümüne önsöz yazan Jean-Louis Pascal da yine "klasik" kavramına ilişkin aynı derecede önemli bir başka ifadeye yer verecek ve Guadet'nin klasik kavramına yönelik yaklaşımının kusursuzluğunu takdir edecektir (Guadet, 1907, vol. 1):

> (…) Ustamız Garnier... paradoksal nüktelerinden birinde, dedi ki; mimar için inşa edilen her şey klasiktir … Julien Guadet, bu formüle en bilgili seçimin çerçevesini sağlamıştır (ı).

Klasik olanın üstünlüğü ve ayrıcalığı temelde "zamansız, ülkesiz, okulsuz' olması ile ilişkilendirilir (Guadet, 1907, vol. 1): Guadet'nin kitabında klasik kavramına yönelik açıklamaları bu konuya aşıklık getirecektir (Guadet, 1909).

> (…) sanatta kesin kanonlaştırma olan bu güzel klasiğin adı, köken veya tarih, yüzyıl veya enlem meselesi değildir. Zaman, ülke veya okul ne olursa olsun klasik olmayı hak eden her şey klasiktir. Klasik kararlaştırılamaz, kendini dayatır; sadece gözlemleyebilir ve kaydedebiliriz. Klasik, sanatların ebedi mücadelelerinde galip gelen her şeydir, evrensel olarak ilan edilen hayranlığa sahip olan her şeydir. Ve tüm mirası, sonsuz çeşitlilikteki kombinasyonlar veya biçimler yoluyla, aynı değişmez ilkeyi, aklı, mantığı, yöntemi onaylar (s. 83)
>
> (…) Gördüğünüz gibi klasik, hiçbir zamanın, hiçbir ülkenin, hiçbir okulun ayrıcalığı değildir. Klasik, Virgil kadar Dante, Sofokles kadar Shakespeare'dir; … ve bizim için Parthenon'dur … tüm bu büyük klasikleri, çalışmalarınıza başkanlık etmek üzere bir araya topladığımızdan beri Okulumuzun geniş ve felsefi anlayışı her zaman böyle olmuştur. İlham veren yüzyıllar! (s. 83-84)

Guy Lambert'e (2021) göre, Guadet'in açılış dersinin birkaç dakikası boyunca, – veya yayınlanmış versiyonunun üç paragrafı – yer verdiği "klasik" terimi, dönüşümlü olarak bir araya gelme eğiliminde olan üç özel biçim ve anlama tekabül etmektedir (Lambert, 2021): birincisi, Antik Çağ referansını çalışmaların merkezine yerleştiren bir

[37] Guadet'nin açılış konuşması daha sonra Éléments et théorie de l'architecture adlı eserinde de yer bulmuştur (Guadet, 1909, vol. 1, s. 76-94).

eğitim sistemini niteleyen "klasik çalışmalar" kalıbı olarak; ikincisi, "sınıfta çalışılan" alıştırmaları belirleyen "klasikler" olarak; üçüncüsü de, güncel veya sanatsal bir yaklaşımın bir tanımı olan "klasisizm" olarak (s. 59).

Bu üç anlamın birleşimi, orta ve yüksek öğretimde, özellikle edebiyat alanında, o zamanlar değişen ve tartışılan gerçeklere ve eğitim model(ler)ine işaret etmektedir. Edebiyat alanından referanslar vererek mimarlık eğitimindeki klasikçilik anlayışını açıklamaya çalışır (Lambert, 2021, s. 59-60).

Guadet, "klasik bilimler"den söz ederken, 19. yüzyılın başından beri orta ve yüksek öğretime egemen olan eğitim modeline, "beşerî bilimler"e atıfta bulunur. Hem örnek kabul edilen eski metinlerin bilgisini hem de dilin ustalığını, hakimiyetini ve hitap şeklini içeren Latin ve Yunan'a ait yasaların, ilkelerin ve bilginin incelenmesine dayanan beşerî bilimler, "yazılı bir kültürü aktaran, estetik ve ahlâki değerlerle dolu, bir eğitimi" kapsar. Klasik çağdan miras kalan "dürüst insan" figürüne atıfta bulunarak bu eğitim kişisel ve yurttaşlık davranışına dönüştürülmek için çağrılmıştır (Lambert, 2021, s. 60-62).

Guadet (1894), bolca edebi göndermeler yaparak mimarlık ve edebiyat arasında hem retorik hem de metaforik bir bağ kurar. İlaveten klasikçi mimarlık pedagojisini düşünmek veya en azından açıklamak için bir referans olarak edebiyat öğretilerini tercüme eder (Guadet, 1894):

> (…) nasıl kendi dilini öğrenen öğrenci önce grameri öğrenir, sonra küçük denemeler yapar, sonunda konuşmaya veya cilde yaklaşırsa, aynı şekilde çalışmalarınızın gerekli yöntemine göre pratik yapmış olacaksınız: mimarlık unsurları, kompozisyon unsurları ve son olarak kompozisyonun kendisi hakkında bilgi (s. 20).

5.1.1. Akademik Eleştirinin Özneleri

Ecole des Beaux-Arts atölyelerinde üç eleştiri öznesiyle karşılaşırız ve bu özneler arasındaki hiyerarşi belirgindir. Sırasıyla birincisi ve en baskın olanı atölye yürütücüsü (patron), ikincisi acemi (nouveau) öğrencilerin çalışmalarını eleştiren kıdemli (anciens) öğrenci ve son olarak kendi çalışmaların eleştiri nesnesi yapan öğrenci tarafından yapılan öz eleştiri anlamında eleştirel özne olarak bizatihi öğrencinin kendisi.

5.1.1.1. Eleştirinin Öznesi: Patron

‘Ustalık-Gizem’ fenomeninin çok baskın olduğu görülür. Çünkü Atölye yürütücüsü ya da patron Ecole’de sanatsal öğretinin tam anlamıyla ustası hatta atası olarak kabul edilir. Guadet’nin (1909) sözleri de bunu desteklemektedir:

> (…) Stüdyoda profesör, doktrininin mutlak efendisidir, estetiğinin efendisidir, vereceği derslerin efendisidir, cüretinin ve ütopyalarının efendisidir, çünkü herhangi bir hata ya da uyumsuzluk durumunda, gerekli bir düzeltici (…) Bizde usta bir arkadaştır, genç arkadaşlarına yol gösteren, onlara nasihat eden, onlarla çalışan, el yordamıyla uğraşan, onlarla tereddüt eden, içten bir tevazu gösteren, nasıl aradığını, nasıl bulduğumuzu ve hatta nasıl bulamadığımızı gösteren daha tecrübeli bir arkadaştır (s. 78-79).

Guadet’nin sözlerinden Ecole atölyelerindeki eleştiri süreçlerinin en baskın karakteri olarak patronun niyetleri ve tutumları bakımından hangi amaçlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Basitçe eleştirinin öznesi yol göstermek gibi bir amaç taşımakta ve bunu dostane bir bicimde sunduğu tavsiyelerle gerçekleştirmektedir.

Ancak esas önemli olan ve Guadet’nin (1909) diğer okullar karşısında üstünlük iddia etmesine sebep olan durum bu öğretimi ‘l’enseignement amical’ yani arkadaşça, dostane, arkadaş canlısı öğretim ya da ‘samimi öğretim’ olarak nitelendirilmesidir. Nitekim eleştiri sürecinin bu ilke doğrultusunda yürütüldüğü görülmektedir:

> (…) O öğrencileri için, tekrar ediyorum, eski bir arkadaştır; o öğrencilerini bilir, onların mizaçlarını, doğalarını, ruh hallerini bilir; birinin cesaretlendirmeye, diğerinin şiddete ihtiyacı olduğunu bilir; kimin itilmesi gerektiğini, kimin dizginlenmesi gerektiğini bilir (s. 79).

Dolayısıyla bu süreçte öğrencisini iyi tanımak patron için çok önemlidir. Çünkü eleştirel süreç her öğrencinin sahip olduğu potansiyele göre yürütülecektir (Guadet, 1909):

> (…) özünde vasat ama ilerleme gördüğü bir çalışmanın önünde “Bu çok iyi” diyecek; daha sonra öncekinden çok daha üstün olan, ancak yazarının kişiliği göz önüne alındığında, anlık bir gerileme gösteren bir çalışmanın önünde ‘Bu çok kötü’ diyecektir (…) Her şeyden önce, tavsiyesini öğrencinin doğasına göre yönetir, çarpıtmaz, kıyaslamaz, her kişiliğin sunduğu doğal armağanları ve kaynakları vurgular (s. 79).

Özetle patron eleştirini ve tavsiyesini her öğrencinin potansiyeli göz önünde bulundurarak yapar. Bu durumda l’enseignement amical gerçekten önemli bir kavram haline gelir. Çünkü bu arkadaş canlısı samimi öğretim, patron ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Böylelikle tasarım durumunun belirsizlikleriyle uğraşırken zorluk çeken öğrenciye yoldaş ve potansiyelini ortaya çıkarması için bir rehber olur.

Ancak Guadet'nin ifadeleri kısmen idealize edilmiş bir patron figürü yansıtıyor olabilir. Nitekim Carlhian'ın (1979, s. 8) ifadeleriyle Guadet'nin ifadeleri arasında bir tutarsızlık vardır: '… atölye nüfusunun yoğunluğu, patronun yüz kadar öğrenciye herhangi bir şekilde bireysel ilgi göstermesini engellemekteydi'.

5.1.1.2. Eleştirinin Öznesi: Anciens

Tüm tasarım alıştırmalarının yapıldığı yer atölye olduğundan, biri giriş yarışmasına (concours d'admission) hazırlanırken, diğeri ise Tezini (Diplome) tamamlama aşamasında yardım alırdı (Carlhian, 1979, s. 8). En acemi-çaylak "nouveau"dan en kıdemli olan "ancien"e kadar herkes birbirine yardım ediyor, aynı zamanda dostça bir iç rekabeti sürdürüyorlardı. Anciens, nouveaou'nun çalışmalarını eleştiriyor ve nouveau da ancien'ların Grand Prix'ye hazırlandıkları aşamada devreye girerek yardımcı oluyordu. Bu iş birliği atmosferi atölyenin en karakteristik özelliklerindendir (Draper, 1977, s. 223).

Mimarlık eğitiminde süre gelen usta-çırak ilişkisinin devam ettiği ve çıraklık süresince ustadan eleştiri almanın önemli olduğu görülmektedir (Cameron'dan aktaran Megahed, 2018, s. 65).

Anciens ve Nouveau arasındaki bu iş birliği iki şekilde yorumlanabilir: birincisi patron tarafından sunulan eleştiriyi nouveau için daha anlaşılır hale getiren bir tercümandır. Çünkü patron ile daha çok vakit geçirmiş oldukları için patronun eleştirisini deşifre etmek ya da patronun ne demek istediğini izah etmek anciens için daha kolaydır (Carlhian, 1979):

> (…) Patron veya stüdyo ustası, haftalık ara sıra iki saatlik ziyaretlerinde eldeki sorunun tonunu verirken, genel hedeflerini tanımlarken ve beklenen liderliği sağlarken, bu tür idealleri herkesin yararına daha pragmatik terimlere çevirmek son sınıf öğrencilerine (anciens) kalmıştı (s. 8).

İkincisi, bilginin kuşaktan kuşağa aktarımına işaret etmektedir. Aynı zamanda atölyede bir 'eleştiri geleneği' oluşmasına da katkı sağlamıştır. 1930'lu yıllarda Penn'deki atölye ortamının ve anciens ile nouveau arasındaki ilişki formatının da hemen hemen aynı olduğu bilinmektedir (Esherick, 1977):

> (…) Daha büyük olanın daha genç olana yardım etme geleneği' oldukça resmileştirilmişti ve o zamanlar 'zencilik' olarak biliniyordu (…) ve muhtemelen bir 'zenci'yi, tıpkı kendilerinin belki bir önceki sınıf tarafından işe alındığı gibi, aktif olarak işe alabilirlerdi. Böylece, beşinci sınıftan birinci sınıfa kadar sınıflar arasında orta

> derecede resmi bir zincir oluştu. Aşağıdakiler atanan görevleri yerine getirirken (seviye ne kadar düşükse görevler o kadar önemsiz ve rutindir) yukarıdakiler gayri resmi bir şekilde eleştirmen veya eğitmen olarak hareket edebilir. Bir iş birliği örneği olarak bu, Gropius'un 'ekip çalışması'ndan pek farklı değildi; bununla birlikte, sisteme daha iyi bir isim verecek sağduyuya sahipti (s. 243-244).

Atölye üyeleri arasındaki iş birliği, patronu zaman kaybetmekten kurtardığı gibi pedagojik avantajlar da sağladı. O zamanlar yaşlılar tarafından 'zenciler' (zenciler) olarak adlandırılan gençlerden oluşan yardımcı ekip, yetenekli yaşlıların yanında çalışarak çok şey öğrendi. Scott Brown'ın (1978) işaret ettiği gibi, Amerikan sistemine 'zenci' olarak taşınan terim bugün büyük ölçüde küçümsenecektir. Bununla birlikte, öğrenciler arasında lonca benzeri bir örgütlenmeyi taklit eden alışkanlık, canlı bir öğrenme ortamı sağladı. Akranlar arasında bilgi paylaşımı öğrenciler için daha az korkutucuydu, patronun özellikle kıdemsizlerin çoğuyla arasında tuttuğu somut mesafe göz önüne alındığında (Balamir, 1996, s. 152).

Atölyede öğrenciler, küçük işlerde yardım karşılığında büyüklerinden tavsiye ve teşvik aldılar. Patron veya stüdyo ustası, haftalık ara sıra iki saatlik ziyaretlerinde eldeki sorunun tonunu verirken, genel hedeflerini tanımlarken ve beklenen liderliği sağlarken, bu tür idealleri herkesin yararına daha pragmatik terimlere çevirmek son sınıf öğrencilerine (anciens) kalmıştı (Carlhian, 1979, s. 7).

5.1.2. Akademik Eleştirinin Nesneleri

Öğrenci tarafından geliştirilmekte olan mimari tasarım ve süreçleri eleştirinin nesnesidir. Ecole geleneğinde kompozisyon, oran, simetri gibi birtakım tasarım kavramları belirgindir. Bu kavramlar mimarlığın belirsiz unsurları olarak eleştirinin nesnesidir ve büyük ihtimalle eleştirinin odağındadır. Bunun dışında teknik meseleler de eleştiri nesnesi olarak eleştirel sürecin kapsamına girmektedir.

5.1.2.1. Kompozisyon

Kompozisyon programın çözümü olarak kabul edilir. Fakat programın çözümü akıl ve yaratıcılıkla yapılabilmektedir Guadet (1909, s. 8-9) sık sık kompozisyonu beste yapmakla ilişkilendirir. Ancak beste yapmak için önce bilmek gerekir. Dolayısıyla beste yapmak bildiğini kullanmak olduğuna göre kompozisyon yapmak da aynı şekilde bildiğini kompozisyona aktarmak anlamına gelir. Bu nedenle, kompozisyon yaparken, en

güzel modellerin analojisini anımsatabilecek kadar bilgi zengini olmak gerekir (Guadet, 1909):

> (…) Ancak farklı odaların ne olduğunu, farklı revakların, antrelerin vb. ne olduğunu, sanatsal inceliklerini bilmeniz gerekir … kendinize şunları söyleyebilmelisiniz:"İşte Versailles salonlarının karakterinde veya Adalet Sarayı veya Louvre'un odalarında çalışmak istediğim bir oda; bu merdiven, Caserta sarayının veya Paris'teki Palais-Royal'inkine benzer olmalıdır; Bu köşk, bizim Place de la Concorde'nun büyüklüğüne veya Roma'daki Şansölyelik'tekilerin zarafetine sahip olmalıdır' (s.88).

Guadet nin verdiği örnek aslında hem öğrencinin neleri bilmesi gerektiğini hem de bilmesi gerekeni nerede araması gerektiğini açıklar niteliktedir. Akademi'deki projelerin tarihi anıtlar üzerinden geliştirildiğini açıklar.

5.1.2.2. Caractere

Bir tasarım ekolü, kompozisyon ve tektonik özellikler ve bunun sonucunda ortaya çıkan bir mimari çalışmanın karakteri aracılığıyla ayırt edilebilir. Mimari formun bu üç yönü, bu çalışmada bir tasarım ürününe kimliğini veren temel unsurlar olarak ele alınmıştır. 'Kompozisyon' terimi, parçalardan bir bütün oluşturma veya oluşturma sürecini ifade eder. Akademik kullanımında planimetrik terimlerle ve cephelerde düzen kurma anlamına gelse de terim, plan, kesit ve cephelerde tasavvur edilen mekân ve kütlenin üç boyutlu bir varlığının bilgilendirilmesi anlamına gelir. 'Tektonik', formun bedenselliğine, yapısal eklemlenmesine ve detaylandırmasına atıfta bulunur. Kompozisyonel özelliklerle birlikte, bir binanın genel ifadesini belirler veya değiştirir. 'Karakter', genel etkiyi, ifadeyi ima eder - yalnızca bir binanın dış cephesinden okunanları değil, aynı zamanda tüm binanın, içeriden ve dışarıdan edinilen deneyimlerinden. Mimarlıkta 'kimliğin' şu anki kullanımının ima ettiği şeye yakın olarak, karakter fikri, akademik incelemeler ve popüler kompozisyon kitaplarında kalıcı bir temaydı. Loudon, terimi kendi zamanının ortalama okuyucusu için tanımlar (Loud'dan aktaran Balamir, 1996): Fizyonomide olduğu gibi mimaride de karakter, bir binanın çehresinin aynı türden hemen ayırt edilmesini sağlayan belirli ayırt edici özelliklerin yaygınlığıyla üretilir (s. 36).

Bir binanın uygun karakterini geliştirmek, doğru dekorasyon türünü aramaktan daha fazlasını içeriyordu. Plan, karakteri eşit derecede ifade edebilir. Aslında planlama, École'un öğrencilerine bahşettiği en büyük beceriydi. Planın oluşturulması, yıllar içinde geliştirilen ve atölyede patrondan ancien'e ve nouveau'ya aktarılan (from patron to ancien to nouveau) bir dizi yazılı olmayan ilke tarafından yönetildi. Tarihçi George Gromort onları indirmeye cesaret etti (Draper, 1977).

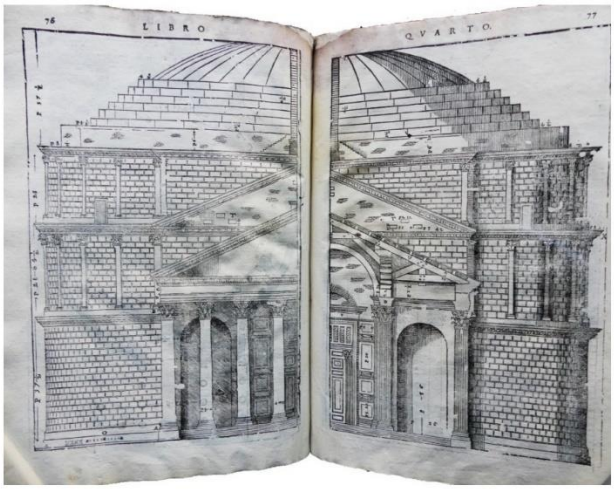
- Temel unsuru açıkça baskın hale getirerek birliği sağlayın;
- Planı en basit ifadesine indirgemek için mümkün olduğunca çok sayıda ikincil unsurdan fedakârlık edin;
- Özdeş olmayan öğeler arasındaki eşitliklerden kaçının;
- İyi aydınlatılmamış hiçbir binaya veya sokağa izin vermeyin, ışık ve havanın içeri girmesine izin verin ve avluları bollaştırın;
- Mümkün olduğunda tüm kompozisyonu en geniş ufka doğru yönlendirin, binanın gövdesini bu yönde giderek daha fazla açın (s. 225).

5.1.3. Eleştirinin Temellendirilmesi

Akademik paradigmada şekillenmesinde F. Blondel, J.F. Blondel ve Boullee'nin teorileri başat rol oynamıştır. Ardından Ecole des Beaux-Arts'da eğitim veren teorisyenler tarafından önemli bir mimarlık teorisi geliştirilmemiş ve J.N. Durand'ın teorileri büyük ölçüde bu boşluğu doldurmaya hizmet etmiştir. Durand'ın ardından Reynaud'un çalışması da Ecole des Beaux-arts'da büyük ilgiyle karşılanmıştır. Ecole eğitmenleri arasında Mimarlık teorisi üzerine kitap yayınlamak geleneği uzun bir aradan sonra Julien Guadet tarafından gerçekleşmiştir. Dolayısıyla akademik paradigma 19. yy. boyunca büyük ölçüde Ecole Polytechnique profesörleri tarafından yayımlanan mimarlık teorileriyle belirli ölçüde ilişkili gelişmiştir.

5.1.3.1. Mantık

Akademi kurulduğunda Yunan mimarisi çok az biliniyordu ve Vitruvius'un kitabı, o zamanlar anlaşılması zordu. Vitruvius, yardımcıları Palladio (Şekil 5.1), Scamozzi ve Vignola ile birlikte "Livre de chevet" (başucu kitabı) ve nihai otorite olmuştur (Cret, 1941, s. 8).



Şekil 5. 1. Palladio, I quattro libri d'architettura, 1616: Le Panthéon. Kaynak: Delestre, 2019, s. 17.

François Blondel yayımladığı 'Cours d 'architecture' ile akademideki doktrini tanımlamada yardımcı olmuştur. Onun ardından Vitruvius'un kitabı Perraut tarafından yeniden çevirisi yapılarak yayımlanmıştır (Şekil 5.2). Blondel Bir Platoncu olarak evrensellere ve dolayısıyla öğretilebilir doktrine inanıyordu. Askeri mühendisliğin matematiği konusunda eğitim almış biri olarak, kendi zihni rasyonel ve sistematikti. Cours d'architecture' kitabını yayınlayarak gelecek nesillere sunduğu öğretisi de öyleydi Rasyonalizm ve klasik modellerin ebedi geçerliliğine inanıyordu (Chaffee, 1977, s. 63).



Şekil 5. 2. (Solda) F. Blondel, Cours d'architecture, 1675; Kaynak: Delestre, 2019, s. 5; (Sağda) Cl. Perrault tarafından çevirisi yapılan Vitruvius'un On Kitabı, 1684. Kaynak:Delestre, 2019, s. 3.

Bu akademik doktrin, 20. yy. terminolojisinde rasyonalistti; daha 18. yy.'a ait bir kelimeyi kullanırsak, akla tam bir güven ile karakterize edildi; ve en azından ilk başta Akademi'nin güveni o kadar tamdı ki, aklı 17. yy.'ın mutlaklığı haline getirdi. Akademi,

mimarlığın evrensel ilkelerini geliştirmeye çalıştı. Bunu yapabileceğini kabul etti ve bu ilkeleri oluşturmanın makul bir faaliyet olacağını ve ilkelerin kendilerinin de aynı şekilde makul olacağını varsaydı. Akademi, bu ilkeleri formüle etmenin mimariyi mükemmelleştirmenin yolu olduğunu varsaydı; mesela bir orantı kuralı olsa mükemmel bir güzellik ortaya çıkar. Bu ilkelerin mihenk taşları, uzun süredir en iyi örnekler olarak kabul edilen şeylerdi: oranlar sistemi, beş Düzen; genel olarak Roma antik çağının ve İtalyan Rönesansının en büyük binaları ve metinleri. Bütün bunlar akılla somutlaştırıldı. Yine de yakından incelendiğinde, Akademi onları bile eleştiriye açık bulmuyordu. Geç Rönesans ve bazı Romalı mimarlar, Akademi'de yeterince makul olmamakla, çapkın veya kaçamak olmakla suçlandılar (Chaffee, 1977, s. 62).

Şaşırtıcı olmayan bir şekilde ve tutanak kayıtlarının da ifade ettiği gibi, akademisyenlerin asıl mesleği "mimarlıkta yetkili yazarları okumak, onlar hakkında yorum yapmak, onları tartışmaktı" akademisyenlerin konferanslarında birincilik: kaideler, sütunlar, başlıklar ve özellikle orantı kaygılarının merkezinde yer alır. Vitruvius'tan sonra öncelik Andrea Palladio, Vincenzo Scamozzi, ardından Vignole, Se bastiano Serlio ve Leon Battista Alberti'ye verilir. Her biri bir hatta iki yıl eşdeğerinde incelenir. Bütün bu risaleler referans eserler olarak kullanılmaktadır (Delestre, 2019, s. 17).

Blondel'in klasiğe olan ilgisi, ortalama bir mimarın, özellikle de yenilik ve fanteziye eğilimli olduğunda, sınırlı kapasitelerinin gözlemlenmesinden kaynaklanıyordu. Kodlanmış doğasıyla klasik dil, tasarımın belirsizliklerini azaltmak ve böylece mimarlığı vasat üreticilerin elindeki beceriksiz çılgınlığa karşı korumak için uygun bir araçtı (Balamir, 1996, s. 117-118).

Mimarlık eğitiminde daha yüksek standartlar oluşturmak için, Blondel'e yalnızca mimarlığın değil, ilgili tüm disiplinlerin kuralları anlamına gelen teoriye büyük önem verildi. İlki için klasik taklit doktrini bir temel oluştururken, ikincisi için bilişsel ve teknik olarak ilgili tüm bilgiler müfredat kapsamına alındı. Blondel'den yapılan son alıntı şu şekildedir (Jacques ve Vidler'den aktaran Balamir, 1996):

> (…) Bununla birlikte, mimarlık ilkeleri bilgisinin bir mimar olmak için tek başına yeterli olmadığı doğrudur, bu nitelik başka birçok yeteneği gerektirir. Majesteleri, Akademi derslerinin ikinci saatinde mimarlar için kesinlikle gerekli olan diğer bilimlerin halka açık olarak öğretilmesini diledi; geometri, aritmetik, mekanik (yani hareket eden kuvvetler), hidrolik (suların hareketini inceler), güneş saati sanatı, askeri istihkam sanatı, perspektif,

> taş kesme bilimleri gibi ve ilkeleri zaten bu amaçla yazılan risalelerle geliştirilmiş olan matematik biliminin çeşitli diğer bölümleri (s. 103-104).

Bu teorisyenler, kraliyet talebine karşılık gelen mimari üretim açısından resmi doktrini tanımlamakla yükümlüdürler. Modeller, hem inşa edilen nesneler hem de bunların üretimine yol açan ilkeler, onları taklit etmesi gereken öğrencilere aşılanır. Bu taklit, J.P. Epron'a göre bir kopya değil, referans külliyatından alınan binaların ayrı ayrı özelliklerinin perspektif haline getirilmesinden kaynaklanan 'her şeyden önce soyut bir model tasavvur etmekten oluşan bir çalışmadır'. J.F. Blondel'inki özellikle 'Vatikan tapınağı', 'Cenova'nın antik ve modern sarayları', 'Fameze sarayı galerisi', 'Roma Statüsü' vb. veya 'çok çizilmiş ve ölçülen Roma'nın eski binalarını' içerir. Ancak yöntem doğrudan mimari nesneye bağlıdır; hatta metodoloji ve tasarım süreçlerini üretilecek nesneden ayırma eğiliminin olduğu günümüzün aksine, buna tabidir (Tapie, 1996, s. 11).

Üretilen nesnenin ötesinde, akademi yaşamını noktalayan mimarlık üzerine teorik tartışmaların içeriğine sahibiz, öğretimden sorumlu profesörlerin kişiliklerine bağlı olmakla birlikte teorik söylemleri belirli bir bütünlük içinde ele alınabilmektedir (Tapie, 1996, s. 11).

Jacques-François Blondel (1705-74) Akademik bakış açısı ünlü kitapları L'Architecture française 1752-56 ve Cours d'architecture'da 1771-77'de kaydedilmiştir; (Chaffee, 1977, s. 63). J.F. Blondel'in zamanında, her biri Vitruvius'un üç kategorisi olan 'güzellik, rahatlık, sağlamlık' üzerinde farklı bir şekilde vurgu yapan iki mimarlık teorisi bir arada var oldu (Tapie, 1996, s. 11).

Birinci teori, dekorasyon konusunda ısrarcıdır ve öncelikli olarak binaların dış görünüşleri ile ilgilenme eğilimindedir. Mimari düzenlerin kullanımı (klasik düzenler: sütun, kaide, sütun, başlık; saçaklık, arşitrav, friz, korniş) veya tanınmış mimarilerin, özellikle antik mimarinin kopyalanması, mimari biçimlerin teorileştirilmesinin ve bunların üretiminin özüdür. Modele (binanın şekli ve yapısı) ve estetik tatmin arayışına dayanır (Tapie, 1996, s. 11).

İkinci teori, mekanların dağılımı üzerine bir yansıma ile planların ve iç mekanın üstünlüğünde ısrar ediyor. Analiz içerir ve amacı maddi ihtiyaçların karşılanmasıdır. Teknik verimlilik arayışıyla birleşen bu gerçekçilik arzusu, bu ikinci teoriyi mühendislerin hırsına yaklaştırıyor (Tapie, 1996, s. 11). Bu teorilerin değer verdiği

unsurların aynı düzeydeki çağrışım, "dağıtım ve süslemeyi ilişkilendirme", kısmen kompozisyon fikrine yol açar (Tapie, 1996, s. 11).

Bir mimari disiplinin projesini ve vektörünü temsil etme aracı olan çizimin durumu da tartışılır; Güzel sanatlar geleneğindeki 'yıkama çizim', mühendislere daha yakın olan 'geometrik çizim' ile bu nedenle zıttır: 'Sanki çizim pratiği ve gerektirdiği beceriyle bilgiyi bütünleştirme işlevini gözden kaçırma riskine girmişiz gibi, çizimin rolü üzerine sürekli bir tartışma kuruluyor (...) Mimari çizim, hem bir tasarım aracı hem de bir temsil biçimi, bir düşünme ve iletişim biçimidir (...) Çizim sanatsal ve tekniktir (..) Estetik olarak, eskiz, ilk taslak, projenin güzellik tohumlarını içermelidir. Teknik olarak, program hakkında mimarın kendine özgü düşünme şekli olmalıdır' (Tapie, 1996, s. 12).

Ayrıca, bu dönemden itibaren tamamlayıcı eğitimin mimarlığın kendisine yönelik rolünün tasavvur edildiği de vurgulanmalıdır. J.P. Epron, zamanın öğretilerinin diğer disiplinlerle bağlantılı olarak tasarlandığını hatırlıyor: 'kesin bilimler, felsefe ve resim gibi edebi disiplinler'. Bu, mimarlık bilgisinin varlığı sorusunu gündeme getiriyor ve birçokları için bu, göreceli bir belirsizlik ve heterojenlik: 'Mimari bilgi, eklemlenmiş bir bütün oluşturmaz, ancak iki yaklaşımın hala belirsiz bir şekilde yan yana getirilmesini oluşturur: Vitruvius tarafından yeniden iletilen antik çağın kurallarının çeviri-yorumuna dayanan bir orantı bilimi ve yapıların sağlamlığına uygulanan geometri olan matematik bilimi' (Tapie, 1996, s. 12).

Bu yazarlara göre, ilki pek bilimsel değil ve belirli bir tarihsel bilgi birikiminin rasyonelleştirilmesine dayanıyor; ikincisi gerçekten bir bilimdir, ancak mimarlara özel olmamakla birlikte, onların yegâne referansı olamaz. Mevcut öğretim başka hiçbir şeyle karşı karşıya değildir: Hangi bilgi, bir mimarlık bilgisini ve onun öğrenimini yapılandırmaya muktedirdir? (Tapie, 1996, s. 12).

Guadet'in dört cildi, dört yıllık derslere karşılık gelir. Birinci cilt, "mimarlık, amacı ve varlık sebebi inşaat olan bir sanattır" diyerek mimarlığın yapısal yönünü vurgulayarak, "yol gösterici ilkelere" ve "mimarlığın unsurlarına" ayrılmıştır. Diğer ciltler, "mimari soylara", yani bina tiplerine göre düzenlenmiş kompozisyon unsurlarını ele almaktadır. Özellikle mesleki pratiği ele alan son cilt, "henüz deneyimsiz mimarlar için bir rehber" olarak düşünülür. Ciltlerin organizasyonu bu nedenle bir öğrencinin eğitimi ile ilgili olarak algılanabilir: ilk cilt ENSBA'da mimarlık bölümü giriş sınavına

giren adaylar için, ikinci ve üçüncü sınıf ikinci ve birinci sınıf öğrencileri için ve sonuncusu da mesleği icra etmeye hazırlananlar içindir (Diener, 2017).

Guadet'ye göre mimarlığı, tarihsel gelişimini ortaya koymadan anlatmak mümkün değildir. Bununla birlikte, tarihle olan ilişkisinde, Yunan, Roma veya Orta Çağ'ı eşit derecede kabul eden eklektik ruhu ifade eder (Caballero Lobera, 2017, s. 42).

5.1.3.2. Estetik

"Fransız tarzı" bir estetik tasarlamaya çalışmak için "zevk"i tanımlamak; bu cümle zaten F. Blondel, 31 Aralık 1671 tarihindeki ilk konuşmasında akademinin misyonlarını sıralarken dile getirilmişti (Delestre, 2019, s. 3). 18. yy.'ın ilk yarısındaki toplantılarında Akademi, beş Düzeni tartışmaya devam etti, her birinin ideal oranlarını tanımlamaya çalıştı ve temelde güzelliğin mutlak olup olmadığı konusundaki anlaşmazlık nedeniyle bir sonuca varamadı. Planlama daha az ilgi gören bir konuydu ve inşaat daha da az ilgi görüyordu (Chaffee, 1977, s. 64). Ancak yüzyılın ikinci yarısında bu durum değişecektir.

Akademi, ilk yıllarında mutlaklara olan inancında Platoncuydu. Elbette üyelerin hepsi doktrin meselelerinde aynı fikirde değildi; güzelliğin mutlak mı yoksa değişime muktedir mi olduğu sorununu asla çözemezler. İlk toplantılardan birinde tartışma çıktığında, akademisyenlerin çoğu Claude Perrault'u değil, François Blondel'i destekledi ve Akademi estetiğini değişmez olan üzerine kurdu. Geçici olanla, örneğin dekorasyonla hiçbir zaman ilgilenmedi (Chaffee, 1977, s. 62-63).

Gaudet didaktik ve kuramsal çalışmalarını geliştirdiğinde, yüzyıl, miras aldığı tüm mimarlık tarihini kabul eden bir mimari dilin engellenmediğini zaten varsaymıştı. Bu mükemmel tarihselci yüzyıl, tüm mimari üretimini karakterize eden eklektik bir ruh geliştirmeyi mümkün kıldı. (Caballero Lobera, 2017, s. 42).

Kültürel bir üretim olarak mimarlık, Locke ve Condillac'tan Kant ve Alman İdealizmine uzanan bir yüzyılın genel hareketini izledi; yani, deneyimlerin çeşitlendirilmesinden, deneyimlerin tek başına aşkın bir özneye aşamalı olarak yeniden yoğunlaşmasına kadar. Böylece, 1770 ve 1790 yılları arasındaki Fransız mimarlık düşüncesi, mimarın zihninde olup bitenlere ve uyguladığı işlemlerin öncelikle entelektüel doğasına giderek daha belirleyici bir önem vermeye başlayacaktı. Durand'ın Pricis'inden

önce Boullee'nin Essai sur l'art'ı belki de bu değişimin en açık ifadesiydi. Ünlü giriş cümlesi bu açıdan okunmalıdır (Boullee'den aktaran Picon, Petit, & Allais, 2004, s. 12-13).

> (…) mimari nedir? Bunu inşa etme sanatı olarak tanımlayan Vitruvius'a katılayım mı? Aslında hayır, çünkü bu tanımda bariz bir hata var. gerçekleştirmek için önce tasavvur etmek gerekir. En eski atalarımız kulübelerini ancak akıllarında bir resmi olduğu zaman inşa ettiler. Zihnin bu ürünü, mimariyi oluşturan bu yaratma sürecidir (12-13).

Boullee ütopik ve şiirsel bir mimari anlayışa sahipti. Onun vizyonu düşgücüyle beşlenen ve eğitilmiş bir zihinle ilişkilendirilebilir. J.F. Blondel'den sonra akademik paradigmanın mimarlık teoriyle etik-estetik ve mantık arasında kurduğu ilişkisi üzerinde en çok etkili olan isimdi. Onun estetiği tam anlamıyla soyuttu.

Guadet'nin eseri ise mimarinin ve kompoziyonun elemanlarını ele almıştır. Kompozisyon ve caractere akademik klasik yaklaşımda en öneli iki temel kavramdır. Atölyelerde proje geliştirme süreçlerinin odak noktasını oluşturular. Atölyedeki eleştirel süreçlerin büyük ölçüde bu iki kavramın etrafında döndüğünü söylemek yanlış olmaz. Nitekim Guadet'nin kitabı da bunu doğrular niteliktedir.

5.2. Mühendis Mimar Yaklaşımı

École polytechnique'de geliştirilen eğitim modeli 19. yy.'ın ikinci yarısında uluslararası bir etki yaratmış ve birçok ülke tarafından benimsenmiştir. Örneğin, Almanya Devleti'nde de Mimarlık eğitimi Politeknikler bünyesinde verilmektedir. 1870'lerde eğitim alanında yapılan birtakım düzenlemeler sonucunda Politeknikler "technischen hochschulen" olarak yeniden tanımlanmıştır (Baytin, 1966, s. 13). Bu değişim Almanya'da mimarlık eğitiminin mesleki statüsü hakkında da bir değişim yaşanmasına sebep olmuştur; "sanatçı mimar"dan ziyade teknik yönün vurgulandığı "mühendis mimar" yaklaşımı. Mimarların Sanatçı mimardan mühendis mimar … bu bakış açaısının gelişmesinde özellikle Durand'ın ve Choisy'nin büyük katkısı olmuştur.

5.2.1. Jean-Louis-Nicolas Durand: Soyut Kompozisyon ve Izgaranın Birleştirici Mantığı

1795'ten itibaren École Polytechnique'de ders veren ve okulun ilk mimarlık profesörü olan önce Jean Nicolas Louis Durand (1760-1834), rasyonelleştirilmiş tasarım teorilerine uygun olarak mimarlığın tatbik edilmesinin ve uygulanmasının önemini

vurgulamıştır (Picon, 2000, s. 3). Durand ilk olarak 1800'de 'Recueil et parallèle des édifices en tout tür, anciens et modernes' (Tüm Eski ve Yeni Bina Türlerinin Tasvirleri ve Karşılaştırılmaları) adlı kitabını, ardından da École Polytechnique'de verdiği derslerin derlemesi olan (Précis des leçons d'architecture données à l'École polytechnique, (Mimarlık Dersleri, 1805-1805) adlı kitabını yayımlamıştır (Chafee, 1977, s. 73; Diener, 2015, s. 65). Bu son kitabında, mimarlığı tanımlama, bir ilke oluşturma, ya da mimarlığı teorileştirme ve hatta bir mimarlık teorisi yaratma girişiminde bulunur (Diener, 2015, s. 65).

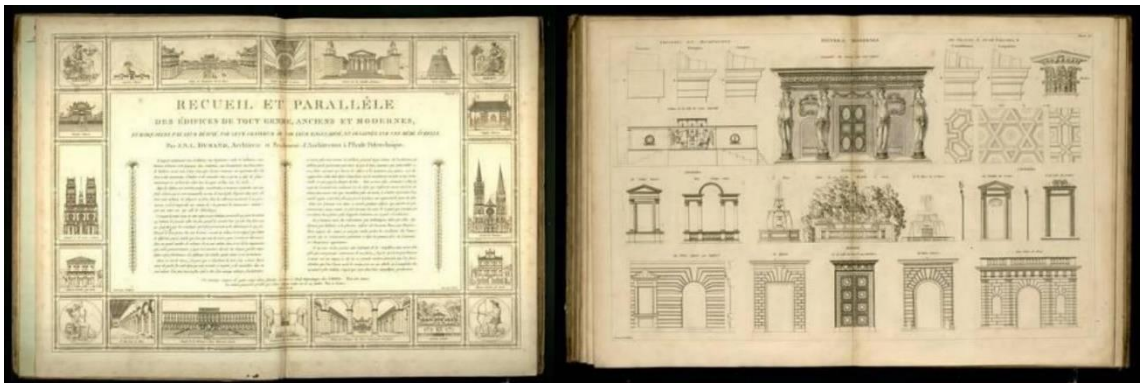
19. yüzyılın başlamasıyla birlikte ve devrimci fikirlerin aydınlanmasıyla aydınlanan Durand, bir proje yöntemi olarak yüzyılın ötesine ve 20. yüzyılın ilk on yıllarına kadar kalacak olan bir kompozisyon sistemi tanımladı. Yöntemin başarısı kalıcılığını garantiledi ve 20. yüzyılda yeni ifade araçları[38] arayan diğer duyarlılıkların çağdaşı oldu. Proje eylemi için geometrik bir destek olarak kompozisyon yöntemi ve mimarinin nihai amacı olarak yararlılık, bugün bile proje etkinliğinde kalan değişmeyen sorulardı (Caballero Lobera, 2017, s. 37).

Durand'a göre, öğrenme aşamasında bir mimarlık kültürünün oluşturulması zorunludur. Öğrenmeyi bir 'keşif' aşaması olarak tanımlar. Ancak, keşfetmek için gözlemlemek gerekir "ve meyve verecek şekilde gözlemlemek için, bunu yöntem ile yapmak gerekir" Durand bu yöntemi, "tüm özel fikirlerin zorunlu olarak kendisinden kaynaklanacağı belirli fikirlerin aranması" şeklinde tanımlamıştır (Durand, 1805, s. 2-4). Yani projenin farklı yönelimlerine (programlar, bina türleri) göre uyarlanabilir olan genel ilkeleri tanımlamak anlamına gelir. O halde, bir bina tasarlanırken ortaya çıkan tüm soruların ele alınmasına izin vermeyen dekoratif, ya da üslupsal yaklaşımlardan farklı olarak, mimarlığın çağrıştırdığı tüm mekanik sanatlar yapı üzerinde birleştiğinden, bu yöntem inşaatla ilgili olarak yapılmalıdır (Diener, 2015, s. 65).

Recueil et parallèle'de her biri altı levhadan oluşan toplam on beş defterlik bir çalışmadır (Şekil 5.3). Durand bu çalışmasında binaları ve anıtları türlerine göre benzeme

[38] 19. yüzyıl tarihselci dilinin tükenmesiyle birlikte, şimdi daha az bilimsel olan ancak aksine daha sezgisel olan Durand birleştirme yönteminin geliştirildiği yeni planlama yollarının araştırılmasını destekledi. F. L. Wright'ın çalışmasında 19. yüzyılın pitoreskliği ile 20. yüzyılın organizmacılığı arasındaki bağlantıyı bulabiliriz (Caballero Lobera, 2017, s. 47).

dereceleriyle karşılaştırarak sınıflandırmakta; planları aynı ölçeğe indirgeyerek Mısır tapınaklarından camilere, forumlardan çarşılara, köprülerden su kemerlerine, hapishanelerden hastanelere, evlerden kalelere kadar uzanan modellerin analizi ve karşılaştırılması için değerli materyaller sunmaktadır (Diener, 2015, s. 66).

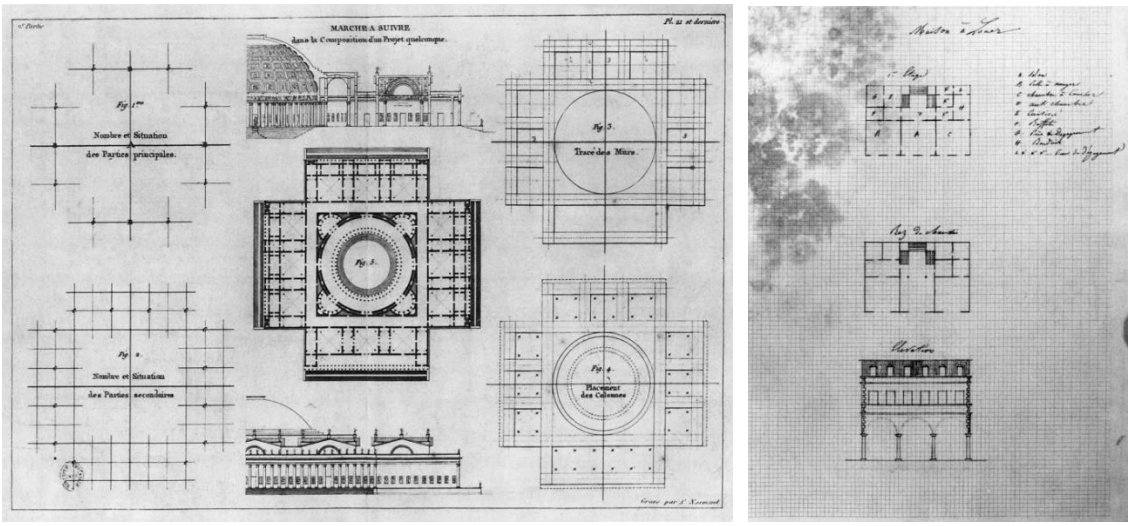


Şekil 5. 3. Recueil et parallèle des édifices en tout tür, anciens et modernes' (Tüm Eski ve Yeni Bina Türlerinin Tasvirleri ve Karşılaştırılmaları, 1800).

Mimarlık Dersleri bir eğitim konusu olarak mimari tasarımı, mimari nesnelerin işlevlerine değil biçimlerine göre sınıflandırılarak öğelerinin belirlenmesi ve bu öğelerin tasarlanacak farklı işlevlere sahip mimari nesnenin oluşturulması amacıyla farklı programlara uygun bir biçimde bir araya getirilmeleri (kompozisyon) aşamalarında temellendiren iki ciltlik bir eserdir. Durand'ın mimari nesneleri biçim, oran, işlev ve malzemelerine göre sınıflandırması, bir araya getirilmeleri her tür binanın tasarlanmasına olanak tanıyan soyut, evrensel bir bina bileşenleri dizisi oluşturacak biçimde bir standartlaşmaya yol açar (Ceylan, 2010, s. 132).

Precis üç bölüme ayrılmıştır. İlki 'mimari unsurlar'a, ikincisi 'genel olarak kompozisyon'a ve üçüncüsü 'mimari türler'e. İlk bölümde Durand, bir binanın her bir öğesini (duvarlar, atriyum, merdivenler, antreler vb.) bağımsız olarak sunar; bu mimari öğeleri biçimsel olarak bağımsız birimlere ayırır. Her bir elemanın izolasyonu ikinci işleme yol açar: kompozisyon. Durand, mekânsal dağılımın karmaşıklığıyla başa çıkmak için kompozisyon fikrini önerir. Durand için dağıtım, önceden tanımlanmış mesken alışkanlıklarına göre düzen yaratma sanatıydı. Bu nedenle, bugün 'programlar' olarak adlandırdığımız çok çeşitli olası mimari türlerle başa çıkmak için sınırlı bir kapasiteye sahipti. Kompozisyon ise, mimari elemanların konumlarının ele alınan programın türüne göre değiştirilebildiği ve hem planda hem de kesitte oluşabilen birleştirici bir ilke

önermektedir. Bu biçimsel esnekliğe izin vermek için Durand, tüm mimari öğelerin kompozisyonunu radikal, basit ve net bir yönteme tabi tutmayı önerdi: ızgara kullanımı yoluyla mimari öğelerin sıralanması. Izgaranın paralel eksenlerine duvarlar, eksenlerin kesişim noktalarına kolonlar ve eksenler arasına kapı, pencere gibi açıklıklar yerleştirilecekti. Herhangi bir programa uyum sağlamak için her biri geçici olarak binlerce farklı kombinasyon yapılabilir (Şekil 5.4). Bu nedenle, Durand'ın tasarım yöntemi, yalnızca biçimsel karmaşıklığa yönelik radikal bir saldırı değil, aynı zamanda mimari formun radikal bir sekülerleşmesiydi. Kompozisyon, her öğenin her uygulamada potansiyel olarak farklı bir konuma sahip olmasına izin verdi; mimarinin tek sabit yasası ise ızgaranın birleştirici mantığıydı (Aureli, vd, 2009, s. 12).



Şekil 5. 4. (Solda) Jean-Nicolas- Louis Durand'dan diyagram, Precis des legons d'architecture donnees a l'École Polytechnique, 1802-1805. 2. baskı, 1825; (Sağda) Herhangi bir projenin bileşiminde benimsenecek prosedür. Kaynak: Picon, vd, 2004, s. 14.

École polytechnique'de Durand ile başlayan didaktik doktrin Léonce Reynaud (1803-1880) tarafından akılcılıkla-rasyonalizmle ilişkilendirilir. Rasyonalist bir yaklaşımla akademik bir mirası birleştirmeye çabalayarak mimariye daha sistematik bir ifade kazandırır. Reynauld'un geliştirdiği "yöntem", Durand'ın mühendislerin mimari eğitimi için ve açıkça bilimsel bir bakış açısıyla tasavvur ettiği yönteme dayanmaktadır (Lambert, 2021, s. 62).

1789 devriminden sonra ve o sırada sınırlı inşaat faaliyeti ile karşı karşıya kalan Durand, mimarlığın teorik çalışmasına odaklanmak için Paris'teki l'École

Polytechnique'de öğretmen olarak yaptığı işlerden yararlandı. Bu kurumda, öğrencilerin arkitektonik unsurları, bu unsurları birleştirme yasalarını ve bunların kompozisyon mekanizmalarını keşfetmelerine yardımcı olacak bir el kitabı taslağı hazırlamayı başardı (Caballero Lobera, 2017, s. 39).

Durand'ın pedagojik girişimi, araştırma organizasyonunda ve teknik-bilimsel öğretimde kopyalanacak bir model olan Les Écoles Spéciales'in eğitimini destekleyen sosyal-politik ortamda gerçekleşti. Durant, eğitim aldığı geleneksel mimarlık öğretim sistemiyle karşı karşıya geldi. Ona göre mimarlık, konuyu en basitinden en karmaşık öğelerine kadar organize etmek için özel bir çalışma ve bilimsel bir yöntem gerektiriyordu (Caballero Lobera, 2017, s. 39).

Durand'ın yayınladığı ilk çalışma olan Recueil et parallèle des édifices de tout genre'da, J.D Leroy'un Les ruines gibi eserlerin geleneğini sürdüren ve diğer mimarilerin bilgisiyle alıcı bir entelektüel atmosferin sağlamlaşmasına katkıda bulunan jenerik bir bilgilendirici çalışma buluyoruz (Caballero Lobera, 2017, s. 39).

Précis des leçons d'architecture données à l'École royale polytechnique, Durand'ın teknik üretimindeki kilit çalışmaydı. Parallèle'in amacı bir danışma aracı olmaksa, Précis, en başından beri, amacı Akademi'nin pedagojik sisteminin yerini almak olan fazlasıyla didaktik bir metindi. l'École Polytechnique'de bir çalışma metni olarak tanıtıldı ve 19. yüzyıl mimarlarının farklı kuşaklarına ve hatta 20. yüzyılın başında eğitim almış mimarlara talimat verdi. İtalya veya Almanya gibi diğer ülkelerde çevirisi ve yayınlanması, yayılmasını destekledi ve etkisini Leo von Klenze veya Karl Friedrich Schinkel gibi mimarlara kadar genişletti (Caballero Lobera, 2017, s. 39-41).

Durand, tikelin özgül kavrayışının ötesine geçecek ve disiplinin genel yasalarının karmaşıklığına ulaşacak bir yöntem formüle etmek istedi. Bu yöntem zaten bilimsel düşüncede geliştirilmişti. Dolayısıyla, olası herhangi bir bilimin temeli haline getirilen bu analiz modeli, Durand'ın gözünde mimarlık için geçerliydi, ona göre bu sadece bir sanat değil, aynı zamanda bir bilimdi (Caballero Lobera, 2017, s. 41).

Bilimsel bir yöntem geliştirme hevesiyle Durand, mimarinin karmaşık yapısını temel birimlerine ve öğelerine ayırdı. Ledoux tarafından başlatılan Barok birimin çözülmesine devam ederek, daha sonra mimariyi yapılandıran formlar, gerekli bir amacı, pratik bir faydayı karşılamayan her şeyi ortadan kaldırdı (Caballero Lobera, 2017, s. 41).

Böylece, bir süs statüsüne hapsedilen arkitektonik düzenler, yalnızca arkitektonik dilin dekoratif öğelerinde kaldı; yüzyılın son yarısının mimarisini karakterize edecek tarihselci retoriğin başlangıcı (Caballero Lobera, 2017, s. 41).

5.2.2. Auguste Choisy: İnşaat, Ekonomi ve Toplum

Auguste Choisy (1841-1909) tarafından École polytechnique'de verilen öğretiden, görünüşe göre hiçbir iz, hiçbir belge kalmamıştır. Yalnızca Fransız sanat tarihçisi, orta çağ arkeolojisi uzmanı ve 1910'da Ponts et Chaussées Choisy'nin mühendisi hakkında bir ölüm ilanı yazan Aubert, derslerinin içeriğine ilişkin olası bir genel bakışı şöyle yazar (Mandoul, 1996):

> (…) Derslerinin konusu mimarlık tarihiydi. Genç yoldaşlarına sanatın ilkelerini öğretmek ve mimarlık sanatının başlangıcından günümüze yürüyüşünün resmini toplu bir eserde halka sunmak gibi ikili bir arzuyla kendini bu göreve adadı (s. 21).

Tarihçinin sözlerini takip edersek, Choisy'nin Ecole polytechnique'deki öğretisinin içeriğini en iyi açıklayabilecek belge, 1899'da yayınladığı Histoire de L'Architecture eseri olacaktır.

Birinci dereceden bir yapıt olan ve yayınlanır yayınlanmaz kabul edilen Histoire de L'Architecture, 20. yüzyılın kültür ve mimarlık tartışmalarında tercih edilen bir yer tutar. Mimar Le Corbusier için mühendis Choisy, 'mimarlık tarihini hiç kimsenin yazamadığı kadar yazdı'. Bu bakış açısı, kitabının art arda yeniden baskılarına bakılırsa, birkaç nesil mimar tarafından paylaşılmış gibi görünüyor. Bu nedenle bu kitapın, en ünlüsünden en mütevazisine, modernliğin destekçilerinden eski anıtların restorasyoncularına kadar onların eğitimine büyük katkı sağladığı söylenilebilir (Mandoul, 1996, s. 22).

19. yy.'ın sonunda Fransa'da Choisy'nin kitabı, Aydınlanma Çağı'ndan kaynaklanan bir düşüncenin, mühendisin mimari söylem üzerindeki hegemonyasını kutsar. Ecole polytechnique'de Durand'ın Mimarlık Dersleri (Précis des leçons d'architecture données à l'École Polytechnique 1802-1805) ve akabinde Léonce Reynaud'nun Traité d'architecture kitabının sonrasında Choisy'nin Histoire de L'Architecture kitabı Viollet-le-Duc'un en ateşli savunucularından biri olarak yapısal (konstrüktif) ve ekonomik kavramların her zamankinden daha fazla temel olarak sunulduğu bu rasyonel düşüncenin zaferini taçlandırmaya geliyor (Mandoul, 1996, s. 22).

Choisy, tüm mimaride ortak evrensel yasaların varlığı ilkesine dayanan bir medeniyetler mimarisi tarihinin küresel ve sentetik bir yorumunu önererek, bu mimarinin, insanın belirli bir boyutunu destekleyerek ve orijinal bir temsil geliştirerek, Choisy 20. yy.'ın mimarlarını baştan çıkardı ve büyüledi (Mandoul, 1996, s. 22).

Choisy, 1861-63 yıllarında École polytechnique'de ve 1863-66 yıllarında ise École des Ponts et Chaussées'de eğitim almıştı. Tarihi keşfi geometri sayesinde olmuştu. 1864'te öğrenci mühendis olarak Rhône Vadisi'ne, ardından İtalya ve Yunanistan'a ilk çalışma görevi için gönderilen Choisy, 19. yüzyılın başında arkeolog-antikacılar tarafından Parthenon saçaklığının eğriliği üzerine yapılan çalışmanın bir uzantısı olarak, aynı tapınağın tabanını oluşturan basamakların asimetrik bükülmesi üzerine bir çalışma. Geometrik ve topografik analizi tercih eden Choisy, çağdaşlarını cezbeden ve akademik kompozisyon kurallarını belli bir biçimde eleştiren özgün bir yorum sunuyor. Tapınağın saçaklıklarının ve basamaklarının eğriliklerinin köşeleri ve yarıçapları önden görünümde uyuşmuyorsa, bunun nedeninin tapınağın önden değil, eğik olarak algılanması gerektiğini savunuyor. 'Geometrik simetri'nin karşısına Choisy, mühendisin Akropolis'in resmedilmeye değer kompozisyonuna ilişkin tezini geliştireceği 'optik simetri'yi koyuyor (Mandoul, 1996, s. 23).

Choisy, 1866'da onu İtalya'ya götüren Avrupa çapında uzun bir yolculuk yaptı. Choisy, Roma'da bu şehrin antik mimarisinin hem biçim hem de bezeme açısından yüzyıllardır defalarca anlatıldığı gözleminden yola çıkarak yapılarını incelemeyi planlıyor. Daha sonra kalışını eski Roma'nın inşaat yöntemlerinin analizine ve açıklamasına adadı. Viollet-le-Duc ve Reynaud'nun ısrarlı desteğiyle raporu nihayet 1873'te Romalılar Arasında Yapı Sanatı (L'art de bâtir chez les romains) adıyla yayınlandı. Bu çalışma, içeriği kadar biçimiyle de Mimarlık Tarihi'nde bulunacak temaları ve yöntemleri geliştiriyor. Bu binaların farklı inşa 'süreçleri', yığma, beton veya donatılı duvar ve döşeme türlerine göre tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Patlatılmış aksonometriler zaten analiz edilen yapıları temsil ediyor (Mandoul, 1996, s. 23).

Mimarlık Tarihi'nin yayınlanmasından önceki yirmi yıl boyunca, Choisy böylelikle geçmişin uygarlıklarının mimarisi üzerine yaptığı araştırmayı çoğaltacak ve kendisinin de belirttiği gibi bu araştırmalar, eskiler arasında bir inşaat tarihi anlayışı için pek çok ön belge teşkil ediyor (Mandoul, 1996, s. 23).

1883'te, Küçük Asya'yı dolaşıp birkaç makale yazdıktan sonra, Choisy ikinci büyük eseri The Art of Building Art Between the Bizanss'ı (L'art de bâtir chez les Byzantins) yayınladı. Başarılı bir Latinist ve Helenist olan Choisy, bir filolog olarak çalışmalarını sürdürür ve birkaç eski metnin iade edilmesinin eleştirisini yürütür. 1883 ve 1884'te, antik Yunan anıtları üzerine yapılan dört çalışma tanımının çevirisini bir araya getirerek, Yunan Mimarisi Üzerine Epigrafik Çalışmaları'nı (Etudes épigraphiques sur l'architecture grecque) yayınladı. 1904'te, antik ve Bizans yapı yöntemlerini incelemeye adanmış bir üçlemenin son çalışması olan Mısırlılar arasında Yapı Sanatı (l'Art de bâtir chez les Égyptiens) yayınlandı. Bu arada Choisy, 1899'da Mimarlık Tarihi'ni (l'Histoire de l'architecture) yayınlayarak eskiler arasında bir inşaat tarihinden genel bir mimarlık tarihine geçti. Ölümünden bir yıl sonra, 1910'da, Vitruvius'un (Vitruve) yorumlu ve resimli çevirisi çıktı (Mandoul, 1996, s. 23-24).

Kendi yüzyılının mimarlarınınkinden kökten farklı bir bilgiyle yönlendirilen, yapıtların ve malzemelerin betimlenmesi, analizi, denenmesi, hesaplanması konusunda eğitilmiş olan Choisy, The Art of Building in the Romans'da (L'Art de bâtir chez les romains) açıkladığı şeyi açıkça uygulamaya koydu: 'mühendislik sanatı açısından ele alınan bu anıtların tarihi' (Mandoul, 1996, s. 24)

Choisy, harabeleri gözlemleyen arkeoloğun görüşüyle, mühendisin yapıların kurulmasını yöneten ilkeler hakkındaki bilgisiyle ilişkilendirir. Choisy, Mısır megalitik inşasının çözümsüz görünen sorularını örneklerle çözmek için, malzeme verilerini, araç ve gereçlerini ve malzemelerini belirler, yapıların yapılarını stabilite ve uygulama koşullarına göre yorumlar ve yüzyılın teknolojik gelişmelerini göz ardı eder. Rondelet'in birkaç on yıl önce ağır yüklerin taşınması üzerine yaptığı araştırma gibi, Choisy de filolojik bilgiyle ilişkilendirilen matematikten ziyade deneysel bilimlerden beslenen bilgiye dayanan basit, rasyonel cevaplar sunuyor (Mandoul, 1996, s. 24).

Bu şekilde mimarlık tarihi boyunca ısrarla sorulan konstrüktif soru, bir bakıma, inşaat tekniklerinin yüzyıllar boyunca ve özellikle çatı kaplama işleriyle ilgili olanlarının gelişiminin izini sürer; Mısır tapınaklarının odalarının sütunları, Yunanlıların çiçek tarhlarına, Romalıların betonla inşa edilen tonozlardan, Arap halklarının kemersiz tonozlu yapılarından, kaburgalı Romanesk ve Gotik tonozlardan büyük dokuz metal kubbeye geçiyor. Labrouste Ulusal Kütüphanesi'nin salonu. İnşaat sistemlerinin bu

analizinden Choisy, mimari formları ve süslemelerini doğrulayan ve açıklayan bir bilgi bütünü çıkarır. Yapısal fikri mimarinin ilkesi haline getirmek için Viollet-le-Duc projesine katılır. Form, yapıcı süreçlerin sonucu olarak ortaya çıkar (Mandoul, 1996, s. 24).

Mimarinin bina ve yapısı arasındaki ilişkinin tek boyutuna indirgenmesi, Choisy'nin araştırmaları boyunca anlamaya yönelik çabasıyla dengelenir: 'inşa tarzını insanlığın ardışık durumlarına bağlayan ve sanatı toplumların tarihinin bir özeti haline getiren bu kaçınılmaz bağlar' (Mandoul, 1996, s. 24).

Mimarinin bina ile strüktürü arasındaki ilişkinin tek boyutuna indirgenmesi, Choisy'nin araştırmaları boyunca inşa tarzını insanlığın ardışık hallerine bağlayan ve sanatı bir özet haline getiren bu kaçınılmaz bağları anlama çabasıyla dengelenir. Toplumların tarihinin ta kendisidir (Mandoul, 1996, s. 24).

Choisy, mimarlık tarihi ile medeniyetler tarihi arasındaki bağlantıları vurgulayarak, belirli sosyal ve ekonomik organizasyonlardan, belirli coğrafi ve maddi koşullardan kaynaklanan yapıları karmaşık nesneler haline getirir. Maddenin, hareketin, üretici gücün ekonomisi, Choisy için geçmişin inşalarının sırlarına daha iyi nüfuz etmek için bir bilgi nesnesi bile haline gelir: 'Açıkçası, eski inşaatın çeşitli düzenlemelerinden kaynaklanan temel neden olarak, ciddi bir ekonomi hesabı kendini gösterdi' (Mandoul, 1996, s. 24).

Mimarlık, Choisy'nin kalemi altında, dönüşümü bireysel bir çalışmanın, kişisel bir sanatsal iradenin ürünü olarak değil, toplumun evrimi tarafından koşullanan dikkate değer ölçüde toplumsal bir sanat olarak görünür. Choisy'nin geçmişin üretici güçlerine ve çalışma koşullarına ilişkin kesin tanımları aracılığıyla, belirli bir toplumsal ve ekonomik determinizmle dolu çalışması, 19. yüzyılın hüküm süren materyalizmine atıfta bulunur (Mandoul, 1996, s. 25).

Viollet-le-Duc'unki gibi Choisy'nin tarihsel düşüncesi, tüm mimaride ortak olan genel yasaların varlığı ilkesine dayanmaktadır. 'Bütün halklar arasında sanat aynı alternatiflerden geçecek, aynı yasalara tabi olacaktır'. Ancak bu kurallar hiçbir zaman net bir şekilde sabitlenmemiştir. Biz sadece mimarinin doğasını neyin oluşturması gerektiğini ve rasyonalist mimarinin pek çok postülatının ne olduğunu öngörüyoruz: malzemelerin mantıklı kullanımı, yapının ifadesi olarak biçim, yapının ifadesi olarak dekorasyon, etkin

neden olarak ekonomi, bir toplum ve çevrenin ürünü olarak mimari, Choisy'nin bu şekilde belirttiği tek yasa orantı ile ilgilidir. Choisy'ye göre bu çok açık: 'Formülünü bilmesek de bu yasanın varlığını hissediyoruz' der ve ekler 'Böylece düzenlenen mimari formlar "güzellik fikrinden uzak olmayan düzen fikrini içimizde uyandır" (Mandoul, 1996, s. 25).

Bu orantı yasaları, matematiksel oranlardan, geometrik çizgilerden veya basit modüler kompozisyonlardan bağımsız olarak kurulur. Mimari formları, yapıları ve malzemeleri eklemler ve bütüne hükmederek senteze ulaşırlar. Son olarak, 'kurallar koyun ve bunları öğreterek sürdürün' diye belirtir (Mandoul, 1996, s. 25).

5.2.3. Eleştirinin Temellendirilmesi

5.2.2.1. Mantık

École des Beaux-Arts'ta 19. yy. boyunca geliştirilen kompozisyon teknikleriyle onu birleştiren akrabalığa rağmen, Durand'ın girişimi birçok açıdan izole bir çabaydı (Picon, Petit, & Allais, 2004, s. 15). Durand'ın rasyonalist-işlevsel yaklaşımı akademik geleneğin birikimi üzerine kurulu olmasına karşın, tarihle bağların büyük ölçüde kopmasıyla, ya da tarihe karşı farklı bir tutumun gelişmesiyle sonuçlanmıştır (Balamir, 1985, s. 13).

École des Beaux-Arts'ta 19. yy. boyunca geliştirilen kompozisyon teknikleriyle onu birleştiren akrabalığa rağmen, Durand'ın girişimi birçok açıdan izole bir çabaydı. (Picon, Petit, & Allais, 2004, s. 15). Durand'ın rasyonalist-işlevsel yaklaşımı akademik geleneğin birikimi üzerine kurulu olmasına karşın, tarihle bağların büyük ölçüde kopmasıyla, ya da tarihe karşı farklı bir tutumun gelişmesiyle sonuçlanmıştır (Balamir, 1985, s. 13).

Boullee'nin sorusunu tekrar hatırlarsak aslında eski öğrencisi Durand'ın çalışmasında neyin kompozisyona dönüşeceğinin ilkelerini de düşündü. Durand'ın yazıları ve çizimleri, basit cisimler ve bunların duyumlara benzetmeleri üzerine çalışmasından kompozisyon üzerine düşüncelerine kadar, projenin kesin bir teorisini çiziyor, ancak bu teori normatif olmaktan çok uzak (Picon, vd. 2004, s. 13).

1780'lerde filizlenmekte olan bu teori, Boullé'nin en etkili profesörler arasında sayılabileceği Académie Royale d'Architecture okulunda en verimli zemini buldu. Tipik

olarak L'Essai sur l'art'ta tasavvur edilenler kadar iddialı programları içeren onun vesayeti altında, akademide geliştirilen öğrenci projeleri de kompozisyon tekniklerinin keşfiyle açıkça tanımlanıyor (Picon, vd. 2004, s. 13).

5.2.2.2. Estetik

İnşa etmenin teknik görünümleri tasarımı belirleyici bir etken haline gelmiştir (Ceylan, 2010, s. 129). Mimarlık herşeyden önce bir inşa etme meselesi olduğu için teknik aslında estetiği ortaya çıkaracaktı.

Auguste Choisy'nin (1841-1909) mimarlığın evrimi üzerine çalışması, belirli bir mimari tipinin tek bir inşa etme biçimine karşılık gelemeyeceği ve dekorasyonun kendisinin seçilen bina sistemiyle uyumlu olması gerektiğinin altını çiziyor (Landsberger, 2017, s. 166). Teknik konular – inşa etme sanatı anlamında – bu tanınabilirlik sürecinde temel olarak önemli bir rol oynar çünkü fikrin şekillenmesini sağlayan tam da bunlardır (Landsberger, 2017, s. 165).

Teori ile pratik, fikirler ile onun gerçekleştirilmesi arasındaki ilişki, klasik mimarinin evriminde her zaman kilit bir özellik olmuştur. 19. yy.'ın ikinci yarısında yaşayan Fransız mühendis Auguste Choisy'nin yazdığı Histoire de l'Architecture, tam olarak projenin bu özgünlüğünü gösterme arzusundan yola çıkarak inşa edilmiştir; düşünce (teori) ve uygulama (inşa)'nın karşılıklı ilişkiselliği içinde tasarım bir sonuç olarak yorumlanır (Landsberger, 2017, s. 165). Projeyi bir düşünce (teori) ve bir pratiğin (inşaatın) sonucu olarak anlayan bir düşünce çizgisi.

Choisy, mimarlık tarihini anlatırken, modern mimarideki bir boşluğu, mimarlar ve mühendislerin rolleri arasındaki ayrımı ve aradaki farkı kapatmaya çalışır. İnşaatın gerekli bir unsur olduğu ve mimarlığın inşaat olmadan var olamayacağı varsayımından yola çıkan Choisy, tarihin tüm büyük anlarında mimarlığın nihai amacının binanın anlamını temsil etmek olduğunu gösterir (Landsberger, 2017, s. 167).

Örneğin, Gotik katedralin temasını tanıtarak, Gotik inşaatçıların karşılaştığı sorunun tonozlar aracılığıyla çok nefli bir bazilika çatısının inşası olduğunu açıklıyor (Landsberger, 2017, s. 167). Tonozlu çatılar, yalnızca yan neflerin değil, aynı zamanda merkezin de iyi bir şekilde aydınlatılmasını sağlayacaktı. Choisy'nin yazdığı gibi: Romanesk kiliselerin bir özelliği olan masif dış duvarların büyük pencerelerin

açılabileceği bir yapı ile değiştirilmesi şeklinde oluşan "Sorun ortaya konmuştu" ve "bir çözüm bulunmalıydı". Dolayısıyla sorun, artık sürekli yük taşıyan bir yapı üzerine oturmayan, ağırlıklarını izole kolonlara boşaltan tonozlu çatıların stabilitesinin sağlanması meselesiydi. Tasarım fikri böylece benimsenen yapı sistemi aracılığıyla şekillendi: teknik, nesnenin fiziksel inşasını mümkün kıldı, tasarımcının fikrinin gerçekleşmesi için gerekli araç haline geldi (Landsberger, 2017, s. 167).

5.2.2.3. Etik

Mimariyi yalnızca toplumsal ve politik faydanın zorunluluklarına tabi kılma çabası, Durand'ın çalışmalarındaki bir ütopyacılığı açığa çıkarır; bu, Durand üzerine yapılan yorumların çoğunun gözden kaçırdığı devrimci rüyanın bir yankısıdır (Picon, vd., 2004, s. 15).

Dünyanın görünümünü değiştirmede mühendisliğin ön plana geçmeye başladığı bir toplumsal ve kültürel ortamda mimarlığın amacının toplumun kullanımı olduğunu düşünmüştür (Ceylan, 2010, s. 129).

5.3. Bauhaus ve Modernist Yaklaşım

Kensigton Sistemi'yle başlayan ve Kunstgewerbeschule'lerin yeniden düzenlenmesiyle devam eden süreç Deutcher Werkbund'la bir yol ayrımına girmiştir. Zanaatçı yaklaşımının önemli bir belirleyeni olan elle üretim yerine seri üretim ve endüstriyel gelişmelerle bir anlaşmaya doğru evrilmiş ve Bauhaus ile birlikte endüstriye uyumluluk en önemli temalardan biri haline gelmiştir. Bu yaklaşımın arka planında endüstriyel gelişmeler, yeni endüstriyel malzemeler ve yeni ve özellikle de klasik olmayan bir mimari dil oluşturma isteği vardır. Zamanın ruhu (Zeitgeist) en önemli itici güçtür. Malzemenin doğasını keşfetmek, malzemeyle yeni deneyler yapmak, formu manipüle etmek, duyu ve algıları yeniden yorumlamak bu yaklaşımın idealleri olarak özetlenebilir. Bununla birlikte en önemli kavramlardan biri de 'yeni', 'en yeni' olana büyük bir zafiyet vardır.

Diğer önemli bir özelliği de tarihle bağların koparılması mevzusudur. Nasıl ki klasikçi yaklaşım tarihi kendisine bir başlangıç noktası olarak seçtiyse bu yaklaşımda kendisine başlangıç noktası olarak "doğa" ve "sıfır noktasını" seçmiştir.

5.3.1. Eleştirinin Temellendirilmesi

5.3.1.1. Mantık - Bilgi - Bilim

‘Bilimsel’ deneylerin ‘rasyonel’ tasarımın dayanacağı ‘nesnel’ gerçekleri keşfedeceği yeni bir düzen ve yeni bir görsel dil olacaktı. Bunun anlamı açıktı, çünkü bilim insanları yeni ve tarafsız bir gerçeklik algısına giden yolu göstermişti; algısal psikoloji birleşik yaklaşım için gerçekleri sağlayacaktır. ‘Tasarım anlayışı için ortak bir temel oluşturabilirsek -kişisel yorumdan ziyade nesnel bulgularla ulaşılan bir payda- bu her türlü tasarım için geçerli olmalıdır. Çünkü geleneksel tasarım teorisinin sübjektif doğası değiştirilecekti ve ‘Gördüğümüz şeyin doğasını ve onu algılama biçimimizi anlayabilirsek, o zaman insan yapımı tasarımın insan duygu ve düşünceleri üzerindeki potansiyel etkisi hakkında daha fazla bilgi sahibi olacağız’ diye belirtmişti. Yeni tasarımın barındıracağı nesnel insan tepkileriydi: ‘Aslında psikolojik sorunları temel ve birincil olarak görüyorum, oysa tasarımın teknik bileşenleri, soyut olanı somut aracılığıyla gerçekleştirmemizi sağlayan entelektüel yardımcılarımız. Gropius’un eğitimle ilgili tüm açıklamaları bu iki noktayla tutarlıydı: temelde tüm tasarım problemleri tek bir yaklaşım yöntemine boyun eğecekti ve bu yöntemin aracı, deneysel bilimin gerçekleri üzerine kurulu bir nesnellikti (Boyle, 1977, s. 322-323).

Wassily Kandinsky önderliğinde duvar resmi atölyesinde gerçekleştirilen algısal psikolojik mekân araştırması daha sonra okul için önemli bir renk ve form teorisine dönüşmüştür.

Mekânın ve üretiminin farkındalığının tarihinde Bauhaus’un özel bir yeri vardır. Bauhaus, mekânı gerçek bağlamına yerleştirmekten daha fazlasını yapmış, yeni bir mekân kavramı geliştirmiştir. 1920’lerde I. Dünya Savaşı’nın hemen ertesinde, gelişmiş ülkelerde halihazırda pratik alanda uygulanan, ama rasyonel olarak adlandırılmayan, endüstrileşme-şehirleşme ve iş alanları-konut alanları arasında bir bağ keşfedilmişti. Bu bağ teorik düşünceyle birleştiği anda, bir projeye hatta bir programa dönüşmüştü. Bauhaus düşüncesine göre ister sabit binalar olsun, ister hareketli mobilya olsun, bunların birbirleriyle ve bütünle ilişkileri olmaksızın, mekanda birbirlerinden bağımsız yaratılamazlardı. O dönemin öncesindeki dönemde sanatsal gruplar zenginlerin zevki veya sanatçının dehasıyla anıtları, şehirleri, mobilyaları öznel kriterlere göre yaratıyorlardı. Bu anlayış belli stilde mekanlar oluşturmuş fakat neden orada olunduğunu

rasyonel olarak tarif edememişti. Yeni anlayış formları, fonksiyonları ve strüktürleri bütüncül bir anlayışla bir araya getirip global bir mekan üretme anlayışıydı (Gürdallı & Yücel, 2010, s. 101).

Walter Gropius, 20. yy.'ın zorluklarına ve fırsatlarına cevap verebilecek bir tasarım ve zanaat okulu yaratmaya başladı. Bauhaus eskiden geleneksel tipte bir zanaat okuluydu, ancak Gropius'un liderliği altında bir yandan makine teknolojisi ile diğer yandan modern tasarım teorisini bir araya getiren bir deney merkezi haline geldi. Gropius, Bauhaus'a mimarlık kariyerinden geldi ve aslında tüm tasarımı temel karakterinde arkitektonik olarak gördü. Bu anlayışla, Gropius tüm tasarım problemlerine temelde benzer olarak yaklaşmış ve bu nedenle tüm tasarımcıların aynı temel eğitimi almaları gerektiğini düşünmüştür. Bir dizi yayında Gropius, temel özelliklerini vurgulayarak birleşik tasarım eğitimi teorisini ilan etti (Boyle, 1977):

> (…) Bauhaus, 1919'da, insan doğası gibi, kapsamı içinde her şeyi kapsayan bir modern arkitektonik sanatı gerçekleştirme özel hedefiyle açıldı. Deney, bir kez daha mimarlığın merkezi haline geldi ve bu, dar bir uzman değil, geniş, koordine edici bir zihin gerektiriyor (s. 321)… Bauhaus, sanatsal yeteneğe sahip kişilerin endüstri ve el sanatlarında tasarımcı, heykeltıraş, ressam ve mimar olarak yetiştirilmesini amaçlıyordu. Binada ekip çalışması amacıyla teknik ve biçim olarak tüm el sanatlarının eksiksiz bir koordineli eğitimi temel olarak hizmet etti (s. 322).

Bauhaus'un müfredatı, tüm öğrencilerin gerçek malzemelerle çalışma sorunlarıyla karşılaştıkları atölyelere girmeden önce geçmek zorunda oldukları temel bir dersten başlayarak, tüm tasarım sorunlarının çözümünde ortak yöntem benzerliğini gösterecek şekilde tasarlandı.

Kargaşanın ortasında Walter Gropius, Nisan 1919'da ünlü 'Manifesto'sunu yayınladı ve 'Tüm yaratıcı etkinliklerin nihai amacı bir binadır!' diye başladı. Okula yönelik programının ilk amacı, kademeli olarak yeni, kapsamlı bir estetik, modern bir estetik geliştirmek için ortaçağ katedralinin inşasında olduğu gibi heykel, resim, uygulamalı sanat ve zanaat gibi sanatsal disiplinleri yeniden birleştirmekti. Gesamtkunstwerk, sonunda güzel mimariyle sonuçlanacaktı (Lerner, 2005, s. 215).

5.4.1.2. Estetik

Başlangıçta dışavurumculuk, kunstwollen'in (sanatsal irade) dürtüsel gücünü cisimleştirdiği için toplum ve sanatta istenen canlılığı getirecekti (Balamir, 1996, s. 139). Bauhaus'un ilk dönemi tam anlamıyla avangartla el eleydi. Devrimci bir misyonu vardı. Hatta Gropius'un (1967) ifadesiyle 'estetikteki ihtilal … planlama manasında taze bir anlayış getirmiştir' (s. 56). Her ne kadar 'stil' veya 'üslup' kelimesine karşı temkinli yaklaşılsa[39] da aslında yeni bir 'estetik dil' yaratmak istenmiştir. Bir estetik dil kodlandığında onun bir üsluba dönüşeceğini hesaba katılmamış olması düşündürücüdür. Gropius (1967) formüle etmeye çalıştıkları yeni dili anlatırken bu yeni dili tamamlayıcı bir parça olarak görmüştür:

> (…) Zamanın geçer fikirleri ile mücadelemiz ilerledikçe Bauhaus periodik buluşlarını formüle eden ve planlama problemlerini her açıdan yakalayan inkişaf esnasında kendi kurallarını aydınlatmaya muvaffak oluyordu. Rehber prensibimiz artistik tasavvurun ne fikri ne de maddi bir mesele olmayıp hayatın esasını sadece tamamlayıcı bir parçasını teşkil ettiği idi (s. 56).

Özellikle Paul Klee ve Wassily Kandinsky verdikleri derslerde, kendilerini bağımsız olarak ve belirgin bir şekilde renk konusuna, 'temel dil'e, 'sanatsal öğelerin grameri'ne, veya Gropius'un talep ettiği kurum içi iletişim için estetik "ifade araçlarının ABC'si"nin araştırılmasına ve geliştirilmesine adamışlardı. Renk ve form teorileri üzerine temellendirilmiş bu dersler her öğrenci için zorunluydu. Çünkü renk ve form derslerinin grameri sonunda atölyelere ve inşaat alanına yayılacaktı. Bu nedenle de merkezi bir öneme sahipti (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, s. 48).

5.4.1.3. Etik

Birlik ve bütünlük Gropius için deyim yerindeyse kilit değerlerdi. Tüm sanatların birliği, sanat ve zanaatın birliği, tüm toplumları birleştirecek bir kültür (bu kesinlikle bir endüstri kültürüydü), atölyelerde iş birliği, hatta eğitimde teori ve uygulamanın birliği.

---

[39] Gropius'un şu ifadesi bunu doğrulamaktadır: 'Bauhaus'un amacı herhangi bir 'üslup', sistem veya dogma yaymak değil, sadece tasarım üzerinde canlandırıcı bir etki yaratmaktı' (Gropius, 1967, s. 8).

Farklı becerilerin birleştirilmesi ve farklı bireylerin iş birliği iki önemli ilkeydi. Tüm sanat ve zanaatların tek bir tasarım başlığı altında birleştirilmesinin yanı sıra bilgi ve deneyimin diğer tüm alanlarından da yararlanılmalıdır. Çünkü 'iyi mimarlık, yaşamın kendisinin bir yansıması olmalıdır ve bu, biyolojik, sosyal, teknik ve sanatsal sorunların derinlemesine bilgisini ima eder.' Amaç birliği, eğitim programının temel temasıydı ve toplumdaki insanın gereksinimlerine işaret ediyordu: 'İnsan odak noktası olmalıdır; onun toplum yaşamıyla ilgili manevi ve maddi ihtiyaçları, öğrencinin eğitiminin tüm aşamalarını belirlemelidir' (s .56). Okul programına tercüme edildiğinde, birleşik bir eğitimin amacı, öğretim yöntemini de belirledi (Boyle, 1977, s. 323).

> (…) öğrenciler, başkalarıyla iş birliği yöntemlerini öğrenmek için, ilgili tekniklerin öğrencileriyle birlikte, takım halinde çalışacak şekilde eğitilmelidir. Bu onları, planlama ve inşaat projelerinin tasarlanması ve yürütülmesinde yer alan birçok kişinin koordinatörü olma hayati görevine hazırlayacaktır Çalışmamın vurgusunu entegrasyon ve koordinasyon kapsayıcılığı üzerine koymaya çalıştım, münhasırlık-dışlayıcılık değil, çünkü inşa etme sanatının, bir grup aktif işbirlikçinin koordineli ekip çalışmasına bağlı olduğunu hissettim… bu işbirliği toplum dediğimiz şeyin kooperatif organizmasını sembolize ediyor (s. 323).

İşbirlikçi ekip çalışması ilkesi, École des Beaux-Arts'ın rekabetçi sistemiyle belirgin bir tezat olarak görülebilir, ancak Gropius için daha genel öneme sahip başka faydaları da vardı: 'Bu kooperatif ilkesinin özellikle umut verici olduğunu ve çağımızın ruhuna çok uygun olduğunu düşünüyorum; özellikle de bu gruplar arasında mühendisler ve ekonomistler varsa' (s. 64). İşbirliği, binada birleşik faaliyet hedefine doğru yönelecektir: 'Eğer [mimar] mühendis, bilim adamı ve inşaatçı ile birlikte yakın işbirliği yapan bir ekip kurarsa, o zaman tasarım, inşaat ve ekonomi yeniden bir bütün haline gelebilir … sanat, bilim ve iş füzyonu' (s.74); ve bunun da ötesinde, işbirliği, Gropius'un mimarlık yoluyla başvurmaya çalıştığı toplumsal birliğe işaret ediyordu (Boyle, 1977, s. 323).

Mimarın rolü, 'birçok sosyal, teknik, ekonomik ve sanatsal sorunu birleştirecek' bir 'koordinatör' olmaktı. ve bunda modern mimar geçmişe yeniden asimile edildi, çünkü 'mimarın tarihsel misyonu her zaman insanın fiziksel çevresini inşa etmedeki tüm çabaların tam koordinasyonunu sağlamak olmuştur; ve 'tüm büyük yaratıcı dönemlerde mimarlık, en yüksek somutlaşmasıyla tüm sanatların egemen anası, toplumsal bir sanat olmuştur (Boyle, 1977, s.324).

İş birliği ve ekip çalışması, modern sanayi toplumunun algılanan gerçeklerine karşı gerekli ve mantıklı bir tepkiydi, ancak bunların yararlılığı bununla sınırlı değildi. İşbirlikçi çaba, kapsayıcı olduğu için, yalnızca daha tutarlı hale getirilen tasarım çözümlerinde farklı becerileri ve bakış açılarını bir araya getirmekle kalmaz; iş birliği aynı zamanda ve belki de daha da önemlisi, bireyin nihai sonuçtaki rolünü azaltacaktır. Gropius'un ilkesinin ardındaki ortak içgörü, modern tasarım eğitimi sorunlarının kökeninde yatan şeyin öznel bireycilik olduğuydu. Yalnızca nesnel olarak ulaşılan evrenseller mimarlığı ve tasarımı tarihselci şaşırtmaca ve duygusallık bataklığından kurtarabilirdi. Çünkü 'yalnızca birçok kişinin işbirliği, bireysel yönü aşan çözümler bulmada başarılı olabilir; ölümsüz sanat, bireyin değil, grubun ürünü olacaktı. Başka bir deyişle, mimarlık mesleği toplumun ihtiyaçlarını karşılayarak kendini tatmin ettiği gibi, toplum da mimarlık mesleğinde devrim yaparak kendini gerçekleştirecektir (Boyle, 1977, s. 324).

Gropius, onlarca yılı aşkın süredir yazdığı sayısız yazıda, mimarın toplumla ilişkisi ve endüstri çağında mesleğin doğası hakkındaki fikirlerini ana hatlarıyla belirtmiş, bir hizmet ideali sunmuş, ve modern dünyanın karmaşık ihtiyaçlarına mantıklı bir yanıt olarak kendini oluşturacak profesyonel ekibin bir diyagramını çizdi. Ekip, eldeki işin gerektirdiği kadar çok beceriyi içerecek, tüm çabalar, yargıç yerine eşitler arasında primus olacak olan mimar tarafından koordine edilecek. (primus inter pares- eşitler arasında birinci-- öğretmen açılır- magister opens).. Mimarın becerileri tasarımda kullanılmaya devam edecek, ancak koordinasyon, uzlaşma ve müzakere kapasitesine, rekabet halindeki talep ve ihtiyaçları dengeleme yeteneğine daha da fazla sahip olacaktır. ve diğer profesyonellerin bakış açılarını kendi arzularıyla takdir etmek. Ekip koordinatörünün yeni rolüne mimar, aynı zamanda gelişmiş bir sosyal vicdan ve topluma hizmet misyonu getirecektir. Spesifik olarak, yeni mimar, toplumun ihtiyaçlarını araştırmalı, bunlar için çözümler belirleyip önermeli, gerekli becerileri bir araya getirmeli ve katkıda bulunanların hepsinin rollerini aynı ışıkta görecekleri bir ekibin üyesi olarak hareket etmelidir (Boyle, 1977, s. 334-335).

Bu durum Gropius için etik bir meseledir. Çünkü herhangi bir ürürnün sadece bir kişiye ait bir eser olmasını istemedi. Toplumda birlik, sanatta birlik ve üretimde birlik ideali, ortaya çıkan ürünü birleşik amaçlar doğrultusunda üretilen bir 'iş' olarak kavranmasına sebep oldu. Ancak bu durum sanat gibi duyum ve dugularla ilgili ve

bireysel yaratıcılık talep eden bir etkinlik için oldukça riskli bir talepti. Nitekim, Gropius Standardizasyonun bireysellik üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını sürekli olarak ifade etmiş olsa da, yaklaşık iki dekat gibi kısa bir süre sonra ortaya çıkan eleştiriler standardizasyonun o kadar da mükemmel bir çözüm olmadığını kanıtlamıştır.

Üstelik standardizasyon için gerekli görülen ekip çalışması ve işbirliği yöntemi özellikle büyük mimarlık ofislerininin organizasyonuna da yansımıştı. Mimarlığı bir iş olarak ele almanın sonuçları, özellikle mesleğe yüksek ideallerle giren kişiler için büyük bir hayal kırıklığıydı. Gropius tarafından ortaya atılan ideale benzeyen Skidmore, Owing & Merrill gibi devasa ofiste çalışmanın gerçeği şu şekilde anlatılmıştır (Owingse'ten aktaran Boyle, 1977):

> (…) Bir fabrika üretim hattında iş, ekipten ekibe, sanki bir bireyden diğerine geçiyordu ve nihai ürün, şirketin diğer tüm ürünlerinin kopyası olma eğilimindeydi … Ofis veya fabrika, orijinal dürtüyü temsil eder, ancak çeşitli üretim aşamalarından hiçbir girdi içermez. Aslında böyle bir girdi istenmiyordu, çünkü sistemin ürünleri kasıtlı olarak standartlaştırılmış ve anonimdi; ofis uygulamaları başarısını iki özelliğine borçluydu: verimli ve bu nedenle tek biçimli ve dolayısıyla öngörülebilir ürünlerle birlikte güvenilir yönetim … 'Biz ne hale geldik? Kesinlikle klasik anlamda tasarımcı değildik. Girişimciydik, müteşebbisler, hızlandırıcılar, finansörler, diplomatlar; çok fazla zanaatın mensubuyduk ve hiçbirinin ustası değildik' (s. 329-330).

Sosyal bilimlerin mühendislikle evliliği, Bauhaus'un bu son aşamasını karakterize eder. Mimarın 'toplum mühendisi' kimliği, özellikle mimarın işinin işlevsel binalar tasarlayarak toplumu ve sıradan insanı geliştirmek olduğunu savunan H.Meyer tarafından pekiştirildi. Bu determinist tutum, toplumu dönüştürme misyonuyla zanaatkârlığın yüceltildiği önceki programda da yaygındı. Artık misyonun konusu değiştiğine göre, mimari söylem de buna göre değişecekti. 'Uzmanlaşma' ve 'organizasyon' sloganlarıydı. Meyer 1928'de şöyle yazmıştı (, 1984: 180): (Whitford'dan aktaran Balamir, 1996, s. 125).

> (…) Bu dünyadaki her şey şu formülün bir ürünüdür: (işlev çarpı ekonomi) ... yeni ev ... bir endüstri ürünüdür ve bu nedenle uzmanların işidir ...[Mimar] organizasyon inşasında uzmanlaşıyor, sadece organizasyon: sosyal, teknik, ekonomik, zihinsel organizasyon (s. 125).

Mies van der Rohe, Bauhaus'ta yeni deneysel eğitim yöntemleri için çabalamadı. Gropius ve Meyer'in tasarımlarına uygulanmış olabilecek sosyal referans, Mies van der Rohe için önemli bir rol oynamadı. Buna rağmen seleflerinin başlattığı birçok şeyi devam ettirdi. Bu, Meyer tarafından başlatılan atölye yapısındaki değişikliklerin benimsenmesini

içeriyordu. Mies van der Rohe'nin deneysel yaklaşımı, yeni mimari tasarımların kalitesinde yatıyordu. Diğer tüm alanları mimariye bağlı olarak gördü ve bu sonuca dayanarak, özellikleri ve çeşitli eğitim önerileri geliştirdi. Amacı sosyal verimlilik değil, en yüksek estetik ve yapıcı kaliteydi. Daha önce hoş karşılanmayan bir terim olan yapı sanatı, gündelik dilde yeniden kullanılmaya başlandı ve sadece amacın değil, değerlerin ve insani unsurların da önemli olduğu anlamına geliyordu. Daha önce teori ve pratiğin karakteristik kombinasyonu kaybolmuş olsa da, mimarlık eğitimi artık altı yarıyıla indirilen çalışmaları ile Hannes Meyer döneminde olduğundan daha merkezi bir role sahipti. Ludwig Mies van der Rohe sanat teorisi veya sosyal politika hakkında herhangi bir palavra olmadan mimari ve estetik konulara ağırlık veriyordu (Siebenbrodt & Schöbe, 2012, 33).

5.4. Değerlendirme

Yapılan araştırmalar sonucunda bu üç ekolün eleştiriyle kurduğu ilişki iki bağlamda incelenmesine olanak sağlamakyadır. Birincisi kuramsal altyapısını oluşturan mimarlık teorileri, gizli müfredat üzerinden incelenmesine olanak veren kuruluş amaçları, tasarıma taklaşımı bağlamında ustalik-gizem ilişkisi ve tüm bunların bir toplamı olarak gerçeklik ile kurulan ilişki üzerine birtakım çıkarımlar yapılabilmiştir. Ikinci ise eleştirinin temellendirilmesinde kullanılan mantık, estetik ve etik dğerler üzerinden bir inceleme yapılmıştır. Bu çıkarımlar aşağıdaki tablolarda (Şekil 5.5; Şekil 5.6; Şekil 5.7; Şekil 5.8; Şekil 5.9; Şekil 5.10) sınıflanırılarak belirtilmiştir.



Şekil 5. 5. Sanatçı mimar yaklaşımının analizi.



Şekil 5. 6. Sanatçı Mimar yaklaşımında eleştirinin dayanakları.



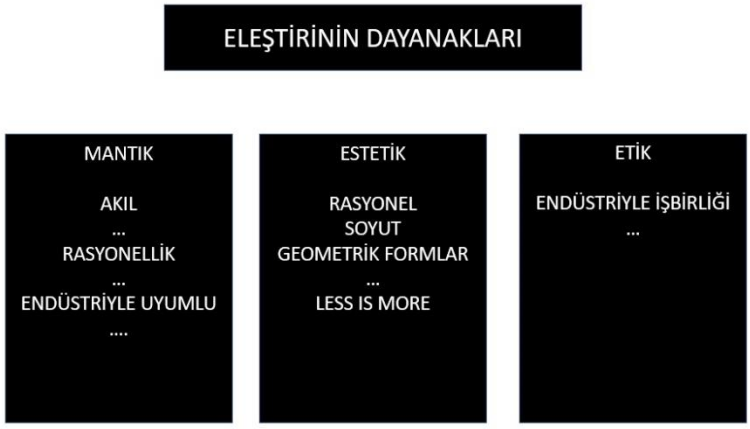
Şekil 5. 7. Mühendis Mimar yaklaşımının analizi.



Şekil 5. 8. Mühendis Mimar yaklaşımında eleştirinin dayanakları.



Şekil 5. 9. Zanaatçı Mimar yaklaşımının analizi.



Şekil 5. 10. Zanaatçı Mimar yaklaşımında eleştirinin dayanakları.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE TARTŞMA

Bu tez kapsamında elde edilen bilgiler değerlendirildiğinde mimari tasarım eğitiminde eleştirinin yeri üzerine üç temel iddiada bulunulabilir. Eleştiri mimari tasarım eğitiminin merkezindedir; Eleştiri mimari tasarımın merkezindedir; Eleştiri mimarlığın merkezindedir. Bu iddiaların ilk ikisi aslında basit bir neden sonuç ilişkisidir. Üçüncü iddia ise mimarlığın doğasıyla, yani hem bir sanat hem de bir bilim olmasıyla ilişkilidir.

Eleştiri mimari tasarım eğitiminin tam da merkezindedir ve tasarım eğitimi temelden değişmediği sürece bu konumunu koruyacaktır. Bunun iki temel nedeni vardır; birincisi eleştirinin mimari tasarım eğitiminde araçsallaştırılması, ikincisi ise mimari tasarım sürecinde araçsallaştırılması.

Mimari tasarım eğitimini veren kişi artık mimarlık mesleğini fiilen üreten kişi değildir. Mimarlık disiplinin değerlerini iyi bilen bir anlatıcıdır. Bir bakıma tercüme eden kişisidir. Öğrenciye mimarlık disiplininin bilgisini, değerlerini, etik ve estetik ideallerini aktarmaya çalışır. Fakat bunu yaparak değil, dil üzerinden aktarır ve bu noktada eleştiriyi mimari tasarım eğitiminin temel aracına dönüştürür. Eleştirel yaklaşımı bir dizi değer, norm ve ölçütler üzerine kuruludur. Mimari tasarımın bilgisi eleştiri yoluyla aktarıldığı için, mimari tasarım da eleştirel sürecin bir ürününe dönüşmüştür. Dolayısıyla mimari tasarım bilgisinin aktarım biçimi, aynı zamanda mimari tasarım yapma biçimidir. İşte bu nedenle eleştiri hem mimari tasarım eğitiminin hem de mimari tasarımın tam merkezindedir.

Eleştiri mimarlığın merkezindedir. Bu durum mimarlığın "Bilim midir sanat mıdır?" ikilemiyle ilişkilidir. Bu sorunun cevabı bellidir; yani "hem sanattır hem de bilimdir". Bilim olduğu kabul edilince de mimarlığın bilimsel konumu yine ikirciklidir. Bu kez de "Teknik bir bilim midir? Yoksa sosyal bir bilim midir?" ikilemi gündeme gelir, ki bunun cevabı da "hem teknik hem de sosyal bir bilimdir" olduğu için bu ikilemler mimarlığın çatışan iç dinamikleri olmaya devam edecektir.

Eleştirel yaklaşımlar mimarlığın bu üç özelliğinden hangisinin daha çok önemsendiğiyle ilişkili bir biçimde belirgin hale gelirler. Tam da bu nedenle "eleştiri mimarlığın merkezindedir" ve olmaya devam edecektir. Çünkü, mesele mimarlığın bu üçlü doğasının kabul edilmesiyle bitmemektedir. Bu defa da hangisinin birincil olacağı tartışma ve eleştiri konusu olmaya başlar. Mimarlık eğitim kurumları ve eleştirel yaklaşımları incelendiğinde, mimarlığın bu üçlü doğası içinde bir öncelenen ve bir ötelenen vardır. Ancak bu önceleme ve öteleme sınırları zorlamaya, ya da değerleri açındırmaya başladığında bir karşı atak oluşur. 19. yy.'dan başlayarak 20. yy.'ın ikinci yarısına kadar Beaux-Arts eğitimine yönelik eleştirilerde olduğu gibi.

Beaux-Arts dogmatikleştiği için eleştirilmişti. Tıpkı yarım asır sonra Bauhaus'un eleştirildiği gibi. Aslında Önemli olan mimarlığın dinamikleri arasında bir denge kurmaktır. Belki de "Overdose" bu durumu anlatmak için yardımcı olabilir. Burada mimarlığın sadece bir yönüne yapılan aşırı vurgu kastedilmektedir. Örneğin, mimarlığın sanatsal yönüne aşırı vurgu yapılınca, sanata aşırı doymuş bir mimari vizyon ortaya. Beaux-Arts'ın klasisizminin ve tarihselciliğin başına gelenler bundan kaynaklıdır. Bauhausun en önemli figürlerin Mies von der Rohe'nin en popüler sloganı olan ve dönemin mottosu haline gelen "less is more"un ironik biçimde "less is more" aşırılığına dönüşmesi gibi.

KAYNAKLAR

Alexander, Z. Ç. (2009). jugendstil visions: Occultism, gender and modern design pedagogy. *Journal of Design History*, 22(3), 203-226.

Aureli, P. V. (2009). More and More About Less and Less: Notes Toward a History of Nonfigurative Architecture. *Log*, (16), 7-18.

Aysel, N. R. (2020). 1 Yer 4 Mimar 3 Yapı: Yer'in Tanıklığında Akademi Tarihi Üzerine Kısa Notlar. *Tasarım+ Kuram Journal*, 16(31), 1.

Aysel, N. R. (2022). Güzel Sanatlar Akademisi Mimari Şubesi Çizim Salonu: Taut Atölyesi (1938). *Tasarim+ Kuram, 18*(37), 1-12.

Balamir, A. (1996). Changes in the Discipline and Identity of the Architect: Classical-Academic and Modern Approaches to Profession, Education, Design. Yayimlanmamiş Doktora Tezi. Ankara: METU.

Ballantyne, A. (Ed.). (2004). *Architectures: Modernism and after*. New Jersey: Blackwell.

Baytin, T. (1966). Mimarlık Eğitiminin Gelişimi. 35, 12-13.

Boyle, B. M. (1977). Architectural practice in America, 1865-1965: Ideal and reality. Spiro Kostof (Ed.), *The Archıtect: Chapters in The Hıstory of The Professıon içinde* (s. 309-44). Illus: Bibliog.

Caballero Lobera, A. (2017). Durand, Guadet and Wagner. The Evolution of The Compositive Method Between 19th And 20th Century. *Festival Dell Architettura Magazine, 8*(39), 37-48.

Carlhian, J. P. (1979). The École des Beaux-Arts: modes and manners. *Journal of Architectural Education*, 33(2), 7-17.

Ceylan, E. (2010). Modern bir mimari temsil ve performans aracı ya da mimarlıkta diyagram.

Chafee, R. (1977). Richardson's Record at the école des Beaux-Arts. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 36(3), 175-188.

Colquhoun, A. (2002). *Modern architecture*. Oxford: Oup.

Cret, P. P. (1941). The École des Beaux-Arts and architectural education. *Journal of the American Society of Architectural Historians*, 1(2), 3-15.

Dearstyne, H. (1962). The Bauhaus Revisited. *Journal of Architectural Education, 17*(1), 13-16.

d'Enfert, R. (2007). L'enseignement des arts au XIX e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique.(Collection 'Art et Société').

Diener, A. (2015). Production théorique et diffusion des modèles au prisme des publications des professeurs de théorie de l'École Polytechnique à l'École des Beaux-Arts (1802-1967). *Revista de Arquitectura, 17*(1), 62-72. doi: 10.14718/ RevArq.2015.17.1.6

Diener, A. (2017). Le cours de théorie de l'architecture à l'École des Beaux-Arts au XXe siècle: approches et supports pédagogiques: *histoire de l'enseignement de l'architecture au 20e siècle,* (3), 17-24.

Diener, A. (2017b). *L'enseignement de l'architecture à l'École des beaux-arts au XXe siècle: une lecture des règlements et de la pédagogie (1863-1968)* (Doctoral dissertation, Strasbourg).

Diener, A. 2021. Aux franges de l'histoire et de la critique, l'enseignement de la théorie de l'architecture à l'École des beaux-arts (1894-1968). Le Goff, A., & Demeulenaere-Douyère, C. (Ed.), Enseignants et enseignements au cœur de la transmission des savoirs. *Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques içinde* doi:10.4000/books.cths.14617

Dinç, P. (2003). Akademik Mimari Eleştiride Teknikler–A. Colquhoun'a Ait İki Çağdaş Uygulama Eleştirisi. *Gazi Üniversitesi Sanat Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 3, ss. 51-67. Doi: 10.5505/megaron.2016.03371. Erişim: 15 Şubat, 2017,

Draper, J. (1977). The École des Beaux-Arts and the architectural profession in the United States: the case of John Galen Howard. Spiro Kostof (Ed.), *The Archıtect: Chapters in The Hıstory of The Professıon içinde*. Illus: Bibliog.

Durand, J. N. L. (1802). Précis Des Leçons D'architecture Données À L'école Polytechnique Vol. 1. Paris.

Durand, J. N. L. (1809). Précis des leçons d'architecture données à l'École polytechnique (Vol. 2). chez l'auteur, à l'École polytechnique.

Dutton, T. A. (1987). Design and studio pedagogy. *Journal of architectural education, 41*(1), 16-25.

Eleştiri. (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Eleştiricilik; (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Eleştirmek. (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ellert, J. C. (1972). The bauhaus and black mountain college. *The Journal of General Education*, 144-152.

Ely, J. W. (2000). The Rise of the Professional Architect in England. Spiro Kostof (Ed.), *The Archıtect: Chapters in The Hıstory of The Professıon içinde* (s. 180-208). Illus: Bibliog.

Epron, J. P. (1984). L'école de l'académie (1671-1793) ou l'institution du goût en architecture (Doctoral dissertation, Ministère de l'urbanisme et du logement/Secrétariat de la recherche architecturale (SRA); École nationale supérieure d'architecture de Nancy/Centre d'études méthodologiques pour l'aménagement (CEMPA)).

Esherick, J. (1977). Architectural education in the thirties and seventies: A personal view. Spiro Kostof (Ed.), *The Archıtect: Chapters in The Hıstory of The Professıon içinde* (s. 238-79). Illus: Bibliog.

Findeli, A. (1990). Moholy-Nagy's design pedagogy in Chicago (1937-46). *Design Issues, 7*(1), 4-19.

Frisby, D. P. (1998). *Metropolitan Architecture and Modernity: Otto Wagner in Context* (Doctoral dissertation, University of Glasgow (United Kingdom)).

Galitz, K. C. (2003). The French Academy in Rome'. Heilbrunn Timeline of Art History. New York: The Metropolitan Museum of Art.

Gençel, Ö. (2021). *Sanayi-i Nefise Mektebi* (1882-1928).

Gropius, W. (1967). *Yeni Mimari ve Bauhaus*. İstanbul: TMMOB.

Gropius, W., & Dearstyne, H. (1963). The Bauhaus Contribution. Journal of Architectural Education (1947-1974), 18(1), 14-16.

Gür, Ş. Ö. (2000). Mimarlıkta Temel Eğitim Dersi Uygulaması. *Mimarlık Dergisi, 293*, 25-34.

Gür, S. Ö. (2007). Modernity vs. Postmodernityin architectural education. *Journal of Architectural and Planning Research*, 91-108.

Gür, Ş. Ö. (2009). Mimarlıkta Eleştirinin Eleştirisi. *Mimarlık Dergisi*, 348.

Gürdallı H., & Yücel, A. (2010). Mimarın formasyonunda formel mimarlık eğitiminin yeri. *İtü Dergisi /a*, 5(1).

Hacihasanoglu, O., & Toprak, İ. (2019). Architectural Design Products of Students at Istanbul Fine Arts Academy in 1930's. *Journal of Design Studio, 1*(1), 29-36.

Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe Sözlüğü* (4. Baskı). İstanbul: Remzi.

Hays, K. M. (ed.) (2002), *Architecture Theory since 1968*, Columbia Books of Architecture, The MIT Press, Cambridge, Mass. and London, England.

Hizli, N. (2013). *Cumhuriyet dönemi modernleşmesi: Türkiyede mimarlık eğitimi reformu bağlamında Ernst Arnold Eglı* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Hızlı, N., & Aysel, N. (2016). 1930 1936 Güzel Sanatlar Akademisi nde Mimarlık Eğitim Reformu ve Ernst Egli. *Mimarlık Dergisi*, (389).

Jones, K. (2016). Research in architectural education: Theory and practice of visual training. *Enquiry The ARCC Journal for Architectural Research, 13*(1). Ss. 7-16.

Koçyiğit, R. G. (2011). *Mimari Eleştirinin Epistemik Analizi*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Kuran, A. (1966). Günümüzde Mimarlık Eğitimi. *Mimarlık Dergisi, 35*, 14-15.

Kuran, A. (1969). Mimarlıkı Eğitimi Üzerine. Mimarlık Dergisi, 71, 14-15.

Lambert, G. (2014). La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux XIXE et XXE siècles, une approche culturelle et matérielle. *Perspective. Actualité en histoire de l'art,* (1), 129-136.

Lambert, G. (2021). L'architecte et ses modèles : Intentions, connaissance et projets à la période contemporaine içinde, Des 'classiques' pour former les architectes : Enseignement de la théorie et modèle éducatif des ' humanités ' à la fin du xix e siècle. Paris : Éditions de la Sorbonne.

Landsberger, M. (2017). Architecture and construction: topical themes in the teaching of Auguste Choisy. *TECHNE: Journal of Technology for Architecture & Environment*, [s. l.], v. 13, p. 165–172.

Leatherbarrow, D. (2009). The craft of criticism. *Journal of Architectural Education, 62*(3), 20-99.

Lerner, F. (2005). Foundations for design education: Continuing the Bauhaus Vorkurs vision. *Studies in Art Education, 46*(3), 211-226.

Long, C. (2001). An Alternative Path to Modernism: Carl König and Architectural Education at the Vienna Technische Hochschule, 1890–1913. Journal of Architectural Education, 55(1), 21-30.

Mandoul, T. (1996). Une histoire de l'architecture selon Auguste Choisy. *Bulletin de la Sabix. Société des amis de la Bibliothèque et de l'Histoire de l'École polytechnique*, (16), 21-28.

Megahed, N. (2018). Reflections on studio-based learning: assessment and critique. *Journal of Engineering, Design and Technology*.

Migašová, J. (2019). Black Mountain College Case: Transformation Trends in Art Education in the First Half of the 20th century. *Espes, 8*(2), 51-58.

Minez, B. (2013). *Mimarlık eğitimi sürecinde bireyin algı değişiminin görsel çevre değerlendirme teknikleri ile incelenmesi* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Özgüven, B. (1988). Bauhaus. *Gergedan-Yeryüzü Kültürü dergisi*, 12.

Özgüven, H. B. (2023). Sanayi-İ Nefise Mimarlık Programında 'Türk Meslek-İ Mimarisi' (1911-1927)**,** 140 Yılın Mimarlığına Tanıklık: 1882-2022 Bildiriler. İstanbul: MSGSÜ.

Pevsner, N. (1936). Post-War Tendencies in German Art Schools. *Journal of the Royal Society of Arts, 84*(4339), 247-262.

Picon, A. (2000). "Introduction" In J. N. L. Durand (Author), Précis of the Lectures on Architecture with Graphic Portion of the Lectures on Architecture, Los Angeles: Getty Research Institute,

Picon, A., Petit, E. J., & Allais, L. (2004). The ghost of architecture: the project and its codification. *Perspecta, 35*, 8-19.

Sadler, S. (2004). An avant-garde academy. Andrew Ballantyne (Ed.), *Architectures: Modernism and after içinde*, (s. 33-56). New Jersey: Blackwell.

Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.

Shannon, S. J. (1995). *The Studio Critique in Architectural Education*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Adelaide, South Australia.

Sharp, D. (1989). *Criticism in architecture*. Regional Seminar of the Aga Khan Award for Architecture, Bildiriler, 8-15.

Tapie, G. (1996). *L'enseignement de l'architecture en France: de la formation à la maitrise d'oeuvre aux métiers de l'architecture*. Paris-La-Défense: Bureau de la Recherche Architecturale, Ministère de la Culture.

Thibault, E. (2011). Continuités et transformation d'un dispositif pédagogique: Enseigner l'architecture à Polytechnique (1867-1910). Estelle Thibault; Guy Lambert (Ed.), *L'Atelier et l'amphithéâtre: les écoles de l'architecture, entre théorie et pratique içinde* (s. 131-172). Brüksel: Mardaga.

Türkkan, S. (2016). *Making And Breaking Authorship, Potentials in Architectural Design Studio*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkkan, S., & Erdem, A. (2016). Stüdyo Pedagojisinde Özgünlük Kavramı Üzerine Deneyler: Önceller ile Tasarım. *Megaron, 11*(2), 187-200.