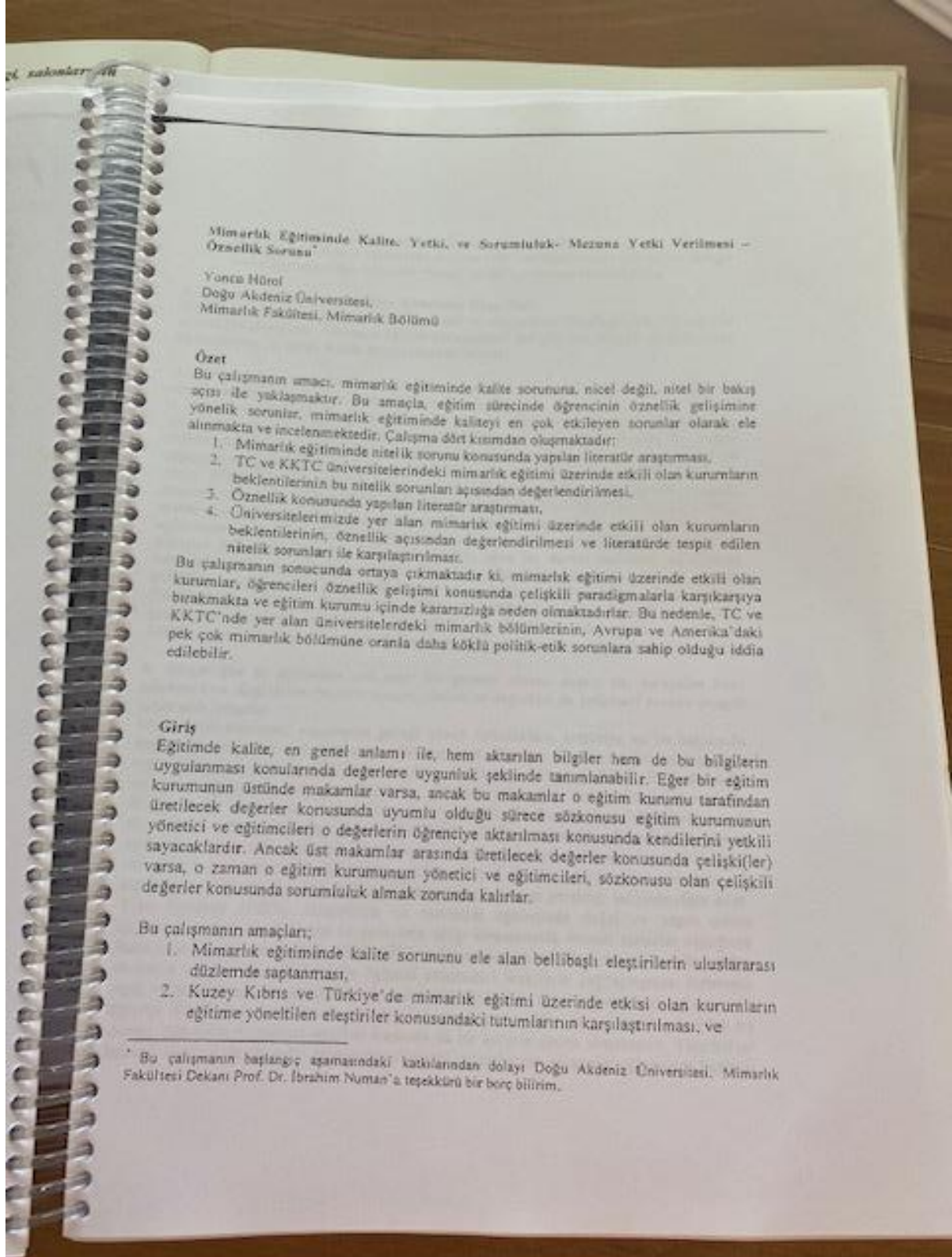


Hurol, Y., (2009) "Mimarlık Eğitiminde Kalite, Yetki ve Sorumluluk – Mezuna Yetki Verilmesi – Öznellik Sorunu" *KTMMOB Mimarlık ve Eğitim Kurultayı*. Lefkoşa: KTMMOB Mimarlar Odası. 30 Ekim.



## Mimarlık Eğitiminde Kalite, Yetki, ve Sorumluluk- Mezuna Yetki Verilmesi - Öznellik Sorunu\*

Yonca Hürol  
Doğu Akdeniz Üniversitesi,  
Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

### Özet

Bu çalışmanın amacı, mimarlık eğitiminde kalite sorunu, nicel değil, nitel bir bakış açısı ile yaklaşmaktır. Bu amaçla, eğitim sürecinde öğrencinin öznel gelişimine yönelik sorunlar, mimarlık eğitiminde kaliteyi en çok etkileyen sorunlar olarak ele alınmakta ve incelenmektedir. Çalışma dört kısımdan oluşmaktadır:

1. Mimarlık eğitiminde nitelik sorunu konusunda yapılan literatür araştırması,
2. TC ve KKTC üniversitelerindeki mimarlık eğitimi üzerinde etkili olan kurumların beklentilerinin bu nitelik sorunları açısından değerlendirilmesi,
3. Öznellik konusunda yapılan literatür araştırması,
4. Üniversitemizde yer alan mimarlık eğitimi üzerinde etkili olan kurumların beklentilerinin, öznellik açısından değerlendirilmesi ve literatürde tespit edilen nitelik sorunları ile karşılaştırılması.

Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkmaktadır ki, mimarlık eğitimi üzerinde etkili olan kurumlar, öğrencileri öznel gelişimi konusunda çelişkili paradigmalara karşı karşıya bırakmakta ve eğitim kurumu içinde kararlılığa neden olmaktadır. Bu nedenle, TC ve KKTC’nde yer alan üniversitelerdeki mimarlık bölümlerinin, Avrupa ve Amerika’daki pek çok mimarlık bölümüne oranla daha köklü politik-etik sorunlara sahip olduğu iddia edilebilir.

### Giriş

Eğitimde kalite, en genel anlamı ile, hem aktarılan bilgiler hem de bu bilgilerin uygulanması konularında değerlere uygunluk şeklinde tanımlanabilir. Eğer bir eğitim kurumunun üstünde makamlar varsa, ancak bu makamlar o eğitim kurumu tarafından üretilen değerler konusunda uyumlu olduğu sürece söz konusu eğitim kurumunun yönetici ve eğitimcileri o değerlerin öğrenciye aktarılması konusunda kendilerini yetkili sayacaklardır. Ancak üst makamlar arasında üretilen değerler konusunda çelişki(ler) varsa, o zaman o eğitim kurumunun yönetici ve eğitimcileri, söz konusu olan çelişkili değerler konusunda sorumluluk almak zorunda kalırlar.

Bu çalışmanın amaçları;

1. Mimarlık eğitiminde kalite sorununu ele alan belligözlü eleştirilerin uluslararası düzlemde saptanması,
2. Kuzey Kıbrıs ve Türkiye’de mimarlık eğitimi üzerinde etkisi olan kurumların eğitime yöneltilen eleştiriler konusundaki tutumlarının karşılaştırılması, ve

\* Bu çalışmanın başlangıç aşamasındaki katkılarından dolayı Doğu Akdeniz Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İbrahim Numan’a teşekkürü bir borç bilirim.

3. Mimarlık eğitimi konusundaki sözkonusu çelişkili beklentilerin Kırsal Kıbrıs ve Türkiye'de mimarlık eğitiminde mezunlara yetki verilmesi konusunda neden olduğu sorunların arasından "mezunun öznel kimliği" sorununun tartışılmasıdır.

#### 1. Mimarlık Eğitiminde Kaliteye Yöneltilen Eleştiriler.

Mimarlık eğitiminde kalite konusunda ulusal ve uluslararası literatürde pek çok objektif eleştiri yer almaktadır. Mimarlık eğitimi konusundaki pek çok etik sorunun da altını çizen bu eleştiriler iki temel başlık altında incelenebilirler.

*a. Mimarlık bilgi ve değerlerinin, birbiri ile çelişkili pek çok bilimsel alan ve disiplinin üzerine oturması nedeni ile ortaya çıkan etik sorunlar.*

J. Habraken (2006:15-16), bina üretimi bir ekip işi olduğu için, mimarlık eğitiminin de ekip çalışmasını hedefleyecek bir şekilde yürütülmesi gerektiğini savunur. M. Pultar (1999), mimarlık eğitimcilerini mimarlık bünyesinde yer alan farklı alanların bilgi ve değerlerine saygıya çağırır. A. Rapoport (1992), mimarlık eğitiminde sezgisel yaklaşımın yerini bilimsel yaklaşıma bırakması gerektiğini savunur. Ona göre mimari tasarım, rasyonel olmalı ve sosyal bir araştırmaya dayanmalıdır. Yine M. Pultar'a göre (1998) mimarlığın kapsadığı değerler arasında çeşitli çelişkiler oluşabilmesi nedeni ile, mimarlık eğitiminde ilgili bilgi, teknik ve teknolojilerin uygun kullanımı çoğunlukla rasyonel bir biçimde öğretilmemektedir. Papanek'e (1995) göre bu durum mimarlık eğitiminde bütünsel yaklaşımı engellemektedir. Örneğin, mimarlık eğitiminde etik ve estetik birliğin sağlanması bilinç düzeyinde tartışılmalı, sezgiye terk edilmemelidir. (Nalbantoğlu, 2000) M. Pultar (2000; 1997.a, b; 1998) bu eleştiriyi daha da yaygın hale getirir ve mimarlık eğitiminde ölçülebilir ve ölçülemez değerlerin yönetiminin hedeflenmesi gerektiğini savunur. Bu bağlamda hem ürün, hem de süreç önemsenmelidir.

*b. Mimarlığın ve eğitiminin çok uzun bir geçmişi olması nedeni ile, süregelen kimi alışkanlık ve değerlerin modern toplum yöntem ve değerleri ile çelişmesi sonucu ortaya çıkan etik sorunlar.*

Modern bir toplumda yaşamının gereği olarak farklılıklara, eleştiriye ve bu bağlamda toplumsal değişime açık olunması sözkonusudur. Eleştirel Teori'ye göre bu koşulları sağlayamayan insan topluluklarına toplum denilemez. (Adorno, 2000) Bu bağlamda, mimarlık eğitiminin pazarın taleplerine eleştirel yaklaşımı, rasyonelitesini koruduğu ölçüde doğru bir tavrıdır. Ancak konu demokratiklik olduğunda mimarlık eğitimine pek çok eleştiri yöneltilmektedir. M. Pultar (2000; 1997.a), mimarlık eğitiminde değişime açık ve demokratik yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu belirtir. Papanek'e (1995) göre mimarlıkta ve mimarlık eğitiminde tasarım sosyal yönden dahil edici olmalıdır. J. Habraken (1998) bu durumu, kullanıcı haklarının tanınması gerektiği şeklinde ifade eder. Yine Papanek (1995), mimarlıkta ve mimarlık eğitiminde doğal ve yapılı çevre değerlerine saygı, tarihi bina ve çevrelere saygı konularında önemli sorunlar olduğuna işaret eder. G. Stevens (2002; 1998; 1995; n.d.) ise demokratiklik tartışmalarını doğrudan mimarlık eğitiminde eğitimci ile öğrenci arasındaki ilişkilerin çağdaşlaşması sorununa taşır, ve genel olarak sanat eğitiminde, mimarlık eğitimi de dahil olmak üzere, eğitimci ve öğrenci ilişkilerinin otoriter tavırlar üzerine oturduğunu iddia eder. Üstelik ona göre bu durum, öğrencilerin sosyal sınıfları arasında da bir ayrırma neden olmaktadır. Yani kırsal kökenli olan ve düşük gelir grubundan ailelerin çocuklarının mimarlık eğitiminde başarılı



olma şansları, yökek gelir grubundan zillerin çocuklarından kayda değer biçimde daha azdır.

## 2. Mimarlık Eğitimi Üzerinde Etkisi Olan Kurumların Mimarlık Eğitiminden Beklentileri

KKTC'deki üniversitelerdeki mimarlık eğitimi, aşağıdaki kurumların mimarlık ve mimarlık eğitiminde kalite ile ilgili beklentileri tarafından doğrudan etkilenirler.

1. Mimarlık bölümünün ve ilgili fakültenin bağlı bulunduğu üniversitenin rektörlüğü, hem demokratik davranışlarıyla örnek olur, hem de bir üniversite politikası eşliğinde konumu çeşitli ulusal ve uluslararası düzlemlere taşır.
2. Uluslararası eşdeğerlik kurumları, hem ilgili üniversitenin diplomalarının tanınması hem de akademisyenlerin yükseltilmesi gibi pek çok konuda standartları belirleyerek ortam üzerinde etkili olur.
3. Devlet ve toplumu temsilen YÖDAK benüz etkili değildir. Ancak TC devleti ve toplumunu temsilen YÖK, ilgili üniversitenin diplomalarının Türkiye'de tanınması ve akademisyenlerinin yükseltilmesi açısından etkilidir.
4. Mimarlık mesleğini temsilen KKTC Mühendis ve Mimar Odaları Birliği, Mimarlar Odası'nın KKTC'deki mimarlık eğitimi kurumları üzerinde, mesleki eleştiri dolayımı ile, ve ulusal / uluslararası mimarlık kanunu / politikaları, ve meslek etiği kuralları üzerindeki belirleyici rolü nedeni ile etkisi vardır. Bu bağlamda, KTMMOB Mimarlar Odası, TMMOB Mimarlar Odası birlikte uluslararası gündemi takip etmektedirler.

Yukarıdaki kurumların mimarlık eğitiminden talep ettikleri kalite değerleri ve yukarıdaki eleştiriler karşısında tavırları, mimarlık eğitiminde yer alan yönetici ve eğitimcilerin yetki ve sorumluluklarının içeriğini önemli ölçüde belirler.

### Üniversite rektörlüğünün mimarlık eğitiminden talep ettiği değerler-

Öğrencilerinin çoğu Türkiye'den gelen ve genellikle uluslararası düzlemlerde tanınmayan KKTC üniversitelerinin eğitim politikaları YÖK tarafından doğrudan etkilenmektedir. Yine TC üniversitelerine benzer bir biçimde çeşitli batılı eşdeğerlik kurumlarına kabul edilmek için çalışmalar yapılmaktadır. En önemli sektör eğitim olan ve eğitim sektörü kanalı ile tanınmayı hedefleyen KKTC'nde dış ülkelerden gelecek olan öğrenci sayısı çok önemli olduğu için uluslararası eşdeğerlik kurumlarının kabulü en az YÖK'nun beklentilerine uymak kadar önemlidir. Bu nedenle, rektörlük, YÖK, ve uluslararası eşdeğerlik kurumları arasındaki değer farklılıkları kurumun istikrarlı oluşu açısından çok etkili olacaktır. Örneğin Türkiye ve KKTC'deki üniversitelerin çoğunda rektörlüklerin otoriter bir yapıda oluşu, demokratikleşmeyi bir değer olarak benimsemiş olan pek çok uluslararası eşdeğerlik kurumu ile çelişmektedir.

Gerek Türkiye'deki, gerekse de KKTC'deki üniversitelerin en önemli sorunlarının başında eğitimin ticarileşmesi sorunu gelmektedir. Bir üniversite özel dahi olsa, rektörlüğün doğru bir eğitim politikası uygulamasıyla, eğitimin ticarileşmesi engellenebilir.

### Uluslararası eşdeğerlik kurumlarının mimarlık eğitiminden talep ettiği değerler-

Barlı uluslararası eşdeğerlik kurumlarının mimarlık eğitiminden talepleri belirsiz ve başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki değişime açıklıktır. Bu talep eleştiriye açıklık ve demokratikleşme olarak da nitelendirilebilir. İkinci talep, entelektüel ve araştırmacı yaklaşımlar ile pazara hakim olan iktidar gruplarının yaklaşımları arasında araştırmacı yaklaşıma öncelik tanınmasıdır. Üçüncü talep, mimarlık eğitimine bütünsel yaklaşımı ve parçalar arası sürekliliğin sağlanmasını içerir. Bu tür bir bütünlüğe ancak entelektüel yolla sağlanabileceğinden bu talep entelektüel yaklaşımların da kısmen desteklenmesi şeklinde değerlendirilmelidir. (Örneğin Bologna Süreci) Mimarlık eğitimine yapılan eleştiriler ile bu talepler karşılaştırıldığında, aralarında kayda değer bir örtüşme olduğu gözlenebilir.

#### **YÖK'ün mimarlık eğitiminden talep ettiği değerler-**

YÖK da genel olarak araştırmacı tavrı destekler. Bu durum doğrudan doğruya eğitimcilerin yükseltilmesi ile ilgili kurallara yansır. Ancak YÖK eleştiriye açık bir eğitimden yana değildir. Bunu her öğrencinin geçmesi mezuniyet için zorunlu olan ulusal bilinç içerikli derslerin varlığından anlarız. Ulusal bilinç içerikli değil de, dini bilgi içerikli dersler zorunlu olsa yine aynı sonuca varacaktık. Buna paralel olarak, değişim kavramı da eleştirellikten bağımsız ve takip edilmesi gereken bir olgu gibi görülür. Yani değişimi yaratmak değil, değişimi yakulamaktır sözkonusu olan. YÖK mimarlık eğitiminde bütünselliği de talep etmez. Bu nedenle entelektüel tavrı desteklediği de söylenemez. ([www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr))

Her ne kadar da YÖK, aynı uluslararası eşdeğerlik kurumları gibi araştırmacı tavrı destekliyor olsa da, bu tavrın gerektirdiği eleştiriye ve değişime açıklık, yani demokratikleşme, ihtiyacı desteklemez. Uluslararası eşdeğerlik kurumlarından bir diğer farkı da entelektüelliğin de YÖK tarafından desteklenmemesidir.

#### **KTMMOB Mimarlar Odasının mimarlık eğitiminden talep ettiği değerler-**

KTMMOB Mimarlar Odasının mimarlık eğitiminden talepleri, mimarlık eğitimine kalite konusunda yöneltilen eleştirilerle örtüşür. Kalite kavramı, bu bağlamda mimarlık eğitiminde bütünlüğe, mimarlık değerleri ve değişime / eleştiriye açıklık türünde düşünceleri bünyesinde toplar. Mimarlar Odasının kalite kavramı paralelinde mimarlık eğitiminden talepleri aşağıdaki gibidir.

1. Uluslararası anlaşmalarda, ulusal mimarlık kanununda, ve mimarlık politikalarında uyumlu olarak yer alması gereken mimarlık değerlerinin benimsenmesi,
2. Çeşitli yönetmelik, şartname ve standartların içerdiği değerlerin benimsenmesi,
3. İngiltere'deki gibi bir mesleğe kabul sınavı olmadığı için kaliteli mimarlık eğitimi talebi, doğrudan doğruya kaliteli mimarlık pratiği ile ilişkilendirilir. Bu ise, değişken değerlerin rasyonel yönetiminin öğretilmesi gerektiği yönündeki eleştirilerle örtüşen bir taleptir. Bu talep meslekler arası değer farklılığı sorununu da ortadan kaldıracak, takım anlayışını kolaylaştıracak ip uçları taşır.
4. Odaların topluma sorumluluğu bağlamında ekolojinin, tarihi eserlerin, kültürün korunması gibi çeşitli toplumsal değerlerin benimsenmesi, ve kullanıcıların korunması talebi,
5. Bilgi-değer-düşünce üretimi ve paylaşımı ve özellikle etik bir mimarlık ideolojisinin oluşturulmasına katkı, değer üretimine katkı koyan söylemlerin üretimi.



6. Meslekteki değişimin en azından izlenmesi.
7. Sürekli eğitim konusunda işbirliği.

Odalar da toplumsal eleştiri kurumları olarak demokratikleşmeyi ve araştırmacı tavri desteklerler. Ama ideolojik kurumlar olan odalar entelektüel bakış açılarının gelişmesini de talep ederler.

### Mimarlık Eğitiminde Yönetici ve Eğitimcilerin Yetki ve Sorumlulukları

KKTC'nde mimarlık eğitimi üzerinde etkili olan kurumların mimarlık eğitiminden talepleri arasında çelişmeyen tek talep araştırmaya öncelik verilmesidir. Bu bağlamda, mimarlık eğitimcileri ve yöneticileri bu konuda yetkilidirler. Diğer konularda, yani değişim / demokratikleşme, ve bütünlüğün sağlanması / entelektüellik konularında eğitimci ve yöneticiler yetkili değildir, ve sorumluluk almak zorundadırlar. Bu durum, değerler üretimi/yönetimi, etik bir mimarlık ideolojisinin üretimi, değişimin yaratılması, toplumsal değerlerin korunması gibi konulara örgütlü bir biçimde yaklaşmamasına neden olmakta, ve mimarlık öğrencilerinin öznel profili üzerinde olumsuz etkiler yapmaktadır.

### 3. Mimarlık Eğitimde Mezunların Öznel Profili ve Mimarlık Yetkisinin Verilişi.<sup>7</sup>

Mimarlık eğitiminde yönetici ve eğitimcilerin yetkisinin araştırmacı yaklaşımların desteklenmesi ile sınırlı olması, ve değişim / demokratikleşme, bütünlük / entelektüellik konularında sorumluluk almak gerekliliği, mezunların ideai öznel profili konusunda çeşitli anlaşmazlıklara neden olmaktadır. Anlaşmazlık en genel anlamı ile otoriteye dayalı geleneksel yaklaşımlarla, demokratiklik ve eleştirelilik talep eden modern yaklaşım paradigmaları arasında ortaya çıkmaktadır. Sözkonusu olan farklı düşüncelerin değil, farklı paradigmalardan yanyanalığı olduğu için, öğrencilerin bilinç-dışı kendini gösteren kendiliğinden tavırlarının hiç de pedagojik olmayan biçimlerde sorgulanması sözkonusu olabilmektedir. Demokratikleşme sorunlarından kaynaklanmamakla birlikte, batı ülkelerindeki mimarlık eğitimi için de öznellik sorunu geçerlidir. G. Stevens'a göre (1998) batı ülkelerindeki sorun mimarlık eğitimi bünyesinde entelektüeller, araştırmacılar ve pazar ile ilişkileri güçlü olanlar arasındaki iktidar mücadelesinden kaynaklanmaktadır. Türkiye ve KKTC'nde bu soruna bir de demokratikleşememe sorunu eklenmekte ve böylece sorun farklılaşmakta ve her görüşün özgürce tartışıldığı/eleştirildiği modern demokratik bir mücadele değil, suskunlukların, otorite korkusunun ve koltuk kavgalarının da işin içine sızdığı paradigmatik bir mücadele haline dönüşmektedir.

<sup>7</sup> Metnin bu kısmı, değerlendirilmek üzere teslim edilmiş olan aşağıdaki iki metinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Hürol, Y., "Mimari Tasarım Eğitiminde Öznelliğe dair bir Özeleştiri," Mustafa Pulat'la Armağan Kitap. Yayına Hazırlanıyor.

Hürol, Y., Wilkinson, N., "Portraits of Comedy behind Autonomy and Artistic Subjectivity in Architecture." Evaluation of revised version.

Gerek kalite ile ilgili tartışmalar, gerekse de demokratikleşme konusundaki sorunlar, kendisini "nasıl bir özne mimarlık yapma yetkisi verilebilir?" sorusuna verilecek cevaplardan kiminin emin olmaması şeklinde göstermektedir. Çağdaş mimari yapıların oluşturduğu çevreler de geleneksel mimari yapıların oluşturduğu çevrelerle kıyaslandığında son derece başarısızdır. Bu durum, mimari değerlerde yaşanan çökmenin de özne sorunu ile doğrudan ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır. Biz, bu sorunun, 'modern özne' kavramının bilerek ya da bilmeyerek hatalı yorumlanıyor olmasından kaynaklandığını düşünüyoruz.

Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında hatalı ve doğru olabilecekleri düşünülebilecek öznellik kavramlarına yer açmak gerektiğinden, çalışmanın bu safhasında mimarlığın sosyal düzlemini terkedip, kişisel düzlemlerinde yol alacağız, ve çalışmanın sonlarına doğru tekrar sosyal düzleme geri döneceğiz.

Hatalı "modern özne" ve "modern öznellik" kavramlarına bir gözatacak olursak, hatanın "kendini özgürce ifade etmek" isteği ile belirlenebileceğini iddia edebiliriz. Daha doğrusu sorun kendini ifade etmekte değil, ama kendini ifade etmenin hangi anlamlara gelebileceğini sorgulamamaktadır. Öznellik kavramının çeşitli anlamlarına gözattığımızda göreceğiz ki, ne modern ne de geleneksel özne kavramlarının hiçbiri de medya tarafından köşkırtılan "aklıma esti yaptım," "hoşuma gitti yaptım" gibi başıboş bir anlayışla bağdaşmaz. Tüm sanatlar için önemli olan bir eleştiri çıkar mimarın da karşısına aksi taktirde: "Sen kimsin ki kendini ifade ettin? Bunun topluma katkısı ne? Bana ne sendin!" Bu sokaktaki bir adam hiç de ilginç olmayan hayal hikayesini yazdığında hiçkimse o hikayeyi okumak istememesi gibi birşeydir. Niye okusunlar ki?

Eğer buna "mimarlıktaki sanatçılık ideolojisi" diyecek olursak ki, bu bir yanılsamayı da işaret eder, bu ideoloji eğitim sırasında mimarlara aktarılmaktadır. Daha sonra mezun olan mimarlar ise teknik çizim yaparken, ya da bir şirkette çalışırken işi bir ucundan tuttuklarında kendilerini sanatçı zannederek tatmin olurlar. (Nalbantoğlu, 2000) A. Rapoport (1992), mimarların bu ideolojiyi mimari tasarım eğitimi sezgisel yöntemlerle yapıldığı için edindiklerini düşünür. Değerler ve kalite sorununun irrasyonel bir biçimde ele alınabilmesinin de ardında bu sorun vardır.

Oysa farklı özne ve öznellik kavramları incelendiğinde böylesi bir sorumsuzlukla ilgileri olmadığı görülür.

### 3.1. Özne Üzerine

Bu makalede, modern öznellik kavramı ile ilgili olarak H. Bergson, ve D. Hume'daki öznellik kavramları, ve geleneksel özne kavramı ile ilgili olarak da özellikle M. Heidegger'deki mimar kavramı üzerinde durulmuştur.

#### Modern Öznellik

H. Bergson (1911) içiçe geçmiş birkaç çeşit özne ve öznellikten bahseder. Bunlar objektif ve subjektif öznellikler olarak ikiye ayrılırlar. Objektif öznellik türlerinin en başında ihtiyaçların farklı oluşundan kaynaklanan öznellik vardır. Yani tasarım sırasında farklı ihtiyaçların gözetilmesi bir tür öznellikle sonuçlanacaktır. İkinci objektif öznellik türü,



farklı insanlar tarafından üretilen objektif düşüncelerin birbirinden farklı olmasından kaynaklanır. Farklı mimarların, hemekadar da rasyonel olsalar, farklı tasarımlar üretmesi de objektif düşüncelerin özelliğinden kaynaklanır. T.W. Adorno'ya göre de (1992) sadece niyet objektif olmak olabilir. Ama durum bu olduğunda bile düşünceler farklı olacaktır. Bu yüzden Adorno'ya göre saf objektiflik mümkün değildir. Tek doğrunun varlığı sadece metod konusunda uzlaşmış bilimsel bilgi türleri için geçerli olabilir. Kaldi ki, bu da tartışmalıdır.

D. Hume (1978; 1975; 1947) farklı insanların ürettiği objektif düşüncelerin neden farklı olduğunu netleştirir. Zihin hafızadaki deneyim parçacıkları arasında gerçekleşen çağrışımlarla çalışır. Bu çağrışımlar ise benzerliğe, yakınlığa ya da nedenselliğe dayalıdır. Tekir kedilerle, albatukları ve çam ağacı kozalaklarını desenleri nedeni ile birbirlerine benzetebilirim. Bitkilerin su kenarlarına yakın yerlerde yoğunlaştığını düşünebilirim. Nedenselliğe dayalı çağrışımlar ise önce ya da sonra meydana gelme, ve çeşitli mantıksal çıkarımlara biçimleri şeklinde gerçekleşir. Gök gürleyince yağmur yağması bir önce/sonra ilişkisidir. Gördüğüm tüm badem ağaçları her bahar beyaz çiçek açmışsa, mantığımı kullanarak badem ağaçlarının çiçekleri beyaz olur diye düşünebilirim.

Benzerlik ve yakınlığa dayalı çağrışımlar da, nedenselliğe dayalı çağrışımlar da kişiden kişiye farklılaşır. Çağrışımların kişiden kişiye farklılaşması, farklı deneyimlere sahip olmasından ve bu deneyimlerin herbirine farklı duygulara eşlik etmesinden kaynaklanır. Eğer çiçek açmış badem ağaçları ile ilgili acı bir deneyim yaşamışsam, bademlerle ilgili her çağrışım bana acı verecek, ve badem ağaçlarının düşüncesinden bile uzak durmama neden olabilecektir. Benzer bir biçimde mantığın kullanılması ile ilgili de kötü deneyimlerim olabilir, ve bu beni mantıklı düşünmekten uzaklaştırabilir. Bu nedendir ki, her bir çağrışımın bir duygu eşliğinde ortaya çıktığından söz edilebilir. İşte kişilerin zihninde farklı çağrışımlar oluşması ve bunlara farklı tepkiler verilmesi üzerinde bu gibi duygular da belirleyici olurlar. Sanatsal düşüncenin genellikle benzerlik ve yakınlıklar üzerinden işlemesine, ve rasyonel düşüncenin ise çoğunlukla nedensellik üzerinden işlemesine rağmen bu böyledir. Hume'a göre (1978) akli yolun seçimi de subjektif bir tercihtir. Bu, kişinin kendi subjektif etkisini en aza indirmek istemesinden kaynaklanır.

İnsanlar arasındaki düşünce farklılıklarını en çok deneyim ve duygu farklılıkları etkiler. Söz konusu duygular ilk bakışta başbelası gibi görünmekle birlikte bu duygulara hitap etmeyen şeyler ileride hatırlanamazlar. Yani pedagojinin en önde gelen tavsiyelerinden biri, duygulara hitap edilmesi yolu ile bilginin içselleştirilmesi, ve ileride hatırlamanın mümkün hale getirilmesidir. Yani ister sanatsal, ister bilimsel olsun öğrenmenin en etkili ve kalıcı yolu, o veya bu şekilde bilginin deneyimler (genellikle beş duyunun kullanımı yolu ile) ve duygular aracılığı ile içselleştirilmesidir.

Kısaca zihnimizin çeşitli şekillerde biriktirilmiş deneyim parçacıkları arasında çağrışımlar yaptığı, ve acı veren çağrışımlardan uzak durma eğiliminde olduğunu söyleyebiliriz.

Bergson'da (1911) 'objektif' ve 'subjektif' özelliklerin kesiştiği yerde herkesin psikolojik acı duygusunu farklı biçimlerde yaşamasından kaynaklanan "duygu öznelliği" vardır. Acı duygusunun öznellik üzerindeki etkisi Hume (1778; 1975; 1947) üzerinden de incelenebilir. Hume'a göre özne etik varlık gösteren bir kişidir, çünkü acıyı bir şekilde (kendisi ya da başkaları dolayısıyla) deneyimlemiştir, ve acı çeken başkalarını kendiliğinden anlar. Yani geçmişte biriktirdiği ve arasında çağrışımlar kurduğu deneyimleri arasında hiç hoşlanmadığı ve kasıtlı olarak da karşılaşmadığı bir acı deneyimi vardır. Ancak acıdan hoşlanmak, hoşlanmama da onu daha üst bir ruh hali elde edebilmek için kendinde ya da başkalarında yaratmak, ve hatta acı yaşanan yerlere kasıtlı olarak girmek gibi davranışlar etik bir varlığın elde edilmesi ile sonuçlanmayacakları gibi, kendileri de etik davranışlar değildir. Öznenin geçmişinde acı ile buluşması tamamen istemediği ve tesadüfidir.

Felsefe ya da düşünce dünyasında öznenin acı deneyimi ile birlikte ortaya çıkışını ifade eden pek çok düşünce üretilmiştir. M. Heidegger (1962) insanın başlangıçta herşeyin birbirinden farklı ve ayrı oluşunu benimsediğini, ama bir süre sonra sarsıcı bir endişeye kapıldığını söyler. Ancak bu endişe ile başedebildikten sonradır ki, kişi ontolojik bir varlığa erişecek, herşeyin birbiri ile aslında ne kadar yakın ve ilişkili olduğunu görmeye başlayacaktır. Bunu görmek ise ona çok iyi gelecektir. Roman yazarı ve felsefeci M. Proust (2001; 2005; 2006.a,b,c; 2007; 2008.a,b) ise endişe değil, acı duygusu üzerinde durur. Acı deneyimi ile kişi değişecek, daha mehakemeli ve duyarlı olacaktır. Bu, sanata karşı daha duyarlı oluşu da içerir. Psikanaliz üzerinde çalışan J. Kristeva, Proust'un acı konusundaki düşüncelerinin çağdaş psikanalizin ötesinde olduğunu yazmıştır. (Wilson, 2005) Kristeva kendisi de, (1984) kişinin bebeklik devresinde hiçbirşeyi ayırt edemediğini, sonra "dil'in simgeleri" ile tanıştığı dönemde herşeyin birbirinden ayrı olduğunu düşündüğünü, ve daha sonraki bir gelişmişlik devresinde ise şeyler arasındaki yakınlığı ve bu yakınlığın etik önemini anladığını yazar. İşte Hume'da da (1978) özne, bu düşüncülerin sözünü ettiği ontolojik insan varlığının oluştuğu gibi oluşur.

Bergson'un (1911) tanımladığı subjektif özellikler arasında hafızada yer alan deneyim parçacıkları, yani insanın geçmişi, ve geçmişini bugüne yansıtmaya biçimi de önemli bir yer tutar. Hume'da da etik öznelliğin kökeni insanın duygularının hafızası üzerindeki etkisine bağlıdır. Özne, hiç hoşlanmadığı ve peşine de düşmediği bir acı ya da endişenin varlığıyla derinden etkilenmiş olduğu için, zihninde kayıtlı bulunan deneyim parçacıklarının herbiri bu geçmiş acı deneyimi ile ilişkisine bağlı olarak yeniden anlam kazanır. Bu durum, ancak acı deneyimi sona erdikten sonra, ve tekrar sevinç duygusu mümkün hale geldikten sonra gerçekleştirilebilir, çünkü acı duygusu düşünce üretimi dahil her tür aktiviteye engeldir. (Spinoza, 1997) Dolayısı ile her öznenin geçmişinde hafızasındaki tüm deneyim parçacıklarının acı deneyimi üzerinden birbiri ile yeniden ve farklı biçimlerde ilişkilendiği bir süreç olduğu söylenebilir. Bu durum çağrışımların işleyiş mekanizmasını da değiştirir. Çünkü artık tüm deneyim parçacıkları birbirine bağlıdır. G. Deleuze ve F. Guattari (1993) "mekanizma" kavramı yerine "makine" kavramını kullanmayı tercih ederlerdi, çünkü artık yapılan iş onlara göre basit ve subjektif bir çağrışımlar serisi değil, "öznel" bir düşünce üretimidir. Öznel, çünkü farklı deneyim parçacıkları onları bir ağ gibi saran bir sisteme, bir bütünlüğe kavuşmuştur. Artık sadece parçalı değil, aynı zamanda bütünlüklü de. Öznel, sonrasını



öznelik öncesinden ayıran en önemli özellik hafızadaki her deneyim parçacığının diğer parçacıklarla ilişkili hale kendine özgü bir biçimde ve bir ideolojinin tesiri olmaksızın gelmiş olmasıdır.

Bu özne, tamamı gereği, etik düşünceler üretir. Yani, kendi tinsel varlığı adına başkalarını gözetir. Kendini başkalarına çok yakın hissetmekle beraber, toplumu içerisinde bir birey konumundadır, çünkü düşüncelerini belirleyen duygusal yapısı topluma hakim olan çıkar ilişkileri ya da kültürel değerler sistemi ile uyumuz. T.W. Adorno'ya ve M. Horkheimer'e göre toplumsal sorumluluk kavramı esas son derece uyumsuz olma özgürlüğünü elde etmiş ve eleştirel olan bu özne için kullanılabilir, verili değer sistemlerini kendine kalkan edinen uyumlu insanlar için değil. (Adorno, 1994; Adorno, Horkheimer, 1995) Diğer bir deyişle, Adorno'dan yola çıkarak öznenin aynı zamanda bir birey de olduğunu iddia edebiliriz. Tabii ki burada özünü ettiğimiz uyumsuzluk başkalarının fark etmesi amacı ile kurgulanmış bir uyumsuzluk değildir.

'Öznenin etik özül' kavramı ilk bakışta belirsizliği çok yüksek bir kavram gibi görünse de, öznenin kendiliğinden ve hiç bir tür kası içeremeyen bir acı deneyimi yaşadktan sonra başkalarını düşünür hale gelmesini, ve bunu yaparken belirsizliği birtakım ilkeleri ifade eder. (Hume, 1978, 1975) İşte bu ilkeler, biriktirilmiş tüm deneyimleri kendi tonlarına boyayacaklar, ve onları birbirleri ile ilişkilendirerek yeniden düzenleyeceklerdir. Somut örnekler vererek bu kavramı daha da netleştirebiliriz. Örneğin, felsefeci B. Spinoza sekiz yaşlarında bir çocukken bütün hayatını etkileyecek böylesi bir acı deneyimi yaşamıştır. Babası ile yürürken, kilise bahçesinde kalabalık bir grup tarafından öldürülmeye dövülmekte olan bir adama rastlarlar. Spinoza babasına bunun nedenini sorar. Babası bu durumun olağan olduğunu, çünkü dövülen adamın 'özgür düşünür' olduğunu söyler. O gün Spinoza büyüdüğünde özgür düşünür olmaya karar verir. İleride kendisi de özellikle din konusunda pek çok sorun yaşayacak, Yahudilikten aforoz edilecektir. Bir diğer örnek de F. Dostoyevski'nin sanatından yola çıkarak verilebilir. Suç ve Ceza tarafı anlatılamayacak bir at kırbaçlama ve öldürme sahnesi içerir. Büyük bir olasılıkla, Sibirya'ya sürüldüğü zaman karşılaştığı bu ve benzeri birtakım deneyimler Dostoyevski'nin etik özünü tariflemiş, ve yazar kendini insanların ve hayvanların bu dünyada neler yaşamakta olduklarını anlatmaya adanmıştır. Romanlarında inanılmaz bir yoksulluk içindeki değerli insanlar ve hayvanlarla, onların bu halleri ile eğlenen daha başka insanlar biraradadır.

Her tür öznel ifadenin zayıf ya da geri planda olan özelliklere bir ilgisi vardır, ve kendisi de geri planda durur. Öyle hemen dikkati çekmez. İlginci olmak için tasarlanmamıştır. Bu durum öznelğin bir diğer etik katmanını oluşturur. İkinci başkasını düşünmek olarak yeniden anacak olursak, bunu da geride durmak diye tespit edebiliriz. Örneğin, şair C. Baudelaire, kendine göre etik nedenlerle, insanlara kolay hazlar tattırmaktan nefret ederdi. Ona göre iyi bir sanat eseri ancak insanı yeterince yorduktan sonra ona haz vermedi, kendini kolay kolay teslim etmemeliydi. (Koenig, 2004) Bu, popülist bir yaklaşım olmamakla birlikte, elit bir yaklaşım olmak zorunda da değildir.

Sanat eserinde kendini gerçekleştiren etik öz, içselleştirilmiş olan başkalarının düşünülmesine ve onların ifade edilmesine daırdır. Özne kendini ortaya koymaktan

hoşlanmaz, tesirinde kaldığı ve genellikle zayıf olan başkalarını ifade eder. Daha doğrusu, başkalarını ifade etmesi ile kendisini ifade etmesi arasında bir fark yoktur. Ayrıca Bergson'a göre (1911: 92-109) öznelğin objektif ve subjektif katmanlarının birbirini dengelemesi de öznenin ontolojikliği açısından gerekli ve kaçınılmazdır. Bir diğer deyişle, özneyi etkili ve etik kılan özellik aklın ve duyguların uyumudur.

Modern öznelğin, mimarlık eğitiminde de sıklıkla ortaya çıkan, hatalı yorumu ise etik özünün her iki boyutunun da gözardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bunlardan ilki, kendini ifade etmenin anlamı ile ilgilidir. İkincisi ise, öznenin geride durmayı tercih edişine dairdir.

#### **Gelenek ve Özne.**

Gelenek kavramı tekrara, özne ve öznelik kavramları ise farklılığa dayalıdır. Bu nedenle, gelenek içerisinde öznenin ortaya çıkışı ve sahip olduğu öznelik türü modern özne ve öznelik kavramlarından oldukça farklıdır.

Geleneksel mimaride öznelik konusunu anlamak için Anadolu'nun çeşitli yerlerindeki geleneksel evler incelenebilir. Bu evler de kullanıcılarını temsil ederler. Küçük, ve basittirler, ve üstelik hepsi birbirine benzer. Birbirlerine ne kadar benziyorlarsa, aralarındaki farklar da o kadar dikkat çekicidir. Bu evler arasındaki benzerlik ve farklılıklar, A. Artaud'un (1958) Tibet bölgesindeki tiyatro oyunlarında birbirinin aynı olmaya çalışan aktörler arasındaki oluştuğunu söylediği farklılıklara benzer. Ritüelleri onlara nasıl davranmaları gerektiğini harfi harfine tarif eder. Ama onlar aynı şekilde hareket etmeye çalıştıkça aralarındaki farklar da bir o kadar ortaya çıkar. Bu fark aralarındaki psikolojik bir farklılıktan değil, fiziksel farklılıklardan kaynaklanır. Ama bu fiziksel farkın oyuncunun psikolojisine de yansımaları vardır. Dolayısı ile beden ve zihin arasında bir bütünleşme sözkonusudur. Bir sepetin içindeki aynı türden elmaların birbirinden farkı gibi bir farktır sözkonusu olan.

Bu geleneksel evlerin nasıl tasarlandığına bakacak olursak, yine yukarıdaki Tibet'li tiyatroculara benzer özelliklerde ustalarla karşılaşırız.

1. Bu ustalar da sınırlı sayıdaki yöresel şemalar arasında tercih yaparlar, ve seçilen şemaları ihtiyaçlara ve arsanın özelliklerine göre rasyonel bir yaklaşımla adapte ederler. Sözkonusu şemalar, mekan ilişkilerini, kitlesel oranları, ve strüktür mekan ilişkisini belirlerken (Hubka, 1986) çevreye uyumu da garantiye alır. Maksat bir farklılık yaratmak değildir. (Lewcock, 2006; Aran, 2000)
2. Her şema bir doku dilinin belirlediği kurallara göre operasyonel hale gelir. Bu kurallar binanın farklı kısımlarının inşa sürecindeki yerini belirlerler, ve adaptasyonların sağlanabilmesi amacıyla yoruma açıktırlar. (Alexander, 1979) Doku dili parçaların bütün içindeki bağımsızlığını sağlar. (Alexander, 1979)
3. Diğer bir seri karar süreci de beklenmeyen problemler ortaya çıktığında yaratıcı inşai çözümleri bulma, uygun malzemeleri seçme, ve bu malzemeleri ustaca kullanma konularında ortaya çıkar. (Hubka, 1986; Aran, 2000) Homojen olmayan çeşitli malzemeler kasıtlı bir biçimde seçilir ve öznel dokular oluşturacak şekilde düzenlenirler. Malzeme konusunda gösterilen özen (Heidegger, 1971.a) ve ustalık, sözkonusu ustanın imzasıdır. Kesinlik aranmaz. Dik açılar tam dik



değildir. Yatay düzlemler hafifçe eğimli olabilir. Düşey çubuklar arasındaki mesafe aynı olmayabilir. Çubukların kalınlıkları da farklılaşabilir. (Aran, 2000) Bu şekilde ortaya çıkan evler de bir ağacın yaprakları kadar birbirine benzer ve farklı olurlar. (Heidegger, 1971.b)

Gelenek özneliği oldukça sınırlamış, hatta kısıpca almıştır. Öznelik geleneğin otoritesine rağmen ve hatta istem dışı bir şekilde ortaya çıkar. Bergson'un kavramlarıyla ifade edecek olursak, geleneksel evlerin tasarımında ortaya çıkan özneliğin, sadece objektif türden bir öznelik olduğunu da söyleyebiliriz. Bu öznelik, ya ihtiyaçların farklılığından kaynaklanmaktadır, ya da objektif düşünme istemine rağmen kaçınılmaz olarak ortaya çıkan bir öznelikten kaynaklanmaktadır. Subjektif öznelik (ya da genel olarak duygular) ve sanatsallık çoğunlukla söz konusu değildir. Otoriter ortamlarda özneliğin gelişim yüzdesi ve buna paralel olarak toplumsal değişim üzerindeki etkililiği de çok düşüktür. Demokratik ortamlarda ise bu oran etkili olabilecek bir seviyeye sadece teşvikler sayesinde yükseltilir.

Modern özneliğin, subjektif özellikleri ön plandadır, ve modern özneliğin ardındaki etik sorumluluk da bu subjektif öznelikten gelir. Ancak subjektif öznelik söz konusu olduğunda dahi modern tasarımcı tasalanmakta olduğu diğerleri için rasyonel veya en uygun tercihleri yapacaktır. Özneliğin objektif ya da subjektif olması arasındaki tek fark, subjektif özneliğin tasarımcının duyguları ve aklını biraraya getirmesidir. Akli dışlayan öznelik, özneliğin hatalı yorumudur. Modern öznenin geçmişteki acı ya da acıları, ve içinde bulunulan andaki sevinci birarada ve yanbaşındadır. Gelenek ise sadece objektif özneliğin ortaya konmasına fırsat vermektedir, ve bu durum öznel bir etiğin mesleğe yansımalarını engellemektedir. Gelenek, öznel değil, grup etiğini gerektirir. Bu nedenle gelenek içinde oluşan öznelik, farklı değerlerin benimsenmesi ile değil, bu değerlerin farklı uygulanmaları ile ilgilidir, ve bu nedenle herhangi bir değişime neden olmaz. Oysa bugün değişim modern pazarın en asli taleplerinden biridir.

Gelenek içerisinde mimar öznenin belirliğini netleştirmek için M. Heidegger'in felsefesinden de yararlanılabilir. İkinci Dünya Savaşı sırasında yıkılan Alman kentlerindeki konutların yeniden yapımı konusunda Heidegger (1971.a) onların olabildiğince eskiden oldukları gibi yapılmasını önerir. Ona göre Eski Yunan tapınakları da olmaları gerektiği gibi ve ritüellere uygun olarak yapılmaktaydı. (Heidegger, 1971.b) Mimarîyi belirleyen nedenler de Heidegger'e göre (1971.a) kullanılan malzemeler, form gereklilikleri, kullanıcı gereksinimleri, ..... ve mimarın etkililiğidir. Yine Heidegger'e göre (1971.a) bir evde ölümlülerin yaşadığı kadar ölümsüzler de yaşar. Heidegger'in geleneksel düşünce biçimlerine yakınlığı, özellikle onun modern yorumcuları olan C. Norberg Schulz (1971, 1980) ve K. Frampton (2001, 2007) okuduğu zaman daha kolay anlaşılır. Özellikle Frampton çok geniş bir mimarlık çerçevesi çizer. Onca çeşitlilik ardında etik birer öznelik olup olmadığını tartışırken konuya olumlu bakmayı tercih eder Frampton. Özgürlük gereklidir özneliğin kendini tamamlaması için, ve insanın kendini gerçekleştirme şansına sahip olması yapılı çevrenin oluşumundan ve malesef doğanın olumsuz etkilenmesinden dahi daha önemlidir. Biz de zaten bugün burada kalitenin yükseltilmesi ve çevrenin korunması adına biraraya gelmiş bulunuyoruz. Sorunu bilmek çözümlerin yarısıdır diye avunabilir miyiz acaba?



### **Mimarlık Eğitiminde Öznelliğin Gelişimi Üzerine**

Bu çalışmanın içeriği mimarlık eğitimine ilişkin tüm farklı bakış açılarına kapsamaya yetmez. Biz burada sadece ana hatları ile geleneksel ve modern öznelerin hangi eğitim türleri içinde kurgulandığına bakıp, bir yandan da öznellik düşüncesinin mimarlık eğitimi için geçerliliğini kolaçan edeceğiz.

Pek çok meslek ve zanaat için geçerli olmuş olan usta-çırak eğitimi, nitelikli bir usta ve oldukça az sayıda çırak ile kurulur, ve eğitim süresi belli değildir. Modern eğitim ise kitle eğitimidir ve usta kişilerden ziyade araştırmacı kimlikli profesyonel eğitimciler tarafından yürütülür. Süresi de bellidir. Yapılaşmadaki patlama, değişimin pazarın asli bir talebi oluşu, yapıların hızla tasarlanıp üretilmesi talebi, ve güvenliğinin/kesinliğinin önem kazanması, kitle eğitimi olduğu kadar, bina ekibinde bilimsel niteliği olan mesleklerin varlığını da zorunlu kılar henüz iki asırdan daha az bir zaman geçmiştir. Eğer standartlaşmış metotları olan mühendislik meslekleri olmasaydı modern bina üretimi de olamazdı, çünkü güvenlik/kesinlik gibi değişim de ancak bu şekilde ve hızla sağlanabilir. Ancak mühendislik metotları standartlaştığı zaman bina formu güvenli bir biçimde değişkenleşebilir. İşte geleneksel şemaların dışına çıkmayı sağlayan da bu form değişkenliği imkanındır. Ancak yanlış anlaşılana şudur ki, bu form imkanlarının tüketilmesi değildir gereken. İmkanın varlığı yeterlidir. Bu imkanlar dahilinde etik özne gerçekleşmeli, ve "kendini ifade etmelidir," yani bir diğer deyişle algıladığı ve eleştirdiği biçimde toplumu temsil etmelidir.

Otoriterlik, yapısı gereği modern eğitime ters düşer. Geleneksel eğitim yöntemleri de modern eğitime uygulanamaz. Çünkü ne öğrenci/eğitimci oranı buna yatkındır, ne eğitim süresi sınırı, ne de benimsenmesi beklenen ürüne dair modern değerler sistemi. Bir binanın geleneksel binalara oranla çok daha hızla tasarlanıp uygulanması gerekliliği, hem modern mühendislik eğitimi zorunlu kılar, hem de bu bağlamda mimarlık eğitimi de belirler. Bina üretiminde kalite sorununu ortaya çıkaran tarihsel bir süreçtir söz konusu olan. Tarih öznesiz ve ereksiz bir süreçtir. Onu doğru anlamak ve ayak uydurmak gerekir.

### **Sonuç**

Keyfîlik, başıboşluk, sorumsuzluk gibi kişilik sorunları mimariye de mimarlık eğitimine de çeşitli boyutları olan bir kalite sorunu şeklinde yansır. Bunun sebebi modern öznenin çok nadiren kendini gerçekleştirebilmesidir. Modern özne ancak eleştirinin mümkün olduğu otoriter olmayan ortamlarda kendini gerçekleştirebilir, çünkü kalıplaşmış toplumsal değerlerin sorgulanmadan kabul edilmesi modern öznenin oluşumu için elzem olan başkaları için acı duyma durumunu engeller, ve her tür sorunu normalleştirir. Ancak herşeye rağmen öznenin gelişimi de hem geç gerçekleşir, hem de nadirdir.

Bizlerin de mimarlık eğitimcileri olarak yapabileceğimiz en iyi uygulama, nadir olan özne gelişimine engel olmamak amacı ile eleştirinin ve çeşitliliğin mümkün olduğu bir ortam oluşturmaktır. Özne oluşumunu engellememeliyiz, ve her fırsatta nitelikli mimari eserlerin etik özellikleri ve onlara verilen emek üzerinde durmalıyız. Sorunun büyük çoğunluğu kalitenin ne olduğunu bilmemekten ya da kaliteli bir ürün ortaya koyamamaktan kaynaklanmamaktadır. Mimarlık eğitimi sırasında başıboşluğun özgürlük



zannedilmesi madalyonun bir yüzü ise, diğer yüzünde de etik bir umarsızlık ve gidişata kolay uyum sağlamak vardır. Her girdiği yere ayak uydurmaktadır büyük çoğunluk, ve eleştirmekte, sorgulamakta, kendini gerçekleştirmekten dahi ne kadar uzak olduğunu görememektedir.

Kalite sorununun özünde öznellik sorununun olduğunu düşünüyoruz. Biz burada sadece mimarlık eğitiminde kalitenin yükseltilmesi konusunda birtakım önerileri netleştirebiliriz. Bunların arasında ilk grup öneri kalitenin doğal savunucusu olan öznenin oluşumunun engellenmemesi, ve demokratikleşme doğrultusunda olacaktır.

1. Eleştirel bir ortam oluşturulması, otoriter yaklaşımlardan vazgeçilmesi: öğrencilerin eğitimcilerinin ne düşündüğünü bilmesi ama kendi düşüncelerini uygulamada ve tartışmada serbest hissetmesi yanısıra rektörlüklerimizin ve YÖK'nun daha demokratik tavırlara yönelmesi,
2. Eğitim içerisinde de eğitimcilerin öznelliğinin ortama yansımaya fırsat verilmesi, otoriter akademik ilişkilerden vazgeçilmesi, objektif eleştirinin desteklenmesi,
3. Mimarlık eğitimcilerinin ve yöneticilerinin, herkese karşı empatiyi öngören, pedagoji eğitimi görmesi,
4. Araştırma ve entelektüelliğin desteklenmesi,
5. Genel olarak tüm eğitimsel niteliklerin önemini yok eden eğitimin ticarileşmesine karşı özellikle özel üniversiteler tarafından mücadele edilmesi.

Açıktır ki en ideal koşullarda dahi tüm mimarların özne olmaları beklenemez. Çünkü öznellik sadece kişinin kendisi tarafından başarılabilir. Beklenebilecek olan sadece öznelerin toplum içindeki oranının yükselmesi, ve bu şekilde topluma eleştirinin hakim olmasıdır. Modern mimari çevrelerin geleneksel mimari çevreler kadar yaygın bir biçimde başarılı olması belki o zaman sağlanabilir. Etiğin gerçekleşmesi hem bireysel hem de toplumsal anlamda emek yoğunudur.

Mimarlık eğitiminin öğrenci öznelliğini geliştirmiş varsayarak sanatsal bir eğitim vermesi de önemli bir hatadır. Amaç öznelliğe engel olmamak ancak duyuşal, bilimsel estetiğe dayalı ve rasyonel bir mimarlık eğitimi vermek olmalıdır ki, daha çok öğrenciye ulaşılabilsin ve daha kaliteli çevreler hedeflenebilsin. Ancak sözkonusu duyuşal mimarlık eğitimi de öznelğin temel etik ilkeleri olan başkalarının gözetilmesi ve mütevazilik gözetilerek yürütülmelidir. Bir diğer deyişle öznellik engellenmemelidir ama hedeflenmemelidir de.

Öznelliği çok az kişi başarabildiği sürece, geri kalanların da kaliteli bir eğitimi alması/başarması için duyuşal ve rasyonel bir mimarlık eğitiminin hedeflenmesinin yanısıra diğer bazı tedbirlerin de alınması gerekmektedir. Bunlar sadece modern öznenin yokluğu nedeniyle alınması gereken önlemlerdir ve asla eleştirel öznelere oluşan bir toplumun yerini tutamazlar. Biz sadece burada Bolonya süreci doğrultusunda "Learning Outcome" uygulamasına devam edilmesi gerektiğini, "değer yönetimi"nin mimarlık öğrencilerine öğretilmesi ve uygulatılmasının faydası olacağını, ve bina ekibi uygulamasının eğitime de yansıtılmasının düşünülebileceğini hatırlatmakla yetineceğiz.

## REFERANSLAR

- Adorno, T.W., (2000) *Introduction to Sociology*, Trans: E.Jephcott. 2<sup>nd</sup> Print. California: Stanford University Press.
- Adorno, T. W., (1994) *Negative Dialectics*. Trans: E. B. Ashton. 2<sup>nd</sup> Print. The Continuum Publishing Company. New York.
- Adorno, T. W., (1993) Subject and Object. In A. Arato, E. Gebhardt. *The Essential Frankfurt School Reader*. NY: Continuum. pp.497-511.
- Adorno, T. W., Horkheimer, M., (1995). *Dialectics of Enlightenment*. Trans: J. Cumming. 4<sup>th</sup> Print. Verso. London.
- Alexander, C., (1979) *The Timeless Way of Building*. New York: Oxford University Press.
- Aran, K., (2000) *Beyond Shelter: Anatolian Indigenous Buildings*. Ankara: Tepe Architectural Culture Center.
- Artaud, A., (1958) *The Theater and its Double*. New York: Grove Press.
- Bergson, H., (1911[1896]) *Matter and Memory*. (Matiere et Memoire) Trans: N.M. Paul, W.S. Palmer. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Deleuze, G., Guattari, F., 1993 [1987] *A Thousand Plateaus- Capitalism and Schizophrenia*. Trans: B.Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Frampton, K., (2001) *Studies in Tectonic Culture: The Poetics of Construction in Nineteenth and Twentieth Century Architecture*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Frampton, K., (2007) *Modern Architecture: A Critical History (World of Art)*. London: Thames & Hudson. Fourth edition.



- Habraken, J., (2006) "Questions that will not Go Away: Some Remarks on Long-term Trends in Architecture and their Impact on Architectural Education." *Open House International*. Vol:31. No:2. pp.12-19.
- Habraken, J., (1998) *The Structure of the Ordinary - Form and Control in the Built Environment*. J. Teicher, (Ed.) Cambridge Massachusets: The MIT Press.
- Heidegger, M., (1962) *Being and Time*. Trans: J. Edward Robinson. London: SCM Press.
- Heidegger, M., (1971.a) "Building, Dwelling, Thinking," *Poetry, Language, Thought*. Trans: A.Hofstadter. NY: Harper & Row. pp.145-161.
- Heidegger, M., (1971.b) "The Origin of the Work of Art." *Poetry, Language, Thought*. Trans: A.Hofstadter. NY: Harper & Row. pp.17-87.
- Hubka, T., (1986) "Just Folks Designing: Vernacular Designers and the Generation of Form," *Common Places- Readings in American Vernacular Architecture*, Eds: D. Upton, J.M. Vlach. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Hume, D., (1978 [1739-40]) *A Treatise of Human Nature*. Ed: P. H. Nidditch. 2d ed. New York: Oxford University Press.
- Hume, D., (1947 [1779]) *Dialogues Concerning Natural Religion*. Ed: N. K. Smith. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Hume, D., (1975 [1751]) *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*. Ed: P. H. Nidditch. 3d ed. New York: Oxford University Press.
- Koenig, W.K., (2004) *The Art of Interruption: A Composition of Works by Daniel Libeskind, Gerhard Richter, Ilya Kabahor*. Unpublished PhD Thesis. Ohio State University.
- Kristeva, J., (1984) *Revolution in Poetic Language*. Trans: M.Waller. NY: Columbia University Press.
- Lewcock, R., (2006) "Generative Concepts in Vernacular Architecture," *Vernacular Architecture in Twenty-first Century*, Eds: L. Asquith, M. Vellinga. NY: Taylor & Francis.
- Nalbantoğlu, H.Ü., (2000) *Çizgi Ötesinden Modern Üniversite: Sanat: Mimarlık*. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Norberg Schulz, C., (1971) *Existence, Space and Architecture*. London: Praeger Publishers.
- Norberg Schulz, C., (1980) *Genius Loci. Towards a Phenomenology of Architecture* NY: Rizzoli.

- Papanek, V., (1995) *The Green Imperative: Ecology and Ethics in Design and Architecture*. NY: Thames & Hudson.
- Proust, M., (2006.a) *Saint-Beuve'e Karşı*. Çev: R. Hakmen. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Proust, M., (2007) *Kayıp Zamanın İzinde- Çiçek Açmış Genç Kızların Gölgesinde*. (Çev: R. Hakmen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Proust, M., (2008-a) *Kayıp Zamanın İzinde- Guarmantes Tarafı*. (Çev: R. Hakmen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Proust, M., (2006-b) *Kayıp Zamanın İzinde- Swann'ların Tarafı*. (Çev: R. Hakmen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Proust, M., (2001) *Kayıp Zamanın İzinde- Sodom ve Gomorra*. (Çev: R. Hakmen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Proust, M., (2005) *Kayıp Zamanın İzinde- Mahpus*. (Çev: R. Hakmen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Proust, M., (2006-c) *Kayıp Zamanın İzinde- Albertine Kayıp*. (Çev: R. Hakmen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Proust, M., (2008-b) *Kayıp Zamanın İzinde- Yakalanan Zaman*. (Çev: R. Hakmen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Pultar, M., (2000) "Value Systems: The Conceptual Basis of Building Ethics." *Ethics and the Built Environment*. Ed: W. Fox. London. Routledge. pp.155-169.
- Pultar, M. (1997.a) "A conceptual framework for values in the built environment." *Evolving Environmental Ideals: Changing Ways of Life, Values and Design Practices*. Ed. Madi Grey. Stockholm: Royal Institute of Technology. pp.261-267.
- Pultar, M. (1997.b) "A structured approach to cultural studies of architectural space." *Culture and Space in Home Environment: Critical Evaluations and New Paradigms*. Eds. S.M. Ünügür, O. Hacıhasanoğlu and H. Turgut. İstanbul: İstanbul Technical University. pp.27-32.
- Pultar, M. (1998) "Holistic education in building: Premises and approach." *Architectural Education for the Third Millenium*. Ed. A. Şentürer. Gazimagusa, Northern Cyprus: Eastern Mediterranean University. pp.155-162.
- Pultar, M. (1999) "Building education: From fragmentation to integration." *Engineering Education in the Third Millenium*. Eds. G. Sağlamer, A. Melezinek, S. İncecik. Alsbach: Leuchtturm Verlag. pp: 1:373-379.



- Rapoport, A., (1992) "Interview with Amos Rapoport." *Architecture and Behaviour*. Vol. 8. No:1. pp.93-102.
- Spinoza, B., (1997) *Ethics- Demonstrated in Geometric Order*. Translated in 1883 by R.H.M. Elves. MTSU Philosophy WebWorks Hypertext Edition.
- Stevens, G., (2002) *The Favoured Circle*. The MIT Press.
- Stevens, G., (1998) "Angst in Academia: Universities, the Architecture Schools and the Profession." *Journal of Architectural and Planning Research*. 15: 2. pp. 152-169.
- Stevens, G., (1995) "Struggle in the Studio: A Bourdivin Look at Architectural Pedagogy." *Journal of Architectural Education*. November. 49/2.
- Stevens, G., (n.d.) *What Architecture Schools Really Teach*. 2001. <http://www.archsoc.com/kcas/Socialise.html> (visited in August 2005)
- Wilson, E.Jr., (2005) Review of *Revue Francaise De Psychanalyse*. Bauduin, A., Coblenz, F. "Interview with Julia Kristeva: Proust's Transsubstantiation: A Suspension of Repression." *Psychoanalytic Quarterly*. 74: 1211-1237.