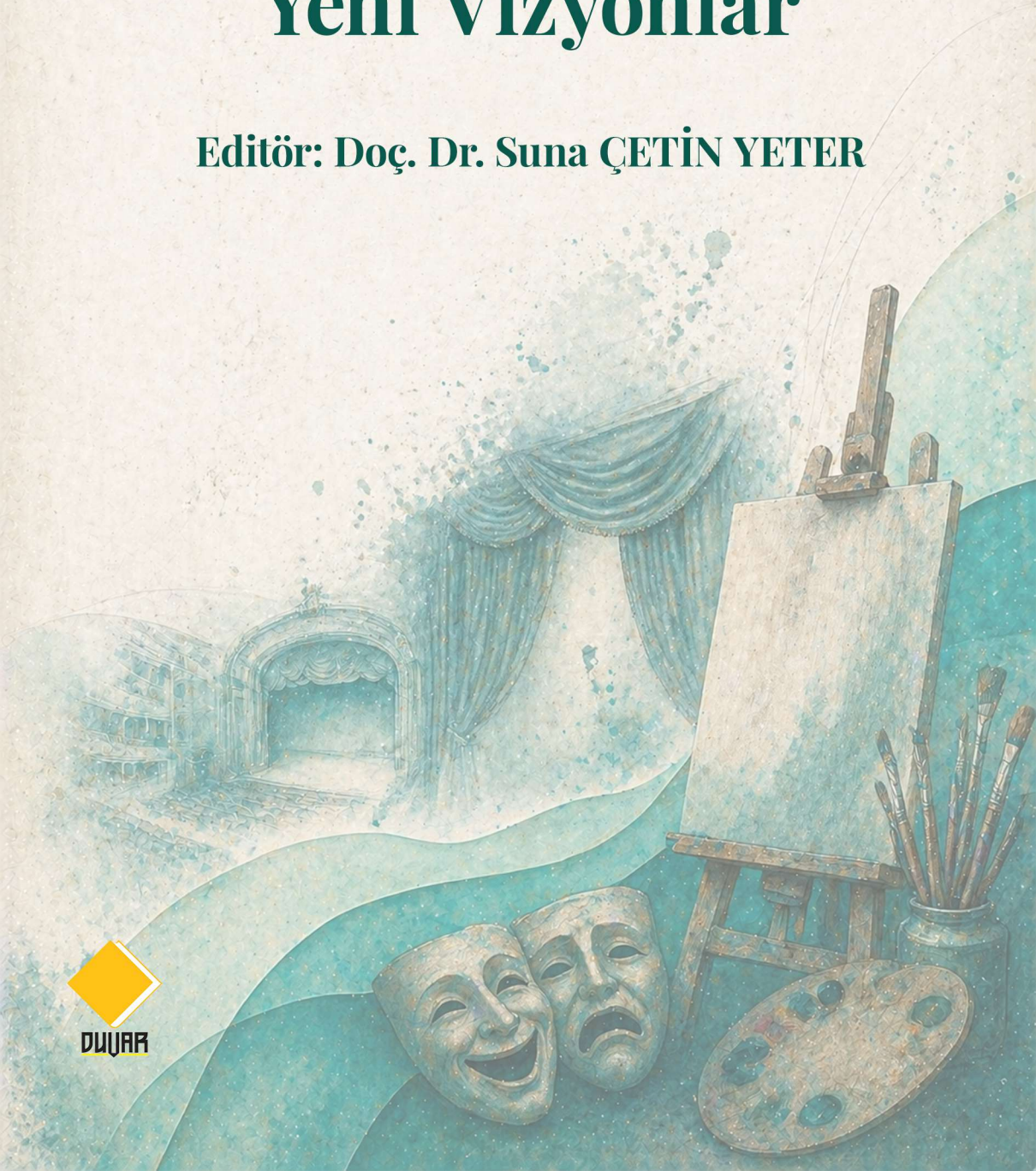


Güzel Sanatlarda Akademik Çalışmalar ve Yeni Vizyonlar

Editör: Doç. Dr. Suna ÇETİN YETER



DUJAR



**GÜZEL SANATLARDA
AKADEMİK ÇALIŞMALAR VE
YENİ VİZYONLAR**

Editör: Doç. Dr. Suna ÇETİN YETER



Güzel Sanatlarda Akademik Çalışmalar ve Yeni Vizyonlar

Editör: Doç. Dr. Suna ÇETİN YETER

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak Tasarımı ve Sayfa Tasarımı: Duvar DESIGN

Basım Tarihi: Nisan 2026

Yayıncı Sertifika No: 49837

E-ISBN: 978-625-8756-37-1

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitavebi@gmail.com

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir. Yayınevi ve editörler sorumlu tutulamaz."

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm	1
Z Kuşağı Bağlamında Kuramsal Sanat Eğitimi: Pedagojik Yaklaşımların Yeniden Düşünülmesi <i>Zehra Canan BAYER</i>	
2. Bölüm	23
Kışkırtıcı Bir Eğitmen Olarak Philippe Gaulier ve Clown Pedagojisi <i>Zafer ÖNCÜL</i>	
3. Bölüm	35
Max Frisch'in Andorra Adlı Oyununda Irkçı Söylem Üzerinden Kimlik İnşası <i>Kerim DÜNDAR</i>	

1. Bölüm

Z Kuşağı Bağlamında Kuramsal Sanat Eğitimi: Pedagojik Yaklaşımların Yeniden Düşünülmesi

Zehra Canan BAYER¹

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye’deki Güzel Sanatlar Fakültelerinde yürütülen kuramsal sanat eğitimi derslerinin pedagojik sunum biçimlerini analiz ederek Z kuşağının öğrenme özellikleri bağlamında ortaya çıkan ihtiyaçları tartışmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, mevcut sanat eğitimi yaklaşımlarını Z kuşağı bağlamında yeniden yorumlayan ve öğretim uygulamalarına yönelik çıkarımlar üreten yorumlayıcı bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını, pandemi sonrası dönemi kapsayan 2021–2025 akademik yıllarında yürütülen Genel Sanat Tarihi dersine ait 224 ders oturumu ve 717 öğrenciye ilişkin gözlem ve belge incelemeleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel bir desen benimsenmiş, pedagojik süreçlere ilişkin gözlemler, belge incelemeleri ve ders etkileşimlerine dayalı çıkarımlar, çağdaş sanat eğitimi kuramlarıyla ilişkilendirilerek betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde tekrar eden örüntüler belirlenmiş ve bu örüntüler tematik başlıklar altında yorumlanmıştır. Bulgular, öğrencilerin kuramsal derslere yönelik düşük ilgisinin yalnızca içerikten değil, sunum biçimi ve öğrenme ortamının yetersizliğinden de kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, merak uyandıran, katılımı teşvik eden ve anlamlandırmayı merkeze alan etkileşimli öğretim uygulamalarının öne çıktığı görülmüştür. Hikâyeleştirme, dramatik rol alma, mini senaryo üretimi ve çokduyulu öğrenme gibi stratejilerin estetik farkındalık ve öğrenme motivasyonunu artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, dijital araçların entegrasyonu, görsel-işitsel materyallerin çeşitlendirilmesi ve öğrenci geri bildirimlerinin düzenli olarak toplanması öğretim sürecinin niteliğini artıran unsurlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu yaklaşımların etkinliğinin yalnızca pedagojik tasarıma değil, üniversiteler ve öğrenci grupları arasındaki dijital erişim imkânlarının eşitliğine de bağlı olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle, altyapı yatırımlarının artırılması,

¹ Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
<https://orcid.org/0000-0001-8593-4125>

dijital beceri eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve kapsayıcı teknoloji politikalarının hayata geçirilmesi kritik görülmektedir. Araştırma, sanat kültürü derslerinin ezbere dayalı yapıdan uzaklaştırılarak, üretken ve katılımcı öğrenme ortamlarına dönüştürülmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle çalışma, mevcut sanat eğitimi yaklaşımlarını Z kuşağı bağlamında yeniden ele alarak literatüre kavramsal düzeyde katkı sunmaktadır. Gelecek çalışmalarda farklı kuramsal sanat derslerinde ampirik uygulamaların gerçekleştirilmesi ve karşılaştırmalı analizlerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kuramsal sanat eğitimi, Z kuşağı, pedagojik dönüşüm, etkileşimli öğrenme, dijital araçlar.

GİRİŞ

Türkiye'deki Güzel Sanatlar Fakültelerinde yer alan lisans programlarının içeriklerine ilişkin gözlemler ve program dökümanlarına yansıyan ortak yapı dikkate alındığında, sanat eğitiminin kuramsal boyutunu belirleyen derslerin *Sanat Kültürü ve Kuramı*, *Sanat Tarihi*, *Sanat Eleştirisi ve Estetik* olmak üzere üç ana başlık altında yapılandığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan incelemeler, söz konusu yapının yalnızca programla ilişkili bir sınıflandırma olmadığını, aynı zamanda kuramsal sanat eğitiminin düşünsel çerçevesini belirleyen temel bir organizasyon biçimi olduğunu göstermektedir.

Sanat Kültürü ve Kuramı başlığı altında, *Sanat Kültürü ve Toplum*, *Sanat Felsefesi ve Estetik*, *Sanat ve Eğitim*, *Sanat ve Yaratıcılık ile Sanat ve Kültür Arasındaki ilişki* bağlamında dersler yer almaktadır. Bu dersler, sanatın toplumsal işlevlerini, kültürel mirasla ilişkisini, gündelik yaşamla etkileşimini, estetik kuramları, yaratıcı sürecin düşünsel altyapısını ve kültürlerarası sanat yaklaşımlarını ele alır.

Sanat Tarihi ise sanatın tarihsel gelişimini ve dönemsel özelliklerini incelemeye odaklanır. Programlar genellikle *Genel Sanat Tarihi*, *Türk ve İslam Sanatı Tarihi ile Modern ve Çağdaş Sanat Tarihi* olmak üzere üç alt kategoriye ayrılır. Genel Sanat Tarihi, üsluplar ve akımlar üzerinden kronolojik bir çerçeve sunar; Türk ve İslam Sanatı Tarihi, Anadolu, Osmanlı ve İslam coğrafyasındaki üretimleri tarihsel bağlam içinde değerlendirir. Modern ve Çağdaş Sanat Tarihi ise 19. yüzyıldan günümüze uzanan süreçte sanatçıları, akımları ve kavramsal yönelimleri inceler.

Sanat Eleştirisi ve Estetik başlığında ise sanat eserlerinin anlamlandırılması, değerlendirilmesi ve yorumlanmasına ilişkin kuramsal yaklaşımlar öne çıkar. Sanat Eleştirisi dersi, eleştiri tarihini ve çözümleme yöntemlerini aktarırken;

Estetik dersi, estetik düşüncenin gelişimini ve sanatla estetik arasındaki felsefi ilişkiyi sorgular.

Bu üçlü yapı, aynı zamanda uluslararası literatürde de kuramsal sanat eğitiminin temel bileşenleri olarak karşılık bulmaktadır. Kuramsal sanat eğitiminin bu bileşenleri, birçok sanat eğitimi kuramcısı tarafından pedagojik ve düşünsel bir temel olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada, çağdaş sanat eğitimi literatüründe sıklıkla referans verilen bazı kuramcılar, söz konusu yapıların neden vazgeçilmez olduğunu çeşitli açılardan ele alırlar. Örneğin Dobbs (1998), sanat eğitiminin yalnızca uygulamayla sınırlanmaması, aynı zamanda kuramsal bilgi ve eleştirel düşünme becerileriyle desteklenmesi gerektiğini belirtir. Ona göre sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanat üretimi disiplinlerinin birlikte ele alındığı *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DBAE: Discipline Based Art Education)* yaklaşımı, öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmasında temel rol oynar. Bu yaklaşım, kuramsal derslerin sanat eğitimi içindeki yapısal önemini ortaya koymakta; ancak bu derslerin çağdaş öğrenci profiline nasıl sunulması gerektiği sorusu güncelliğini korumaktadır.

Bu yaklaşımı, sanatın bilişsel işlevleri üzerinden temellendiren diğer bir kuramcı ise Efland'dır (2002). Sanat eğitiminin teknik beceri kazandırmaktan çok daha fazlası olduğunu savunan Efland, sanat tarihi, kuram ve eleştiri gibi kuramsal derslerin öğrencilerin düşünme, analiz etme, değerlendirme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade eder. Bu noktada, kuramsal derslerin yalnızca içerik aktaran yapılar değil, aynı zamanda bilişsel süreçleri harekete geçiren öğrenme ortamları olarak değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca disiplinlerarası yaklaşımla bütünleşen kuramsal içeriklerin, estetik duyarlılığı ve kültürel bağlam bilgisiyle birleşerek öğrencilerin sanatsal olgunluğunu artırdığını öne sürer. Eisner (2002), sanat eğitiminin öğrencilerin algısal, duygusal ve bilişsel gelişiminde nasıl etkili olduğunu inceler. Ona göre sanat eğitimi yalnızca teknik öğretim değil, aynı zamanda estetik duyarlılık, eleştirel bakış ve yaratıcı ifade becerileri kazandıran çok boyutlu bir süreçtir. Özellikle sanat kuramı, estetik ve sanat eleştirisi gibi derslerin öğrencilerin çoklu bakış açıları geliştirmesine olanak tanıdığına dikkat çeker.

Kuramsal dersleri yalnızca aktarımsal bilgi alanları değil, aynı zamanda yaratıcı düşüncenin üretim sahaları olarak gören Sullivan (2010), sanat pratiğini bir araştırma yöntemi olarak ele alır. Sanat temelli araştırma yaklaşımı, sanatçının yaratıcı sürecini bilgi üretimiyle ilişkilendirir ve bu doğrultuda sanat eğitiminin pedagojik altyapısını dönüştürür. Böylece kuramsal dersler, sadece kavramsal altyapı sunmaz; aynı zamanda araştırmaya dayalı üretkenliği de teşvik eder.

Bu bireysel yaklaşımların ötesinde, UNESCO (2006) gibi uluslararası kurumlar sanat eğitiminin politika düzeyindeki önemine vurgu yapar.

UNESCO'nun "*Road map for arts education (Sanat eğitimi yol haritası)*" başlıklı raporunda, kuramsal içeriklerin sanat eğitiminde yalnızca tamamlayıcı değil, asli bir bileşen olduğu da ifade edilir. Kuramsal derslerin, kültürel mirasın aktarımı, toplumsal katılım ve eleştirel bilinç geliştirme açısından vazgeçilmez olduğu belirtilir.

Kuramsal derslerin gerekliliğini savunan bu yaklaşımların yanı sıra, sanat eğitiminin klasik yapısına yönelik eleştirel değerlendirmeler de literatürde belirginleşmektedir. Bu eleştiriler, özellikle çağdaş sanat ortamında ortaya çıkan medya, teknoloji ve toplumsal adalet gibi yeni temaların eğitime entegre edilmesi gerektiğini savunur. Freedman (2003), geleneksel sanat eğitiminin Batı merkezli ve tarihselci yaklaşımlarla sınırlı kaldığını; oysa çağdaş sanat eğitimi programlarının görsel kültür çalışmalarıyla zenginleştirilmesi gerektiğini öne sürer. Sanat eğitimi; medya, popüler kültür ve dijital görsel materyallerle desteklenmeli, öğrencilerin çağdaş görsel mesajları analiz edebilme ve eleştirel bakış geliştirebilme kapasiteleri artırılmalıdır. Duncum (2002) da benzer bir çizgide, görsel kültürün sanat eğitimi müfredatına hem teorik hem de pratik düzeyde dâhil edilmesini savunur. Reklam, televizyon, internet ve dijital medya gibi görsel alanların ders içeriklerine entegre edilmesi gerektiğini vurgulayan Duncum, görsel kültür okuryazarlığının öğrencilerin çözümleyici düşünme becerileri için elzem olduğunu belirtir.

Mirzoeff (2015) ise görsel kültür okuryazarlığını doğrudan çağdaş sanat eğitimiyle ilişkilendirir. Günümüz dünyasında medya, internet ve popüler kültürün ürettiği imgelerin nasıl okunacağı, analiz edileceği ve eleştirileceği, sanat eğitiminin ana odaklarından biri olmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel görsel farkındalık geliştirmesi, eğitimsel bir öncelik hâline gelir.

Garioian (1999), kuramsal derslerin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal değişim ve sanatsal aktivizmle ilişkilendirilmesi gerektiğini savunur. Sanat kültürü derslerinin, öğrencilerin kimlik, çevre, politika ve adalet gibi güncel meselelerle ilişki kurmasını sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ileri sürer. Garioian'a göre, tartışma, performans, proje temelli öğrenme ve toplumsal katılım odaklı etkinlikler, kuramsal derslerin klasik yapısını dönüştürecek pedagojik araçlardır.

Desai (2010) ise sanat eğitimi kuram derslerinde toplumsal cinsiyet, etnisite ve kültürel çeşitlilik gibi temaların dâhil edilmesini savunarak eleştirel pedagojinin alanını genişletir. Ona göre çoğu sanat eğitimi programı evrenselci ve Batı merkezli içeriklere odaklanmakta; bu durum öğrenci çeşitliliğini ve kültürel temsiliyeti sınırlandırmaktadır. Kapsayıcı sanat eğitimi için kuramsal derslerin, farklı kültürel bakış açıları ve toplumsal adalet temalarıyla zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Sanat eğitiminin dūşünsel boyutunu oluşturan kuramsal derslerin hem akademik literatürde hem de UNESCO örneğinde olduğu gibi uluslararası politika belgelerinde bu denli merkezi bir yere sahip olması, bu derslerin uygulamada ne ölçüde karşılık bulduğu sorusunu da beraberinde getirmektedir. Kuramsal olarak güçlü temellere dayanan bu dersler, pratikte öğrencilerden beklenen ilgiyi her zaman görmemektedir. Günümüzde sanat eğitimi alan lisans öğrencilerinin — ki büyük çoğunluğunu Z kuşağı oluşturmaktadır — sanat kuramı, sanat tarihi, estetik, sanat felsefesi ya da sanat sosyolojisi gibi derslere genellikle mesafeli yaklaştıkları gözlemlenmektedir. Bu gözlemler, araştırma kapsamında yürütölen ders süreçlerinden elde edilen verilerle de örtüşmektedir. Bu derslerin *zorlayıcı*, *soyut* ya da *yaratıcı üretimle doğrudan ilişkili olmadığı* şeklinde algılandığı; bazı öğrencilerin bu dersleri dikkat çekici bulmadığı ya da anlamlı deneyimlerle bütünleştirmedeği, öğretim sürecine dair gözlemlerle anlaşılmaktadır. Devam zorunluluğunun olmadığı durumlarda katılım oranlarının düşmesi, sınıf içi dikkat dağımlıklığı ve bazı öğrencilerde ders sırasında uyukulu ve tepkisiz bir hâlin gözlemlenmesi, bu ilgisizliğin pratik yansımaları arasında sayılabilir. Elbette tüm öğrenciler için bu durum geçerli değildir; kimi öğrenciler kuramsal içeriğe derin ilgi duymakta, tartışmalara aktif biçimde katılmakta ve dūşünsel boyutu üretim süreciyle ilişkilendirebilmektedir. Ancak genel eğilim, bu derslerin çoğunluk açısından yeterince çekici ve işlevsel bulunmadığı yönündedir.

Bu noktada sanat eğitimi bağlamında artık yalnızca içerik üretmenin değil, bu içeriğin nasıl, kime ve hangi pedagojik araçlarla sunulacağının da hesaba katılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, söz konusu sorunsalı açıklamakla sınırlı kalmayıp, kuramsal sanat eğitiminin Z kuşağının öğrenme dinamikleriyle nasıl daha uyumlu hâle getirilebileceğine ilişkin çıkarımlar geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin kuramsal derslere yönelik ilgisizliğini yalnızca bireysel motivasyon eksikliğiyle açıklamak yetersiz kalacaktır. Daha doğru bir yaklaşım, bu durumu Z kuşağının özgün öğrenme dinamikleri ve bilişsel ekolojisi çerçevesinde değerlendirmektir. Kuramsal sanat eğitiminin güncel öğrenci profiline uygun olarak yeniden yapılandırılması, yalnızca derslere ilgiyi artırmakla kalmayacak; aynı zamanda sanat eğitiminin derinlikli, katılımcı ve çağdaş boyutlarla güçlendirilmesini de mümkün kılacaktır. Dolayısıyla, kuramsal sanat eğitiminin çağın gerçekleriyle uyumlu hâle gelebilmesi, Z kuşağının öğrenme dünyasını yakından tanımayı ve bu dünyayı şekillendiren bilişsel özellikleri dikkate almayı zorunlu kılmaktadır.

Z Kuşağının Öğrenme Ekolojisi ve Kuramsal Sanat Eğitiminin Pedagojik Dönüşümü

Kuramsal sanat eğitimi derslerine yönelik ilgi azlığının ardında yalnızca bireysel tercihler ya da akademik altyapı eksiklikleri değil, aynı zamanda dersin sunum biçimi, içeriğin bağlamla ilişkisi ve pedagojik yaklaşımın yetersizliği de yer almaktadır. Öğrenciler açısından bu dersler çoğu zaman ezber bilgiye dayalı, katılım gerektirmeyen ve sınav odaklı bir formda sunulmakta; bu da onların öğrenme motivasyonunu ve dikkatini olumsuz etkilemektedir. Ders içerikleri, öğrencinin yaşadığı çağın kültürel kodlarıyla buluşmadığında, yalnızca tarihsel bilgi aktarımı ya da kuramsal kavram ezberine dönüşebilmekte, bu da dersi soyut ve uzak kılmaktadır.

Z kuşağı gibi dikkat süresi kısa, görsel yoğunluklu bilgiyle öğrenmeye yatkın, interaktif yapılarla bağ kurabilen bir kuşağa yönelik olarak, klasik akademik sunum teknikleri artık yeterli etkiyi yaratamamaktadır. Özellikle sanat gibi yaratıcı bir alanda, ders anlatımının yalnızca metin ve slaytlarla yürütülmesi; öğrencinin sanatsal sezgisi, duygusal katılımı ve yaratıcı enerjisiyle örtüşmemektedir. Bunun yanı sıra, kuramsal derslerin çoğu zaman üretimle doğrudan ilişkisi yokmuş gibi sunulması da bu ilgi eksikliğini artıran bir başka etkidir. Oysa sanat kuramı, sanat tarihinden bağımsız değil; üretimle iç içe geçen, düşünsel referansları güçlendiren ve sanatçının konumunu sorgulatan bir alandır.

Ayrıca kuramsal derslerde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri de bu sorunu derinleştirebilmektedir. Yaratıcı üretime yönelik derslerde proje, portfolyo ve süreç değerlendirmesi gibi yöntemler kullanılırken, kuramsal içerikli derslerde genellikle yazılı sınavlar ve ezber temelli sorular tercih edilmekte; bu durum öğrencinin derse ilişkin algısını daha da mekanik bir forma indirgemektedir. Bu yöntem, düşünce geliştirmeyi değil, bilgi tekrarı yapmayı önceliklendirdiği için öğrencilerin eleştirel katılımını teşvik etmemekte, tersine pasifleşmeye yol açmaktadır.

Z kuşağının öğrenme ekolojisinin çözümlenmesi, kuramsal sanat eğitiminin çağın gerçekleriyle örtüşecek biçimde yeniden tasarlanabilmesi açısından kritik bir ön koşuldur. Nitekim, günümüz lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunu oluşturan bu kuşak, öğrenmeye dair farklı beklentiler, alışkanlıklar ve bilişsel eğilimlerle şekillenmektedir. Twenge (2017), bu kuşağı *iGen* olarak tanımlar ve 1995 sonrası doğan bireylerin dijital teknolojiyle kuşatılmış bir ortamda yetişen ilk nesil olduğunu belirtir. Twenge'e göre bu kuşak, çevrim içi olmayı yaşamlarının merkezine yerleştirmiş; yüz yüze sosyal etkileşimlere ayırdıkları zamanı önceki kuşaklara kıyasla büyük ölçüde azaltmıştır. Twenge'e göre *iGen* bireyleri daha az asi, daha hoşgörülü ve kapsayıcıdır; ancak aynı zamanda daha

yalnız, daha kaygılı ve yetişkinliğe daha az hazırlıklıdır. Özellikle sosyal medya kullanımı, yüz yüze iletişim ve duygusal olgunlaşmayı olumsuz etkilemekte; yalnızlık, anksiyete ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarında artışa yol açmaktadır. 2011–2012 sonrasında, akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte bu sorunların istatistiksel olarak daha görünür hâle geldiği vurgulanmaktadır (Twenge 2017). *iGen* üyeleri, riskli davranışlara (alkol, cinsellik, araç kullanımı) daha geç yaşta yönelmekte; ebeveynleri tarafından daha fazla korunmakta ve bağımsızlık alanları sınırlanmaktadır (Twenge, 2017). Bu durum, bireylerin sorumluluk alma, karar verme ve iş hayatına atılma gibi yetişkinlik göstergelerinde gecikme yaratmaktadır. Aynı zamanda dışsal motivasyonlar (gelir, başarı) ön plana çıkarken, içsel anlam ve tatmin arayışı gerilemektedir.

Twenge (2017), *iGen* kuşağının karakteristiklerini on temel başlık altında kavramsallaştırır: *in no hurry to grow up* (yetişkinliğe acele etmeme; sorumluluk alma ve bağımsızlık geliştirme süreçlerinin gecikmesi), *internet* (hayatın ve sosyal ilişkilerin merkezine yerleşen sürekli çevrimiçi olma durumu), *in person no more* (yüz yüze iletişim ve sosyal etkileşimlerde belirgin azalma), *insecure* (artan güvensizlik, anksiyete ve ruh sağlığı sorunları), *irreligious* (dine karşı ilgisizlik ve seküler eğilimlerin güçlenmesi), *insulated but not intrinsic* (korunaklı çevresel koşullarda büyümeye rağmen içsel motivasyon eksikliği), *income insecurity* (ekonomik belirsizlik ve maddi kaygıların ön planda olması), *indefinite* (geleceğe dair hedef ve planlarda belirsizlik), *inclusive* (toplumsal cinsiyet, din ve kimlik gibi konularda daha kapsayıcı ve hoşgörülü tutumlar) ve *independent* (bağımsızlık arzusu taşımakla birlikte yetişkinliğe geçişte gecikme eğilimi). Tüm bu dinamikler, öğrenme süreçlerinde de kendini göstermektedir. Twenge, Z kuşağının dikkat süresinin kısaldığını, hızlı bilgi akışına alışkın olduğunu ve metinsel içeriklere kıyasla görsel materyalleri daha ilgi çekici bulunduğunu belirtir.

Benzer şekilde, Prensky (2012) bu kuşağı *dijital yerliler* olarak tanımlar ve çoklu görev yapabilme alışkanlıklarının geleneksel öğrenme yaklaşımlarıyla çatıştığını vurgular. *Dijital yerli* kavramı, teknolojinin içine doğmuş, dijital araçlarla büyümüş bireyleri tanımlarken; buna karşılık *dijital göçmen* kavramı, teknolojiyi sonradan öğrenen, analog geçmişe sahip yetişkin kuşaklara karşılık gelir. Ancak Prensky, bu ikili ayrımı zamanla yetersiz bulur ve eğitimde esas hedefin *dijital bilgeliğe* ulaşmak olduğunu savunur.

From Digital Natives to Digital Wisdom adlı eserinde, dijital bilgeliği yalnızca teknolojiyi iyi kullanmak değil; aynı zamanda bu teknolojiyi etik, yaratıcı ve insanlık yararına olacak biçimde kullanma yetkinliği olarak tanımlar. Ona göre geleceğin bireyi, *Homo Sapiens Digital*; yani bilgiyi teknolojiyle harmanlayan, sadece donanımlı değil aynı zamanda erdemli bir *dijital yurttaş* olacaktır.

Prensky, eğitimin dönüşümünü öğrencilerin ihtiyaç ve yönelimlerini temel olarak *aşağıdan yukarıya* bir paradigma kaymasıyla inşa etmeyi önerir. Öğretmen, bilgi aktarıcısı değil; öğrencinin eleştirel düşünce, problem çözme ve yaratıcı üretim gibi üst düzey becerilerini geliştirmesine eşlik eden bir *öğrenme ortağı (partner)* olmalıdır. Bu yaklaşım, eğitimcinin rollerini yeniden tanımlarken, öğrencinin sesine ve katılımına da merkezi bir yer verir.

Ayrıca, geleneksel müfredatların ve yöntemlerin 21. yüzyıl yaşamı için yetersiz kaldığını savunan Prensky, salt teknoloji entegrasyonunun pedagojik dönüşüm olmadan etkisiz kalacağını belirtir. Ders anlatımı (lecture) ve ezberci yaklaşımlar yerine, öğrencilerin sorumluluk aldığı, proje geliştirdiği ve üretime dayalı öğrenme ortamları önerir.

Bu çerçevede, *simülasyonlar, oyun tabanlı öğrenme, mobil uygulamalar, programlama* ve *kısa video içerikleri (örneğin YouTube)* gibi araçlar, analitik düşünme ve karar verme becerilerini güçlendiren pedagojik araçlar olarak önerilir. Özellikle *programlama*, Prensky tarafından çağdaş bir *dijital okuryazarlık biçimi* olarak konumlandırılır.

Eğitimde küçük ama etkili hamlelerle büyük değişimlerin mümkün olduğunu belirten Prensky, öğrencilere yalnızca bilgi tüketen değil, teknolojiyle üreten bireyler olma fırsatının verilmesini savunur. Bu doğrultuda öğrencilerin interneti bilinçli araştırma ve eleştirel sorgulama amacıyla kullanmaları gerektiğini vurgular.

Sonuç olarak, Prensky dijital çağın eğitiminde asıl hedefin, teknolojiyi sadece işlevsel biçimde kullanan bireyler değil, onu bilgece ve etik bir çerçevede değerlendiren bireyler yetiştirmek olduğunu belirtir. Ona göre okullar tamamen ortadan kalkmayacak, ancak işlev ve yapı açısından köklü bir dönüşüm geçirecektir; bu dönüşüm ise öğretmenin sınıfındaki pedagojik ilişkiyi yeniden inşa etmesiyle başlayacaktır.

Kolb'un (1984) deneyim temelli öğrenme modeli ise, Z kuşağının soyut ve durağan teorik anlatımlardan ziyade etkileşimli, uygulamalı ve deneyime dayalı öğrenme biçimlerine daha yatkın olduğunu göstermektedir. Bu model, öğrenmenin yalnızca bilişsel değil; duygusal, çevresel ve sosyal boyutlarla bütünleşik, aktif bir katılım süreci olduğunu savunur. Kolb, bilgiyi doğrudan yaşantıların dönüştürülmesiyle edinilen bir yapı olarak tanımlar ve bireyin yeni deneyimler yaşayıp bunlar üzerine düşünerek, kavramsal çıkarımlar yapıp bu çıkarımları tekrar uygulamaya koyduğu dört aşamalı bir döngü önerir: *somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneme*. Bu yaklaşım, doğrudan katılımı, proje ve uygulama temelli öğrenme süreçlerini önceleyen bir yapıya sahiptir ve özellikle teknolojiyle iç içe, çoklu duyuşal uyarılara açık, klasik ders anlatımına karşı daha düşük tolerans geliştirmiş Z kuşağı öğrencileri

için yüksek düzeyde uyum gösterir. Kolb'un modelinde vurgulanan öğrenme stilleri –özellikle “uyarlayan” (*accommodator*) ve “yakınsayan” (*converger*) stiller– deneyerek, uygulayarak ve problem çözerek öğrenmeye eğilimli bireylerin ön planda olduğu bir pedagojik ortamı gerekli kılar. Bu da günümüz öğrencilerinin bireysel farklarını dikkate alan ve deneyim merkezli esnek öğretim tasarımlarının sanat eğitimi gibi yaratıcı alanlarda ne denli vazgeçilmez hâle geldiğini ortaya koyar.

Bu eğilimler, yapılandırmacı öğrenme kuramlarıyla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin bilgiyi pasif biçimde almasıyla değil; deneyim, keşif, ilişkilendirme ve problem çözme süreçleriyle aktif olarak inşa etmesiyle gerçekleşir. Bu noktada kuramsal sanat derslerinin, bilgi aktarımı odaklı tek yönlü sunumların ötesine geçerek öğrenciyle etkileşim kuran, soru sormaya teşvik eden ve kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına fırsat tanıyan bir yapıya kavuşması gerekmektedir. Deneyim temelli pedagojiler bu dönüşümün en işlevsel araçları arasında yer alır. Atölye benzeri ortamlarda teori-pratik ilişkisi kurulması, eleştirel tartışmalar, görsel analiz uygulamaları ve yaratıcı problem çözme etkinlikleri, yapılandırmacı öğrenme süreçlerini destekleyen örneklerdir.

Sanat eğitimi özelinde değerlendirildiğinde, kuramsal derslerin yalnızca bilişsel düzlemde değil; aynı zamanda duyuşsal katılım ve yaratıcılıkla da ilişkili biçimde kurgulanması gerekmektedir. Bilişsel ilgi, öğrencinin içeriğe yönelik merakını ve zihinsel bağlılığını ifade ederken; duyuşsal katılım, öğrenme sürecine duyuşsal bir bağ kurmayı ve anlamlı bir motivasyon geliştirmeyi içerir. Kuramsal dersler, eğer öğrencinin kendi yaşam deneyimi, kültürel bağlamı ve sanatsal yönelimiyle ilişki kurabileceği biçimde sunulursa, hem daha anlamlı hem de daha kalıcı öğrenme süreçleri oluşturabilir. Yaratıcılıkla desteklenen kuramsal içerikler ise yalnızca düşünsel gelişimi değil, öğrencinin ifade gücünü ve özgün bakış açısını da besleyebilir.

Tüm bu nedenlerle, sanat eğitimi programlarında yer alan kuramsal içeriklerin sunum biçiminin yeniden düşünülmesi kaçınılmaz görünmektedir. Geleneksel ders anlatımı yöntemleri, Z kuşağı öğrencilerinin dikkat yapıları ve öğrenme alışkanlıklarıyla örtüşmediği noktada etkisini kaybetmektedir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen kavramsal çerçeve, söz konusu dönüşüm ihtiyacına yanıt verebilecek pedagojik yönelimleri tartışmaya açmaktadır. Bu derslerin daha etkili hâle getirilebilmesi için *görsel temelli anlatımlar, oyunlaştırılmış içerikler, tartışmaya dayalı senaryo kurguları, dijital medya destekli platformlar ve artırılmış gerçeklik* gibi yenilikçi yöntemlerin pedagojik olarak değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Teorik bilgiyi deneyime dönüştürebilen, çoklu duyulara hitap eden ve öğrenciyi merkezde konumlandıran uygulamalar, yalnızca ilgiyi

artırmakla kalmaz; aynı zamanda kuramsal dersleri yaratıcı düşüncenin beslendiği zengin öğrenme ortamlarına dönüştürür.

YÖNTEM

Bu çalışma, Türkiye’deki Güzel Sanatlar Fakültelerinde yürütülen kuramsal sanat eğitimi derslerine yönelik güncel öğrenci tutumlarını, bu derslerin pedagojik sunum biçimlerini ve çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu dönüşüm olanaklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışma, genellenebilir bir model geliştirmekten ziyade, sınıf içi gözlemlerden hareketle yorumlayıcı ve kavramsal çıkarımlar üretmeyi hedeflemektedir.

Araştırma, yazarın 2021–2025 yılları arasında Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde verdiği Genel Sanat Tarihi dersinde edindiği öğretim deneyimi ile ders içi gözlemlere dayanmaktadır. Bu süreçte elde edilen öğrenci geri bildirimleri, sınıf içi etkileşimlerin niteliği, derse katılım eğilimleri ve öğrenme davranışlarına ilişkin bulgular, çalışmanın niteliksel temelini oluşturmuştur. Bu veriler, sistematik gözlem notları ve ders sürecinde oluşan belge kayıtları üzerinden derlenmiştir.

İnceleme kapsamı, pandemi sonrası dönemi kapsayan 2021–2025 akademik yıllarına ait sekiz dönemlik ders gözlemlerinden oluşmaktadır. Pandemi sonrasının özellikle seçilme nedeni, üniversite eğitiminde dijital araçların ve hibrit uygulamaların daha yoğun biçimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğrencilerin öğrenme dinamiklerinde ve katılım biçimlerinde belirgin değişimlerin gözlenmesidir. Çalışmada toplam 224 ders oturumu ve 717 öğrenciye ait belge ile performans kayıtları değerlendirilmiştir.

Çözümleme süreci, doğrudan öğrenci isimleri kullanılmadan; genelleştirilmiş gözlem notları ve öğretim sürecinden çıkarılan örüntüler üzerinden yürütülmüştür. Analiz sürecinde tekrar eden durumlar, davranış kalıpları ve katılım biçimleri belirlenmiş; bu örüntüler tematik başlıklar altında sınıflandırılarak betimsel bir yaklaşımla yorumlanmıştır. Nicel ölçütlere dayalı bir analiz yapılmamış; bunun yerine gözleme dayalı eğilimler, pedagojik literatürdeki çağdaş kuramlarla karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır.

Kuramsal çerçeve, sanat eğitimi alanındaki klasik kuramcılar (Dobbs, Efland, Eisner, Freedman, Garoian, Greene, Stankiewicz, Winner) ile çağdaş öğrenme kuramları (Duncum, Kangas, Kolb, McGonigal, Mirzoeff, Prensky, Twenge) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kuramsal çerçeve, elde edilen bulguların yorumlanmasında analitik bir referans noktası olarak kullanılmıştır.

Bu yöntemsel yaklaşım, hem mevcut durumun sahaya dayalı olarak nitel ve betimsel biçimde ortaya konmasına hem de sınıf içi deneyimlerden elde edilen pedagojik çıkarımların, literatürdeki çağdaş kuramlarla ilişkisel olarak

değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla çalışma, ampirik genelleme iddiası taşımayan; ancak sınıf içi deneyimlerden hareketle kavramsal düzeyde anlamlandırma ve yorum üretmeyi amaçlayan bir nitel araştırma olarak konumlandırılmaktadır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırma sürecinde insan katılımcılardan veri toplanmamış, yalnızca yazarın 2021–2025 yılları arasındaki öğretim deneyimine ve öğrenci etkileşimlerine dayalı gözlemler değerlendirilmiştir. Veriler doğrudan bireysel katılımcı beyanlarına dayanmamakta; sınıf içi süreçlere ilişkin genelleştirilmiş gözlem ve doküman incelemeleri üzerinden elde edilmektedir. Öğrencilerin kişisel bilgileri kullanılmamış; gözlem notları genelleştirilmiş ve kimlik belirtici verilerden arındırılmıştır. Çalışma, akademik etik ilkelerine ve araştırma bütünlüğüne uygun biçimde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yeni Bir Pedagojik Model Önerisi: Merak, Katılım, Anlamlandırma

Bu çalışma kapsamında önerilen tüm pedagojik model bileşenleri henüz öğrenci grupları üzerinde birebir uygulanmamıştır. Bu nedenle *infografik destekli anlatım, görsel analiz kartları, hikâyeleştirme, dramatik rol alma* veya *dijital etkileşim araçları* gibi stratejiler, doğrudan sahada test edilmiş uygulamalar olarak değil; literatür desteğiyle ve öğretim deneyimlerine dayalı olarak geliştirilen teorik öneriler şeklinde sunulmaktadır. Bu bağlamda sunulan çerçeve, ampirik genellemeler üretmekten ziyade, gözlem temelli eğilimleri yorumlayan ve pedagojik tartışmaya katkı sunmayı amaçlayan bir değerlendirme olarak ele alınmalıdır. Modelin ampirik olarak sınanması, gelecekte seçilecek pilot derslerde yürütülecek uygulamalarla mümkün olacaktır.

Z kuşağının sanat kültürü derslerine yönelik düşük ilgisi, yalnızca içerikten değil, bu içeriğin sunum biçiminden ve pedagojik yapılandırmasından da kaynaklanmaktadır. Etkili bir sanat kültürü öğretimi için, geleneksel ders anlatımının ötesine geçilerek etkileşimli, çokduyulu ve öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Bu bağlamda önerilen pedagojik çerçeve; merak (öğrencide içsel motivasyonu ve öğrenmeye yönelimi tetikleyen uyarıcılar), katılım (öğrencinin derse aktif olarak dâhil olması) ve anlamlandırma (edinilen bilginin kalıcı ve bağlamsal bir öğrenmeye dönüşmesi) ekseninde yapılandırılmıştır.

Aşağıda bu modelin bileşenleri, her bir eksenle ilişkili olacak şekilde uygulamaya dönük stratejiler bağlamında ele alınmaktadır. İlk olarak,

öğrencilerin dikkatini çeken ve kavramsal düşünmeyi görsel deneyimlerle destekleyen araçlara odaklanılacaktır.

Görsel ve Kavramsal Uyarıcılar

Z kuşağı, yoğun görsel uyaranlara alışkın bir kuşak olarak, metin temelli anlatımlar yerine görsel olarak zenginleştirilmiş ders ortamlarında daha etkin öğrenme göstermektedir. Bu nedenle, sanat kültürü derslerinde *kavram haritaları*, *illüstrasyon temelli eşleştirme oyunları*, *görsel analiz kartları* ve *infografik içerikler (bilgiyi özetleyen görsel anlatımlar)*, kavramsal düşünmeyi kolaylaştıran araçlar olarak kullanılabilir. Örneğin, belirli bir sanat akımına ait temel özellikler, temsilci sanatçılar, tarihsel bağlam ve örnek eserler bir araya getirilerek hazırlanan bir infografik, öğrencinin konuyu görsel olarak bütüncül biçimde kavramasını sağlayabilir. Bu eğilim, ders gözlemlerinde öğrencilerin görsel içeriklere daha hızlı ve yoğun tepki verdiği yönündeki tekrar eden bulgularla da örtüşmektedir.

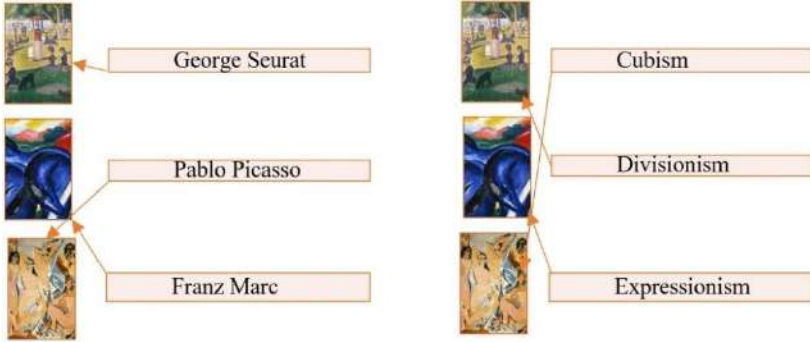
Bu araçların etkisini destekleyen Kangas et al. (2017), öğrencilerin yaratıcı katılımını artırmak için etkileşimli oyun ve görsel temelli yapıların eğitim süreçlerine entegrasyonunu önermektedir. *Kavram haritaları* ve *eşleştirme oyunları* gibi araçlar, bu yaklaşımla doğrudan uyumludur.

Örneğin, belirli bir sanat akımına ait temel özellikler, düşünsel temeller, temsilci sanatçılar ve tarihsel bağlam bir araya getirilerek hazırlanan bir *kavram haritası*, öğrencinin konuyu bütüncül ve görsel biçimde kavramasını sağlayabilir (Şekil 1).



Şekil 1 Neoklasik sanat akımına ilişkin kavram haritası örneği

Yine, belirli bir sanat akımı anlatılırken o döneme ait imgelerle desteklenen *hızlı eşleştirme aktiviteleri* (örneğin: “eser–sanatçı”, “akım–özellik” eşleşmeleri), öğrencinin bilgiyi aktif bir süreçte işlemesine olanak tanır (Şekil 2).



Şekil 2 Eser-sanatçı/ eser-akım eşleştirmesine ilişkin örnek

Görsel analiz kartları ise, öğrencinin yorumlama becerilerini geliştiren ve sanat eserleriyle bireysel bağ kurmasını sağlayan etkili araçlardır. Bu kartlar genellikle iki farklı biçimde uygulanır. İlki, her öğrenciye bireysel olarak dağıtılan küçük boyutlu (örneğin A5) kartlardır. Bu kartların ön yüzünde analiz edilecek sanat eseri yer alırken, arka yüzünde ise öğrenciyi yönlendiren kısa analiz soruları bulunur. Bireysel kullanım, öğrencinin gözlem, dikkat, anlamlandırma ve yazılı ya da sözlü ifade yetilerini geliştirmeye hizmet eder. İkinci uygulama biçimi ise, sınıf tartışmalarına yönelik olarak hazırlanan büyük boyutlu (örneğin A3 veya pano formatında) kartlardır (Şekil 3). Bu versiyon, öğrencilerin grup hâlinde etkileşim kurarak ortak analiz gerçekleştirmesine olanak tanır; öğrenciler bir araya gelerek eseri tartışır, yorumlar ve farklı bakış açıları geliştirir. Her iki uygulama biçimi de eleştirel düşünmeyi, sanatsal kavrayışı ve görsel okuryazarlığı desteklemektedir. Özellikle bu kartlar üzerinden yürütülen mini tartışmalar, öğrencinin hem bireysel hem de sosyal düzlemde analiz yapma becerisini artırmakta; görsel hafızaya hitap ederek öğrenmenin kalıcılığını güçlendirmektedir.

Görsel ve kavramsal uyarıcılarla ilgili araçlar, hem çevrim içi (*Padlet, Miro vb.*) hem de fiziksel (örneğin *pano, post-it, basılı görsel kartlar, el çizimi kavram haritaları*) biçimlerde uygulanabilir; dolayısıyla, öğretim ortamının çeşitlendirilmesine ve erişilebilirliğin artırılmasına da katkı sağlar.



Şekil 3. Sınıf tartışmasına yönelik grup (büyük) görsel analiz kartı uygulaması

Görsel ve kavramsal uyarıcılar, öğrencinin dikkatini çekmede ve kavramsal çerçeveyi görsel olarak yapılandırmada etkili olsa da soyut bilgiyi duygusal bağlamlara yerleştirecek ek stratejiler de gereklidir. Bu noktada hikâyeleştirme ve dramatik yöntemler devreye girmektedir.

Hikâyeleştirme ve Dramatik Yöntemler

Kuramsal derslerin en büyük zorluklarından biri, öğrencinin soyut bilgiyi anlamlandırmakta zorlanmasıdır. Bu durum özellikle Z kuşağı öğrencileri için daha belirgindir; çünkü bu kuşak, anlamlı öğrenmeyi çoğu zaman duygusal bağ kurabildiği, karakterlere ve olaylara dayalı anlatılar üzerinden gerçekleştirir. Bu bağlamda, sanat kültürü derslerinde *hikâyeleştirme (storytelling)* ve *dramatik yapıların kullanımı*, öğrenme sürecini hem etkileyici hem de akılda kalıcı bir hâle getirebilir. Gözlemler, anlatı temelli sunumların öğrencilerin dikkat süresini uzattığını ve tartışmaya katılımı artırdığını göstermektedir.

Sanat tarihi ya da sanat kuramları, çoğu zaman soyut kavramlar ve karmaşık dönemsel yapılar içerdiğinden, bu içerikler anlatı formuna dönüştürüldüğünde öğrencide daha güçlü bir zihinsel iz bırakır. Örneğin, Rönesans'ın yalnızca tarihsel bir dönem olarak değil, "*Floransa sokaklarında yürüyen genç bir çirak ressamın gözünden*" anlatılması ya da bir sanatçının yaşam hikâyesi üzerinden bir akımın düşünsel altyapısının çözümlenmesi, öğrencinin konuyla kurduğu duygusal ilişkiyi derinleştirir.

Benzer şekilde, dramatisasyon teknikleriyle yürütülen sınıf içi uygulamalar da kavramsal öğrenmeyi somutlaştırır. Öğrencilerin, örneğin bir sanatçı, bir eleştirmen ya da bir sanat koleksiyoncusu gibi roller üstlenerek kuramsal içeriği canlandırmaları, hem empati hem de kavrayış düzeyini artırır. Bu tür uygulamalar, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı ifade ve takım çalışması becerilerini de geliştirir.

Hikâyeleştirme ayrıca, görsel malzeme kullanımıyla desteklendiğinde çok katmanlı bir anlatı evreni sunar. Derste bir sanat eserini anlatmak yerine, eserin üretildiği sosyal bağlam, sanatçının yaşadığı duygusal atmosfer ve dönemin toplumsal olayları üzerinden anlatı kurmak, öğrenciyi yalnızca tarihsel bilgiyle değil, estetik ve kültürel boyutlarla da buluşturur.

Sonuç olarak, *hikâyeleştirme ve dramatik yöntemler*, Z kuşağının öğrenme ihtiyaçlarına doğrudan karşılık verir: dikkat çeker, duygusal bağ kurar ve bilgiyi deneyime dönüştürür. Kuramsal derslerin bu sayede sadece *anlatılan* değil, *yaşatılan* bir sürece evrilmesi mümkün olur.

Hikâyeleştirme ve dramatik yöntemler, öğrencinin içeriğe duygusal bağ kurmasını sağlarken, öğrenmenin kalıcı hâle gelmesi için öğrencinin sürece aktif olarak katılması gerekir. Katılımcı ve interaktif öğrenme stratejileri bu ihtiyaca yanıt vermektedir.

Katılımcı ve İnteraktif Öğrenme

Z kuşağı öğrencileri, pasif dinleyici konumunda tutulduklarında motivasyonlarını hızla kaybedebilen bir öğrenci profili çizer. Bu kuşak için öğrenme süreci, yalnızca bilgi edinimi değil; aynı zamanda katılım, üretim ve sosyal etkileşimle şekillenen çok boyutlu bir deneyimdir. Bu nedenle sanat kültürü derslerinde katılımcı ve interaktif yöntemlere yer verilmesi, hem dikkat süresini artırmakta hem de öğrencinin kavramsal içeriğe kendi deneyimleri üzerinden anlam vermesini sağlamaktadır. Bu durum, sınıf içi etkileşim düzeyinin arttığı oturumlarda öğrenme motivasyonunun belirgin biçimde yükseldiğine dair gözlemlerle desteklenmektedir.

Katılımcı öğrenme ortamları, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketen değil, aynı zamanda bilgi üreten bireyler olarak konumlandırılmasına olanak tanır. Örneğin, ders içinde küçük gruplar hâlinde yürütülen tartışma oturumları, belirli bir sanat yapıtı ya da estetik problem çevresinde farklı bakış açılarının karşılaştırılmasına imkân verir. Bu tartışmalarda kullanılan “*mini senaryo üretimi*” tekniği, öğrencilerin bir tarihsel dönemi ya da sanatçı portresini hayal ederek anlatmalarına ve böylece tarihsel-kültürel bilgileri yaratıcı biçimde yapılandırılmalarına olanak tanır.

Eleştirel rol canlandırmaları ise öğrencilerin sanat dünyasının farklı aktörlerini temsil ettikleri bir öğrenme stratejisidir. Bir öğrenci sanatçı olurken, diğeri dönemin eleştirmeni, bir başkası koleksiyoner ya da dönemin politikacısı rolünü üstlenebilir.

Bu tür etkinlikler, yalnızca sanat tarihsel bilginin pekişmesini değil, aynı zamanda sanatın sosyopolitik bağlarının kavranmasını da kolaylaştırır. Aynı zamanda, öğrencinin derse aktif katılım göstermesi, bilgiyi yalnızca anlamakla kalmayıp, onunla ilişki kurmasını ve bu ilişkiyi kendi deneyim dünyasında yeniden üretmesini sağlar.

İnteraktif öğrenme, teknolojik araçlarla desteklendiğinde daha da etkili hâle gelir. Ancak yalnızca dijital platformların kullanımı değil, fiziksel sınıf ortamındaki etkileşimlerin çeşitlendirilmesi de bu yöntemin bir parçasıdır. Öğrencilerin birbirine soru sorduğu, kendi argümanlarını savunduğu ve derse yön verdiği etkileşimli ders ortamları, geleneksel anlatıcı-öğrenci ikiliğini aşarak demokratik bir öğrenme alanı oluşturur.

Sonuç olarak, katılımcı ve interaktif öğrenme stratejileri, Z kuşağının bireysel farklılıklarını gözetken ve her öğrenciyi öğrenme sürecine aktif özne olarak dahil eden bir pedagojik zemin sunar. Sanat kültürü derslerinde bu tür stratejilerin benimsenmesi, hem öğrencilerin estetik farkındalığını hem de kültürel yorumlama becerilerini güçlendirir.

Katılımcı ve interaktif yöntemler, sınıf içi etkileşimi güçlendirirken, Z kuşağının dijital alışkanlıkları dikkate alındığında bu yaklaşımların teknolojiyle desteklenmesi kaçınılmazdır. Dijital entegrasyon bu bağlamda kritik bir rol üstlenir.

Dijital Entegrasyon

Z kuşağı için dijital araçlar, yalnızca birer teknolojik yardımcı değil; düşünme, öğrenme ve ifade etme biçimlerinin ayrılmaz parçalarıdır. Bu kuşak, görsel yoğunluğu yüksek, etkileşimli ve çoklu ortamlarla beslenen bir öğrenme ekolojisine alışkındır. Dolayısıyla sanat kültürü gibi kuramsal yoğunluğu fazla derslerde, dijital entegrasyonun stratejik biçimde kullanılması öğrenme motivasyonunu ve derse katılımı ciddi ölçüde artırabilir.

Dijitalleşme yalnızca PowerPoint slaytlarıyla sınırlı bir teknik araç kullanımı değildir. Öğrencinin içerikle etkileşimini artıran ve öğrenmeyi oyunlaştırarak pekiştiren uygulamalar, derinlemesine kavrayışı mümkün kılar. Örneğin, *Artivive* gibi artırılmış gerçeklik uygulamaları ile sanat eserlerinin dijital olarak katmanlandırılması, tarihsel bağların üç boyutlu biçimde deneyimlenmesini sağlar. Bu sayede öğrenci, pasif bir izleyici olmaktan çıkar; yapıtla etkileşime giren, sorgulayan ve yeniden anlamlandıran bir özne hâline gelir.

Google Arts & Culture ise dünya müzelerindeki eserlerin yüksek çözünürlükte incelenmesine ve sanal geziler yapılmasına olanak tanır. Bu platform aracılığıyla yapılan *eş zamanlı müze turları*, özellikle fiziksel gezi olanağı olmayan öğrenciler için değerli bir estetik deneyim sunar. Ayrıca, seçilen eserlerin dönemsel bağlamı,

kullanılan teknikler ve ikonografik unsurlar üzerine dijital içerikler üretmek, öğrencilerin bilgiyi sentezleme becerisini güçlendirir.

Padlet, Mentimeter, Miro gibi dijital işbirliği araçları da öğrencilerin ortak üretim yapabildiği, düşüncelerini görsel biçimde paylaşabildiği ve anonim biçimde fikir beyan edebildiği alanlar yaratır. Özellikle tartışma, beyin fırtınası ve kavram çözümlene süreçlerinde bu araçların kullanımı, derse katılımın eşit dağılmasını ve sessiz öğrencilerin de fikirlerini sunabilmesini mümkün kılar. Aynı zamanda, bu araçlar aracılığıyla öğrenciler kendi *dijital sanat panolarını* oluşturabilir, *sanatçı portreleri* hazırlayabilir veya *dönemsel stilleri karşılaştıran infografikler* geliştirebilir. Örneğin, sanat tarihi dersinde Realizm ve Empresyonizm akımlarını karşılaştırmak amacıyla, öğrencilerden *Padlet* üzerinde dijital bir pano oluşturmaları istenebilir. Her öğrenci bu panoya seçtiği sanatçı ve eserle ilgili kısa açıklamalar ve görseller ekler. Takiben, *Mentimeter* üzerinden yöneltilen "*Bu iki akım arasındaki en büyük fark sizce nedir?*" sorusu ile öğrencilerin anonim katkıları toplanır. Son aşamada ise *Miro* üzerinde hazırlanan bir kavram haritası aracılığıyla, stilistik ve tematik farklar grupça analiz edilir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif biçimde eleştirel düşünme ve görsel çözümlene becerilerini geliştiren, çok katmanlı öğrenme deneyimleri sunar.

Ancak burada göz ardı edilmemesi gereken temel bir mesele, dijital araçlara erişimdeki eşitsizliktir. Prensky'nin *dijital yerli* kavramsallaştırması, her öğrencinin dijital teknolojiye aynı ölçüde erişebildiği bir varsayıma dayanır; oysa bu durum, özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı kesimler, kırsal bölgelerdeki öğrenciler ya da küresel düzeyde düşük ve orta gelirli ülkelerdeki gençler için geçerli değildir. Dijital araçların eğitimde entegrasyonu artarken, *dijital eşitsizlik (erişim, kullanım ve beceri farkları)* önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Eğitim politikalarında dijital altyapının iyileştirilmesi, özellikle kırsal ve düşük gelirli bölgelerde internet erişiminin ve donanım imkanlarının artırılması; dijital beceri eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi temel çözüm önerilerindedir. Kamu, özel sektör ve STK'ların (Sivil Toplum Kuruluşları) işbirliğiyle sürdürülebilir dijital stratejiler oluşturulması elzemdir.

Dijital uçurumun kapatılması için kapsayıcı ve sürekli politikaların geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında kritik rol oynar. Dijital olanaklara sınırlı erişim, öğrenme sürecinde önemli bir eşitsizlik yaratmakta; eğitimde sürdürülebilirlik, erişilebilirlik ve adalet ilkeleriyle çelişmektedir. Bu nedenle dijital entegrasyon stratejileri yalnızca içerik zenginliği açısından değil, aynı zamanda erişim imkânlarının çeşitliliğini gözeterek kapsayıcı çözümlerle yapılandırılmalıdır.

Bu bağlamda, dijital içeriklerin aynı zamanda çevrimdışı ya da basılı alternatiflerinin sunulması, düşük donanım gereksinimiyle çalışabilen uygulamaların

geliştirilmesi ve yalnızca çevrim içi değil, fiziksel sınıf ortamlarında da uygulanabilir etkileşimli yöntemlerin benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.

İnternet hızı düşük olan kullanıcılar için erişilebilir, ücretsiz ve açık kaynaklı dijital araçların kullanılması bu alanda atılabilecek somut adımlar arasında yer almaktadır. *Google Dokümanlar, Etherpad, Padlet'in ücretsiz sürümü, Canva'nın eğitim hesapları, Moodle ve H5P* gibi platformlar; düşük veri kullanımı ve kullanıcı dostu arayüzleri sayesinde, sınırlı internet altyapısına ya da eski donanımlara sahip öğrenciler tarafından da rahatlıkla kullanılabilir. Bu araçlar, yalnızca içerik üretimini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimde dijital eşitsizliğin azaltılmasına yönelik kapsayıcı çözümler sunar.

Ayrıca, üniversiteler bünyesinde dijital ekipmana erişimi olmayan öğrenciler için donanım paylaşımına dayalı kampüs içi destek sistemlerinin kurulması; öğrenciler arasında ekipman paylaşımı ya da dijital mentörlük gibi kolektif çözümlerin teşvik edilmesi de sürdürülebilir stratejiler olarak değerlendirilebilir.

Tüm bu uygulamalar yalnızca dijital araçlara erişimi genişletmekle kalmayacak, aynı zamanda öğrenci ve öğretmen düzeyinde dijital eşitsizliklere ilişkin farkındalığın artmasını sağlayarak, eleştirel dijital okuryazarlığın gelişimine de katkı sunacaktır.

Sonuç olarak, dijital araçların bilinçli ve yaratıcı kullanımı, sanat kültürü derslerini Z kuşağı öğrencileri için daha erişilebilir, anlamlı ve çekici kılma potansiyeline sahiptir. Ancak bu süreç, yalnızca teknolojik bir adaptasyon değil; pedagojik sorumluluğu ve sosyal adaleti de gözeten bütüncül bir yeniden yapılanma olarak ele alınmalıdır.

Dijital entegrasyon, öğrenme sürecini zenginleştirirken, bu sürecin değerlendirilme biçimi de dönüşmelidir. Çok katmanlı değerlendirme, öğrencinin farklı yetkinliklerini görünür kılarak bu modeli tamamlar.

Çok Katmanlı Değerlendirme

Z kuşağının öğrenme biçimleri kadar değerlendirilme beklentileri de geleneksel yöntemlerle çelişebilir. Bu kuşak için yalnızca bilgiye sahip olmak değil, o bilgiyi nasıl kullanabildiği ve kendini nasıl ifade edebildiği de önemlidir. Dolayısıyla sanat kültürü derslerinde klasik sınav merkezli ölçme yöntemleri yerine, *çok katmanlı ve yaratıcı potansiyeli ortaya koyan* değerlendirme stratejileri geliştirilmelidir.

Bu çeşitlilik ihtiyacını kuramsal düzeyde destekleyen önemli yaklaşımlardan biri, Gardner'ın *Çoklu Zekâ Kuramı*'dir (1983). Gardner, zekânın tek boyutlu olmadığını, bireylerin farklı alanlarda potansiyel sergileyebileceğini savunur. Bu anlayış, yalnızca sözel ya da sayısal yeterliliklere değil, görsel, müziksel, bedensel ya da sosyal becerilere dayalı değerlendirmeyi de gerekli kılar. Sanat eğitimi bağlamında, çoklu zekâyâ dayalı değerlendirme stratejileri, öğrenci çeşitliliğini dikkate alan ve yaratıcı potansiyeli açığa çıkaran bütüncül bir yaklaşım sunar.

Mikro görevler bu bağlamda etkili araçlardır. Öğrencinin haftalık ya da tematik içeriklerle bağlantılı olarak üreteceği kısa *infografikler, kavram tanım kartları, görsel analiz videoları* veya *blog formatında yazılar*, hem bilgiyi yeniden üretmesini sağlar hem de kişisel yorum gücünü açığa çıkarır. Bu tür görevler, öğrencinin sadece *ne öğrendiği değil, nasıl düşündüğü* üzerine de veri sunar.

Değerlendirme çeşitliliği, tek bir sınav performansına dayanan not sisteminin yerine, öğrencinin ders sürecine katılımı, üretkenliği ve gelişim çizgisinin göz önünde bulundurulmasını öngörür. Örneğin; dönem içinde yapılan *dijital panolar, tartışmalardaki aktiflik, grup çalışmalarına katkı, yaratıcılık içeren bireysel sunular ve kısa metinli analizler*, değerlendirme sistemine dâhil edilebilir. Böylece öğrenci, tek seferlik bir başarı yerine, süreç odaklı bir öğrenme deneyimi yaşar.

Bu model, farklı öğrenme stillerine sahip bireyleri eşit düzlemde değerlendirme avantajı sunar. Bazı öğrenciler yazılı anlatımda daha başarılıyken, bazıları görsel üretimde ya da sözlü ifadedeki yetkinliğiyle öne çıkabilir. Çok katmanlı sistem, bu çeşitliliği dikkate alarak notlandırmayı demokratikleştirir. Ayrıca öğrencinin yalnızca eksiklerine değil, güçlü yönlerine odaklanan bir ölçme yapısı kurmak, özgüveni artırıcı bir etki yaratır.

Sonuç olarak, sanat kültürü derslerinde başarıyı yalnızca belleğe dayalı bilgi düzeyinde ölçmek yerine; *yaratıcı düşünme, yorumlama, ilişkilendirme ve üretme becerilerini* de içeren bütünsel bir çerçevede değerlendirme yapmak, hem Z kuşağına uygun hem de çağdaş sanat eğitimiyle uyumludur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanat kültürü dersleri, yalnızca bilgi aktarımına hizmet eden bir alan değil; öğrencilerin estetik algısını, eleştirel düşünme becerisini ve kültürel okuryazarlığını geliştiren temel bir öğrenme ortamıdır. Ancak özellikle Z kuşağı öğrencileri açısından bu derslerin geleneksel yürütülme biçimleri çoğu zaman yeterince cazip ve etkili olmamaktadır. Bu durum, doğrudan doğruya söz konusu kuşağın görsel ağırlıklı, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme beklentileriyle ilişkilidir.

Bu çalışmada sunulan analizler, gözlemler ve kuramsal çerçeve ışığında, Z kuşağı öğrencilerinin öğrenme profiline uyum sağlayan bir pedagojik yaklaşım çerçevesi ortaya konulmuştur. Bu çerçeve; *görsel uyarım, hikâyeleştirme, dijital araç entegrasyonu, aktif katılım* ve *çok katmanlı değerlendirme* ilkeleri etrafında yapılandırılmıştır. Böylelikle öğrenci, yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi ve anlam kurucu bir özne hâline gelmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen gözlemler ve tematik çıkarımlar, katılım düşüklüğünün yalnızca içerikten değil, aynı zamanda sunum biçimi ve öğrenme ortamının sınırlılıklarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda önerilen pedagojik yaklaşım, klasik sınav merkezli ve öğretmen odaklı yapıların

yerine; *öğrenci merkezli, yaratıcı ve kapsayıcı* bir ders ortamını önermektedir. Kuramsal içerikler, çağdaş anlatım teknikleri ve dijital olanaklarla desteklendiğinde, sanat kültürü dersleri öğrenciler tarafından yalnızca *zorunlu* değil, aynı zamanda *anlamlı ve ilgi çekici* olarak konumlandırılabilir.

Bununla birlikte, modelin başarısı yalnızca pedagojik tasarımın niteliğine değil, *dijital erişim imkânlarının eşitliğine* de bağlıdır. Üniversiteler ve öğrenci grupları arasındaki dijital uçurum kapatılmadığı sürece, modelin sunduğu etkileşimli ve çok katmanlı öğrenme deneyimlerinin tüm öğrenciler tarafından eşit ölçüde benimsenmesi mümkün olmayacaktır. Bu nedenle, *altyapı yatırımlarının artırılması, dijital beceri eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve kapsayıcı teknoloji politikalarının hayata geçirilmesi*, modelin uzun vadeli sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir. Böyle bir yaklaşım, yalnızca teknolojiye erişimde fırsat eşitliği sağlamayacak, aynı zamanda *eleştirel dijital okuryazarlığın* gelişimine de katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmada önerilen pedagojik çerçevenin oluşturulma süreci; literatür taraması, öğretim elemanı gözlemleri ve tematik analiz aşamalarının bütünlük değerlendirmesine dayanmaktadır. Ancak, modelin etkinliği henüz ampirik olarak test edilmemiştir. Gelecek çalışmalarda, modelin uygulanacağı pilot sınıflarda *anketler, vaka çalışmaları, doğrudan gözlemler ve öğrenci geri bildirimleri* gibi nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması önerilmektedir. Uygulama sürecinde etik izinlerin alınması, öğrenci onay formlarının düzenlenmesi ve veri gizliliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, sanat eğitimi politikalarının yeniden yapılandırılması sürecinde kuramsal derslerin, atölye dersleri kadar desteklenmesi; bu derslerde *çağdaş, katılımcı ve dijital uyumlu* öğretim yöntemlerinin yaygınlaştırılması elzemdir. Z kuşağının öğrenme ekolojisini dikkate alan bu tür pedagojik açılımlar, yalnızca akademik başarı oranlarını değil, aynı zamanda sanat eğitiminin toplumsal etkisini de derinleştirecek; dolayısıyla hem bireysel hem de kültürel düzeyde kalıcı bir dönüşüm sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Desai, D. (2010). The challenge of new colorblind racism in art education. *Art Education*, 63(5), 23-28.
2. Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*. Getty Education Institute for the Arts.
3. Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why, what and how. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14–23. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00292>
4. Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
5. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
6. Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Teachers College Press.
7. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
8. Garoian, C. R. (1999). *Performing pedagogy: Toward an art of politics*. SUNY Press.
9. Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
10. Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274-284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
11. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
12. McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
13. Mirzoeff, N. (2015). *How to see the world*. Pelican.
14. Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483387765>
15. Stankiewicz, M. A. (2001). *Roots of art education practice*. Davis Publications.
16. Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). Sage.
17. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

18. UNESCO. (2006). *Road map for arts education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon: UNESCO.
19. Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

2. Bölüm

Kıskırtıcı Bir Eğitmen Olarak Philippe Gaulier ve Clown Pedagojisi

Zafer ÖNCÜL¹

GİRİŞ

Çağdaş tiyatro pedagojisi, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren metin odaklı geleneksel tiyatro anlayışından uzaklaşarak bedensel ifadeye, doğaçlamaya ve icracının sahnedeki organik mevcudiyetine odaklanan köklü bir paradigma değişimi yaşamıştır. Bu tarihsel dönüşümün önemli aktörlerinden biri olan Fransız tiyatro pedagogu Philippe Gaulier (1943-2026), geleneksel usta-cı olarak ilişkilerine ve didaktik eğitim modellerine alternatif olarak oyun (Le Jeu), clown ve bouffon konseptleri etrafında yeni bir metodoloji inşa etmiştir.

Gaulier'nin pedagojik yaklaşımını anlamak, onun tiyatro tarihindeki yerini ve diğer kuramcılarla olan diyalektik ilişkisini haritalandırmayı gerektirir. Tiyatro serüvenine 1960'ların ortalarında Paris'te başlayan Gaulier, yirminci yüzyıl fiziksel tiyatrosunun kilit isimlerinden Jacques Lecoq'un okulunda eğitim almış ve ardından aynı kurumda eğitmenlik yapmıştır. Bu dönemde Pierre Byland ile sergiledikleri clown gösterileri, onun özgün yönteminin temellerini oluşturmuştur. 1970'ler boyunca Lecoq'un asistanlığını yürütmesine rağmen zamanla hocasının eğitimdeki fiziksel prensipleriyle felsefi bir ayrılık yaşamış ve 1980 yılında kendi okulunu (École Philippe Gaulier) kurmuştur. Bu ayrılış, oyunculuk eğitiminde temel bir yön değişimini temsil eder. Lecoq'un bedeninin fiziksel mekaniğini ve hareketin kusursuzluğunu merkeze alan yaklaşımı, Gaulier tarafından fazla şekilci bulunarak eleştirilmiştir. Gaulier, hareketin yapısal analizi yerine oyuncunun içsel dürtülerine ve sahnede oyun oynamaktan aldığı hazza öncelik vermiştir. Benzer şekilde, Stanislavski geleneğinin odaklandığı psikolojik gerçekçilik ve duygusal bellek çalışmalarına da mesafeli yaklaşmıştır. Gaulier'nin pedagojisinde tiyatro, oyuncunun kişisel anılarını sergilediği bir alan olmaktan ziyade, eylemin ve anlık oyunun gerçekleştiği dışa dönük bir performans alanı olarak tanımlanır. Oyuncunun sahnede zihinsel bir kurgudan çok, maskesiz bir şeffaflıkla var olması hedeflenir.

¹ (Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tiyatro Bölümü. ORCID: 0000-0002-9886-6587)

10 Şubat 2026'da hayatını kaybeden Gaulier'nin pedagojik mirası, kurumsal akademilerden ziyade kendi okulundan yetişen ve küresel sahnelerde yer alan Sacha Baron Cohen, Complicité ve Spymonkey gibi kumpanyalar aracılığıyla literatüre yansımıştır. Onun Stanislavski ve Lecoq ekollerine getirdiği eleştirilerle şekillenen ve literatürde bir 'başkaldırı pedagojisi' olarak da nitelendirilen bu özgün yaklaşımı, çağdaş fiziksel komedi ve performans sanatları üzerinde belirgin bir etki bırakmıştır.

LE JEU (OYUN): SAHNEDE YARAMAZLIK HAKKI

Philippe Gaulier pedagojisinin epistemolojik temeli, oyuncunun psikolojik gerçekçiliğe olan bağımlılığını sarsan ontolojik bir çerçeve olan Le Jeu (Oyun/Oynama Hazzı) kavramına dayanır. Le Jeu, performansa hazırlık amacıyla yapılan bir ısınma egzersizi olmaktan ziyade, tiyatronun ve okulda verilen eğitimin altyapısını, temelini ve omurgasını oluşturur. Sahnede oyun eylemine katılmak, oyuncunun yaramazlık yapma hakkını mutlak bir şekilde ilan etmesi anlamına gelir. Bu durum Stanislavski geleneğinin içselleştirilmiş duygusal bellek yüklerini reddeden, son derece uyanık, yıkıcı ve neşeli bir tavır gerektirir. Gaulier performansta hakikat arayışına karşı çıkararak, psikolojik gerçekliğe dogmatik bir bağlılığın yaratıcı dürtüyü yok ettiğini savunur. Tiyatroda kurmaca olmayan gerçek bir hakikat arayanların hayal etme neşesini öldürdüğünü belirtir (Gaulier, 2007). Bu paradigmanda haz, oyuncu için mutlak bir önkoşuldur ve seyirciyi organik bir suç ortaklığı (complicité) durumuna çeken üretken bir güç olarak işler. Oyuncu, bir karakterin travmasını gerçekten hissetmenin yorucu işçiliğini terk etmeli ve bunun yerine yalan söylemenin özgürleştirici hazzını kucaklamalıdır. Gaulier bu ayrımı net bir şekilde ortaya koyar. Oyunun, duygulara değil, inanılmaz ve harikulade olan şeylere izin verdiğini ifade eder. Oyuncunun hissetmeden, hissediyormuş gibi yapmaktan zevk alması gerektiğini, yalan söyleme hazzının bu yalanlara gerçeklik görünümü kazandıracağını vurgular (Gaulier, 2007). Öğrenciler gerçek bir acı içine daldıklarında, tiyatral yapaylığın cömert ve paylaşılan neşesini kendi nevrozlarının bencil izolasyonu ile değiştirirler. Sahnede su olmaktansa, suyu gibi yapmaktan zevk almanın daha sağlıklı olduğu, zira Napolyon olduğunu sanan pek çok hastanın akıl hastanelerinde kilitli kaldığı fikri bu pedagojinin merkezinde yer alır (Gaulier, 2007). Amaç hiçbir zaman karakter olmak değil, oyuncunun otantik ve savunmasız benliğinin seyirci tarafından görünür kalmasını sağlayarak karakteri bir kukla ustası gibi yönetmektir.

Haz duyma önkoşulu tamamen bedenseldir ve oyuncunun fiziksel mevcudiyetinde, en çok da bakışlarında anında okunabilir. Literatürde bu durum oyunun gözleri ile cenazenin gözleri arasındaki keskin bir ikilik üzerinden

açıklanır (Hendrickson, 2021). Bir öğrencinin sahneye girişi değerlendirilirken, oyuncunun Le Jeu halinin aydınlık ve muzip kıvılcımına mı yoksa ciddi bir görevi yerine getiren bir yetişkinin entelektüel kasvetine mi sahip olduğu gözlemlenir. Oyuncunun gözlerinde yaşamın hazzının görülmesi esastır (Hendrickson, 2021). Cenazenin gözlerini sergileyen bir icracı, hazzın trajik bir yokluğunu gösterir. Bu oyuncular egonun başarısızlık (Flop) korkusuna hapsolmuşlardır ve haşlanmış bir mezgıt balığının sıkıcılığı ile hareket ederler (Gaulier, 2007). Buna karşılık oyunun gözleri, yaklaşan performansın yaramazlığını hevesle bekleyen oyuncunun yedi yaşındaki halinin şeffaf masumiyetini ortaya çıkarır.

Yetişkin oyuncuyu cenazenin gözlerinden çıkarıp bu derin ve savunmasız oyun durumuna zorlamak için Gaulier, Roger Caillois'nın oyun sınıflandırmaları üzerinden teorize edilen titiz bir sosyolojik diyalektik kullanır. Kendrick (2011), Caillois'nın Paidia ve Ludus kavramları arasındaki sürekliliği uygulayarak bu sınıf içi dinamiğin titiz bir analizini sunar. Caillois, Paidia kavramını serbest doğaçlama, tasasız neşe ve kontrolsüz bir fantezi olarak tanımlarken, Ludus kavramını bu kendiliğindenliği keyfi, zorunlu ve kasıtlı olarak can sıkıcı kurallarla bağlayan bir eğilim olarak konumlandırır (Caillois, 2001, akt. Kendrick, 2011).

Gaulier, oyuncunun ontolojik dengesini sarsmak için bu diyalektiği ustalıklı manipüle eder. İcracıyı basit çocuk oyunlarına tabi tutar ancak bunlara hızla ivmelenen ve imkansızlaşan bir Ludus enjekte eder. Oyuncu, keyfi kurallar, değişen hedefler ve eğitmenin performatif hakaretlerinin sürekli tehdidi bombardımanına tutulur. Öğrencinin zihinsel işleyişi bu katı Ludus tarafından kasıtlı olarak aşırı yüklenir ve bu da kaçınılmaz bir çöküşe veya Flop anına yol açar. Oyuncunun koruyucu sosyal maskesi tam da bu tasarlanmış başarısızlık ve kafa karışıklığı anında parçalanır. Psikolojik gerçekçiliğin alanı olan önceden planlanmış, entelektüel stratejilere güvenemeyen icracı, Ludus alanının güvenliğinden Paidia alanının kaotik ve spontane yapısına fırlatılır. Bu kırılma Le Jeu kavramının pedagojik çekirdeğidir. Oyunun yoğun ve imkansız kuralları, oyuncuyu egosunu terk etmeye ve Kendrick'in kuralların hilekarlığına direnen temel bir özgürlük dürtüsü olarak tanımladığı bir Paidia serbestliğine ulaşmaya zorlar (Kendrick, 2011). Simon Murray bu istikrarsızlaştırmayı, oyuncunun bilişsel savunmalarını aşmak ve otantik tiyatral mevcudiyetin kilidini açmak için kasıtlı bir strateji olarak kavramsallaştırır. Gaulier'nin öğretme ve prova taktiklerinin merkezinde dolaylı bir vizyonun, kendi deyimiyle sapma açısının keşfinin yattığını belirtir. Bu durum, daha doğrudan bir yaklaşımla elde edilemeyecek dinamik dramaturjik çözümlerin bulunacağı inancıyla öğrenci oyuncunun sürekli olarak istikrarsızlaştırılması şeklinde kendini gösterir (Murray, 2013, akt. Amsden, 2015).

Sonuç olarak Le Jeu, sofistike bir özgürleşme mekanizması olarak işler. Gaulier, oyuncuyu Ludus ile bunaltarak, oyuncunun gerçeği oynamayı bırakıp tiyatronun görkemli yalanını kucakladığı coşkulu ve isyankar bir haz durumu olan Paidia anının ortaya çıkmasını zorlar. Dolayısıyla yaramazlık hakkı, salt bir ciddiyetsizlik olarak değil, son derece titiz ve disiplinli bir kırılma olarak geri kazanılır. Clown, ancak oyuncu psikolojik bahanelerden tamamen arınmış bir halde ve yalnızca oyunun gözleri ile ışığın altında durduğunda, seyirciyi organik olarak kendi alanına çekmek üzere otantik bir şekilde ortaya çıkabilir.

PEDAGOJİK İŞKENCECİ: KIŞKIRTICI BİR EĞİTMEN

Gaulier pedagojisinin mimarisi, icracının egosunu agresif ve son derece planlı bir şekilde istikrarsızlaştırmaya dayanır. Gaulier bu mekanizmayı doğrudan Kışkırtıcı (The Tormentor / Le Gégéneur) olarak tanımlar. Terimin kendisi epistemolojik bir öneme sahiptir, zira gégène Cezayir Savaşı sırasında işkence aleti olarak kullanılan askeri bir manyetodur ve bu durum gégéneur kelimesini işkenceci ile eşanlamlı hale getirir. Gaulier, reçeteli çözümler sunmayı reddeden ve bunun yerine öğrencinin mutlak inkar ve amansız bir eleştiri yoluyla hakikati aramasını talep eden acımasız bir negatif yol (via negativa) stratejisi uygulamak için bu provokatif ve baskıcı karakteri benimser. Ustası Jacques Lecoq negatif yolu bir kısıtlama pedagojisi olarak kullanırken, Gaulier bunu icracının entelektüel kalkanlarını ve iyi oyunculuk alışkanlıklarını yok etmek üzere tasarlanmış psikolojik ve performatif bir savaşa dönüştürür. Gaulier (2007) icracının savunmalarının bu acımasızca parçalanışını şiddetli bir bedensellik üzerinden açıklar. Clown dersi verirken adeta boks yaptığını belirten Gaulier, kibar küçük karakterin yüzüne bir aparkat, irade ve kararlılığın dış etlerine bir sağ kroşe, ucuz komedinin midesine bir tokat, gerçekten komik olmadan önce komik olduğunu düşünen birinin göğüs kafesine bir sol kroşe ve geleneksel fikirler için üç ağır darbe indirdiğini ifade eder. Bu pedagojik savaşı işlevsel hale getirmek için Gaulier, elindeki tefi sınıf içinde hakikatin mutlak hakemi olarak kullanır ve icracının yapay ritimlerini ile entelektüelleştirilmiş stratejilerini anında durdurmak için ona başvurur. Tef vuruşu, icracının Çöküş (The Flop) anıyla karşılaştığının anlık ve içgüdüsel bir inkarı, aynı zamanda bunun aleni bir ilanı olarak işler. Bir icracı sahneye şimdiki zamana karşı savunmasız kalmak yerine önceden planlanmış stratejilerle, prova edilmiş bir fikri uygulamaya çalışarak girdiğinde Gaulier onu şiddetle böler. İracıları, aşırı hazırlığın başarısızlığı garanti ettiği konusunda uyarır ve bir eylemi kafasında çoktan bitirmiş olan bir oyuncunun onu seyirciye soğuk bir şekilde sunarak Mösyö Flop ile kaçınılmaz olarak karşılaşacağını belirtir. Tef, icracının bilişsel mantığında bir kırılma

yaratarak önceden tasarlanmış zamanlamasını yok eder ve oyuncuyu kendi aleni başarısızlığına karşı otantik, prova edilmemiş bir tepki vermeye zorlar.

Bu dinamik, pedagojik alanı sofistike bir Clown İkili rutinine dönüştürerek Gaulier'yi yalnızca bir eğitmen değil, son derece performatif bir Beyaz Yüzlü (Whiteface) clown olarak konumlandırır. Sirk tarihinde Beyaz Yüzlü clown, kurnaz bir bilgiğe sahip, otoriter, zarif ve zorba bir figür olarak karakterize edilir (Towsen, 1976, akt. Amsden, 2011). Gaulier bu otoriter ve yüksek statülü personaya bürünerek öğrenciyi ister istemez Auguste rolüne iter. Auguste figürü beceriksiz, yetersiz, iyi şeyler yapmaya hevesli ama nihayetinde acizdir ve Beyaz Yüzlü clown figürünün oyunları ile şakaları için bir hedef tahtası işlevi görür (Peacock, 2009, akt. Amsden, 2011). Gaulier tefe vurup yıkıcı bir eleştiri yönelttiğinde, öğrenciyi aktif olarak bir suç ortaklığı (complicité) durumuna davet etmektedir. Auguste konumundaki öğrenci, iyi bir oyuncu olma arzusunu terk etmeli ve bunun yerine kendi beceriksizliğini kucaklayarak seyircinin kahkahasını kazanmak için Beyaz Yüzlü figürün provokasyonlarına otantik ve şeffaf bir kırılgenlikle tepki vermelidir. İcracının yüce bir tiyatral yapaylık arayışını daha da parçalamak için Gaulier, karnavalesk bir aşağılama mekanizması olarak işleyen bir dizi grotesk ve bedensel hakaret kullanır. Öğrencinin sahnedeki mevcudiyetini en absürt fiziksel paydalara indirgeyerek değerlendirir, gözlerinin Le Jeu aydınlığını mı yoksa haşlanmış bir mezgıt balığının sıkıcılığını mı yansıttığını sorgular. İcracının fiziksel alışkanlıklarını acımasızca parçalayarak ona bağırarak sorunları olan bir penguen gibi bir yandan diğer yana hareket ettiğini söyler veya onu küçük boktan bir köpek diyerek tamamen reddeder. Bakhtin'in karnavalesk teorilerinden beslenen bu grotesk kelime dağarcığı iki amaca hizmet eder, hem icracının egosunu aşağılar hem de iddialı bir ciddiyeti ortadan kaldırarak onun yaratıcı potansiyelini yeniler. Hakaretin yarattığı bu ani düşüş, icracıyı psikolojik içebakışından çıkarıp onu şiddetli bir şekilde kendi fiziksel ve gülünç gerçekliğine sabitler.

Nihayetinde bu acımasızlığın psikolojik gerekliliği, icracının toplumsallaşmış savunmalarının tamamen ortadan kaldırılmasıdır. İcracı, sahneye yetkinlik yansıtmak ve kırılgenliğini gizlemek üzere tasarlanmış, ömür boyu birikmiş koruyucu sosyal maskelerin yüküyle çıkar. Gaulier'nin amansız negatif yolu ve aleni hakaretleri, derin bir yönelim bozukluğu ile çaresizlik durumu yaratmak üzere tasarlanmıştır. Gates (2011a) bu durumu, tekrarlanan başarısızlığın öğrenciyi hem seyircileri hem de eğitmenleri memnun etmek için edindiği teknikleri terk etmeye zorladığı ve bu öğrenilmiş teknikler iflas ettikten sonra elinde ne kalıyorsa onunla baş başa bıraktığı şeklinde teorize eder (akt. Amsden, 2015). İcracının otantik clown figürü, yani kendi içindeki o gülünç, komik, savunmasız ve aptal saklı ikizi ancak bu yok edilmiş stratejilerin enkazı içinden

ortaya çıkabilir. Kışkırtıcı (The Tormentor), icracının egosunu sistematik olarak yıkıma uğratıp saygı görme arzusunu parçalayarak, seyirciyi baştan çıkarmak için tamamen savunmasız bir şekilde ve yalnızca kendi derin, gülünç insanlığına güvenerek ışığın altında durabilmesi için onu özgürleştirir.

FLOP (ÇUVALLAMA): GÖRKEMLİ BAŞARISIZLIK

Gaulier'nin pedagojik mimarisinde Flop (çuvallama) performatif bir beceri eksikliğine işaret etmez, aksine otantik clown figürünün ortaya çıktığı epistemolojik sıfır noktası olarak işler. İcracı sahneye psikolojik gerçekçiliğin ve başarılı olma arzusunun yüküyle çıkar. Flop bu niyeti yok ederek icracının savunma stratejilerini ortadan kaldıran derin bir ontolojik kriz yaratır. Gates (2011a) bu durumu açıklarken, seyirci önündeki bir clown performansında başarısızlığın prova edilmiş bir hata olduğunu, ancak clown sınıfında bunun tamamen gerçek olduğunu belirtir. Öğrenci gerçekten çuvallar ve bir sonraki adımda ne yapacağını bilemediği, dayanılması güç bir anla yüzleşir (akt. Amsden, 2015). Tam da bu dayanılmaz başarısızlık anında icracının toplumsallaşmış maskesi parçalanır ve savunmasız bir varoluş hali açığa çıkar. Bu dramaturjik zorunluluğu kavramsallaştırmak için Gaulier, Mösyö Marcel ile Mösyö Flop arasında sofistike ve alegorik bir diyalektik kurar. Paris'te bir kafede oturan Mösyö Marcel, entelektüelleştirilmiş ve önceden planlanmış stratejilerin tedarikçisi olarak işlev görür. Sosyal gerçekliği kavramadaki epistemolojik bir başarısızlık olan aptalca fikri dağıtan sahte bir otoritedir. Örneğin bir oyuncuya elinde bir tahta parçası tutarak sadece cereyan var demesini ve böylece bir elektrikçiyi oynamasını tavsiye eder (Gaulier, 2007). Yalnızca Marcel'in entelektüel önermesine güvenen icracı kaçınılmaz olarak felaketle karşılaşır ve bu durum Mösyö Flop'un gelişini hızlandırır. Flop, trafik kazalarının yüce şampiyonu olan ve bir performans çökmeye başladığında Marcel tarafından sahneye gönderilen yıkıcı başarısızlığın alegorik bir temsilidir (Gaulier, 2007). Gaulier icracının bu felaket müdahalesine direnmek yerine onu kucaklamasını talep eder. Duyarlı oyuncuların onu seveceğini ve ona teşekkür edeceğini, aptalların ise onu bir felaket habercisi olarak adlandıracağını belirtir (Gaulier, 2007). Marcel icracının anlatıyı kontrol etmeye yönelik egoist girişimini temsil ederken, Flop performansın yapaylığını kırıp geçen şimdiki zamanın kaçınılmaz gerçekliğini temsil eder.

Başarısızlıkla yaşanan bu pedagojik yüzleşme, insanın sınırlarına dair felsefi çerçevelere derinden bağlıdır. Amsden (2015) Gaulier'nin metodolojisini, filozof William Desmond'un komediyi sonluluk ve başarısızlık üzerine metafizik bir yorum olarak ele alan teorileriyle çapraz okumaya tabi tutar. Desmond, ölümü varoluşun nihai başarısızlığı olarak konumlandırır, ancak komedinin insanın

absürtlüklerini ortaya çıkararak bu varoluşsal dehşetle yüzleştiğini savunur. Komedinin, absürtlüklerimizi bir hiçliğe varma hali olarak gösterdiğini ve insan olmanın gülünçlüğünü sergilediğini belirtir. Desmond'a göre başarısızlık nihai olarak ciddi bir durum değildir, asıl nihai olan kahkahanın açığa çıkardığı salt varoluş enerjisidir (Desmond, 1988, akt. Amsden, 2015). Gaulier'nin sınıfında Flop, bu nihai başarısızlığın bir mikrokozmosu, varoluşsal bir kırılma olarak işlev görür. Clown figürünün önceden planlanmış eylemleri sahnede öldüğünde, sahneyle sınırlı bir varoluş başarısızlığı deneyimlerler. Ancak bu başarısızlık tiyatral olduğu için esnek ve geçicidir. İcracının kendi beceriksizliğiyle yüzleşmesi, varoluşsal dehşeti seyircinin kahkahasıyla üretilen varoluş enerjisine dönüştürür.

Flop anının mekanik eksenini, tamamen icracının kendi başarısızlığını şeffaf ve savunmasız bir şekilde fark etmesine dayanır. Seyirci, Mösyö Marcel tarafından sağlanan ilk aptalca fikre gülmez, icracının bu fikrin felaketle sonuçlandığını derinden fark etmesine güler. Gaulier, önceden planladığı egzersizi mutlak bir sessizlikle karşılanan Gregor adlı öğrencisini sorgularken bu mekanizmayı açıkça detaylandırır. Gregor kafa karışıklığı sergilediğinde sınıf gülmeye başlar. Gaulier bu durumu, öğrencinin ne olduğunu anlamadığı anlarda yüzünün komik bir aptallıkla dolmasıyla açıklar. İnsanların onun savunmasızlığına ve aptallığına güldüğünü, otantik clown figürünün de tam oralarda bir yerde bulunması gerektiğini ifade eder (Gaulier, 2007). Jacques Lecoq da kazara yaşanan bir çuvallama sırasında herkesin bize gösterilmeye çalışılan karakterlere değil, altlarında yatan ve herkesin görmesi için çırılçıplak soyulmuş olan kişiye kahkahalarla güldüğünü gözlemleyerek bu mekanizmayı doğrular (Lecoq, 2002, akt. Amsden, 2015). Kahkaha, insan kırılma hâlinin empatik ve ortak bir kabulü olan suç ortaklığı (complicité) tarafından tetiklenir. Gaulier'nin kesin bir dille ifade ettiği gibi, seyirci yapılan şakadan ziyade ahmağın absürtlüğüne ve insanlığına güler (Gaulier, 2007). Flop kavramının pedagojik zaferi, icracının egosunu savunmayı bırakıp bunun yerine şeffaf kırılma hâlini seyirciye sunduğu, böylece dinamiği başarısız bir entelektüel egzersizden insanın gülünçlüğünün otantik ve arındırıcı bir kutlamasına dönüştürdüğü an gerçekleşir.

KIRMIZI BURUN: İÇSEL APTALI KEŞFETMEK

Gaulier pedagojisinin epistemolojik çerçevesinde kırmızı burun, icracıyı gizlemek üzere tasarlanmış geleneksel bir karakter maskesi olarak işlev görmez. Aksine, oyuncunun en otantik, savunmasız ve korumasız varoluş halini şiddetli bir şekilde açığa çıkaran ontolojik bir büyüteç olarak çalışır. Öncülü Jacques Lecoq kırmızı burnu gözleri naiflikle aydınlatan, yüzü daha büyük gösteren ve onu tüm savunmalarından arındıran dünyanın en küçük maskesi olarak

tanımlarken (Lecoq, 2006, akt. Scalari, 2021), Gaulier bu kavramı daha da yoğunlaştırır. Maskenin, insanın derin ve gülünç doğasını ortaya çıkarmak için icracının egosunu söküp atmasını talep eder. Kırmızı burun dehşet verici bir ifşa sürecini başlatır. Gaulier bu mekanizmayı, dünyanın en küçük maskesi olan bu burnun öğrencinin yedi yaşına geldiğindeki yüzünü, bedenini, hayallerini, aptallığını ve utangaçlığını ya da kibrini ortaya çıkardığını belirterek açıklar (Gaulier, 2007). Burun, oyuncunun arkasına saklanacağı bir sığınak değil, bireyin gülünç, komik, savunmasız ve aptal olan o saklı ikizinin şeffaf bir şekilde sergilenmesini talep eden yıkıcı bir aygıttır (Gaulier, 2007). Oyuncunun yedi yaşındaki yüzünü kazıp çıkarma yönündeki pedagojik direktif, yetişkinlikteki toplumsallaşmayı yok etmek için son derece titiz bir metafor işlevi görür. Bu paradigmada yetişkinlik, savunma stratejilerinin, sosyal maskelerin ve normatif toplumsal yapılara göre yetkin, güçlü veya güzel görünmeye yönelik egoist bir arzunun birikimiyle karakterize edilir. Scalari (2021), eğitimin ve sosyal normların özümsemesinin bir engel işlevi gördüğünü, bu insanın güzelliğini örttüğünü ve oyuncunun toplumsallaşma öncesi devrimci dürtülerini boğduğunu not eder. Clown durumuna ulaşmak için Gaulier, oyuncuyu bu yetişkin zırhlarının şiddetli bir şekilde parçalanması sürecine zorlar. Kendi kışkırtıcı ifadeleriyle Gaulier, bir oyuncunun ruhunu karakterin çizgileri altına saklamadığında ve yedi yaşındayken sahip olduğu o çocuk yüzünü karakterin dokusunda örtük olarak gösterdiğinde güzel olduğunu belirtir. Ona göre bir çocuğun yüzü diriltilmez, sadece yetişkinliğe yükselişin ağır yumruklar ve öfkeli parmaklarla özensizce yüzümüze buluşturduğu o kötü makyajın kabukları sökülüp atılır (Gaulier, 2007, akt. Scalari, 2021). Bu süreç oyuncunun egosunun tamamen yok edilmesini gerektirir. İyi görünme, entelektüalizm yansıtma veya psikolojik derinlik sergileme arzusu terk edilmelidir çünkü egoyu mezbahaya götürmek, clown figürünü keşfetmenin mutlak önkoşulu haline gelir (Bazinet, 2022, akt. Zinoman, 2022).

Gaulier, oyuncuyu kendi şeffaf yetersizliğiyle yüzleştirerek içsel aptalın keşfedilmesini kolaylaştırır. Bu durum, Gaulier'ye kendi içsel aptalının keşfi için minnettar olduğunu belirten eski öğrencisi Sacha Baron Cohen tarafından ünlü bir kavramdır (Baron Cohen, 2007). Bu aptal, yapay bir karakter kurgusu değil, oyuncunun kendine özgü ve organik gülünçlüğüne büyük ölçüde bağlıdır. Gaulier tarafından tasarlanan bu pedagojik alan, oyuncuyu iyi oyunculuk alışkanlıklarına olan bağımlılığından arındırır ve onları kendi aptallıklarını seyirciye sunmak zorunda kaldıkları derin bir kırılma durumuna iter. Gaulier mezunu bir yönetmen olan Cal McCrystal bu durumu, oyuncunun biraz deneyimi ve kendi üzerinde kontrolü varsa başlangıçta clown figürüne erişmesinin çok zor olabileceği fikriyle teorize eder. McCrystal'a göre oyuncunun

hiçbir şey bilmiyorum noktasına geri dönmesi, aldığı tüm eğitimlerden ve kendisi hakkında kanıtlamaya çalıştığı her şeyden kurtulması gerekir. Hepimiz gösteriş yapmayı sevdiğimiz için elimizdekileri sergilemek isteriz ancak bu durum clown inşasında hiçbir işe yaramaz (McCrystal, 2013, akt. Amsden, 2015).

Oyuncunun anlatıyı kontrol etme veya psikolojik gerçekçilik yoluyla seyirciyi manipüle etme yönündeki egoist arzusu tamamen paramparça olur. Bunun yerine oyuncu bir bilmeme durumunda yaşamalı, seyircinin onun en mahrem zaaflarına tanık olmasına ve bunlara gülmesine izin vermelidir. Jarmuz (2013), yetişkin egosunun toplumsal kabul görmek için prestij, güzel kıyafetler, zeka ve para gibi bir maskenin arkasına saklandığını, clown figürünün ise insani, gülünç ve aptalca olanı ortaya çıkarmak için bu sıkıcı korumaları fırlatıp attığını savunur (akt. Amsden, 2015). Nihayetinde kırmızı burun, mutlak şeffaflık talep eden ontolojik bir krizin katalizörü olarak işlev görür. Oyuncunun başarısı tamamen yetişkinlik savunmalarından vazgeçip aptalını seyirciye sunma becerisine bağlıdır. Bu durum, seyircinin kurgulanmış bir şakaya değil bizzat insanlık durumunun muhteşem ve çıplak absürtlüklerine güldüğü katartik ve suç ortaklığına dayalı bir alışverişle sonuçlanır (Gaulier, 2007).

KUSURU KUTLAMAK: GAULIER'İN MİRASI

Gaulier pedagojisinde oyuncunun epistemolojik yolculuğu, tiyatral yapaylığın radikal bir şekilde parçalanmasını temsil eder ve hem psikolojik gerçekçilikten hem de ustası Jacques Lecoq tarafından savunulan şiirsel fiziksel kusursuzluktan şiddetli bir kopuş talep eder. Lecoq'un temel müfredatı nötr maske aracılığıyla aşkın ve evrensel bir şiirsel beden ararken, kendisini bir anarşist olarak tanımlayan Gaulier, pedagojisini tamamen bireyin kendine özgü ve savunmasız insanlığına dayanan derin ve yıkıcı bir oyun hali olan Le Jeu etrafında kurgular. Bu kopuş, Stanislavski geleneğinin içebakışçı iççiliğini aktif olarak reddeder. Gaulier'ye göre bu psikolojik gerçekçilik, oyuncuyu seyirciye açık kalmak yerine egoist bir içebakışa ve sahte bir oyunculuğa hapseder. Bunun yerine Gaulier yalan söyleme haznının yalanlara gerçeklik görünümü kazandıracığında ısrar eder ve oyuncunun kasıtlı, oyunbaz hilesini psikolojik bir sınırlılık olarak değil, onu hakikatle kirlenmekten koruyan tiyatral mevcudiyetin üretken çekirdeği olarak çerçeveler (Gaulier, 2007). Yetişkin oyuncuyu toplumsallaşmış savunmalarını ve entelektüelleştirilmiş stratejilerini terk etmeye zorlamak için Gaulier, amansız ve son derece performatif bir negatif yol (via negativa) uygulayarak bir Pedagojik İşkenceci (Le Gégéneur) olarak işlev görür. Tiranik ve yüksek statülü Beyaz Yüzlü clown personasına bürünen Gaulier, öğrencinin bilişsel mantığını sistematik olarak yok etmek için elindeki tefi ve grotesk, karnavalesk hakaret bombardımanını kullanır. Murray ve Keefe (2007) bu durumu, cevabı inkar

yoluyla aramak adına reçete sunmayı ve örneklerle açıklamayı reddeden bir yaklaşım olarak teorize eder. Negatif yol aracılığıyla Gaulier hiçbir reçete sunmaz ve en etkili olanı bir tür kabul veya onay alana kadar olasılıklar önermeye devam etmek tamamen öğrenciye kalır (akt. Amsden, 2015). Bu pedagojik acımasızlık katı bir ontolojik zorunluluğa hizmet eder, o da Çöküş (Flop) anının kaçınılmaz gelişini hızlandırmaktır.

Flop, Gaulier'nin eğitim paradigmasının epistemolojik sıfır noktası olarak işlev görür. Oyuncunun önceden planlanmış, entelektüelleştirilmiş aptalca fikri, ki bu genellikle sahte otorite Mösyö Marcel tarafından alegorik olarak sağlanır, seyircinin yıkıcı sessizliğiyle karşılaştığında oyuncu saf bir kafa karışıklığı ve kriz durumuna savrulur. Oyuncu bu başarısızlığı gizlemek yerine, gösteriyi kurtarmak için egosunu terk ederek bu felaketi gerçek zamanlı olarak otantik bir şekilde deneyimlemeli ve fiziksel olarak kabullenmelidir. Gaulier'nin çerçevesi insan sınırlılığını temelden yeniden kurgular. Desmond'un komediyi sonluluk üzerine metafizik bir yorum olarak ele alan felsefesinden yararlanan Amsden, Flop anının nihai varoluş başarısızlığı olan ölümle yüzleştiğini ancak bunu suç ortaklığı (complicité) aracılığıyla dönüştürdüğünü vurgular. İnsan başarısızlığına atılan kahkahanın insanlığın enerjik ve canlı bir kabulü olduğunu, dolayısıyla nihai başarısızlık bilgisini varoluşu yeniden onaylayan bir şeye dönüştürdüğünü savunur (Amsden, 2015).

Kırmızı Burun, oyuncunun yok edilmiş egosunun bu enkazı içinde devreye girer ve icracıyı gizleyen geleneksel bir karakter maskesi olarak değil, ontolojik bir büyüteç olarak işlev görür. Gaulier onun şiddetli ifşa gücünü açıkça tanımlar ve dünyanın en küçük maskesi olan bu burnun öğrencinin yedi yaşına geldiğindeki yüzünü, bedenini, hayallerini, aptallığını ve utangaçlığını ya da kibrini ortaya çıkardığını belirtir (Gaulier, 2007). Toplumsallaşma öncesi bu yedi yaşındaki benliği kazıp çıkararak oyuncu otantik içsel aptalını, yani Gaulier'nin gülünç, komik, savunmasız ve aptal olan saklı bir ikiz olarak kavramsallaştırdığı o varlığı keşfeder (Gaulier, 2007). Böylece insan kusuru artık fiziksel teknikle düzeltilmesi gereken bir zayıflık değil, gerçek tiyatral suç ortaklığının mutlak önkoşulu haline gelir. Seyirci, oyuncunun teknik ustalığıyla değil, gülünç ve savunmasız insanlığının cömert, şeffaf bir şekilde sunulmasıyla baştan çıkarılır.

Kırılmanın bu titiz kazısı, mezunlarının onun pedagojik ilkelerini son derece etkili, disiplinlerarası dramaturjilerde başarıyla kurumsallaştırmasıyla Gaulier'nin çağdaş performans üzerindeki kalıcı mirasını sağlamlaştırmıştır. Sacha Baron Cohen, insanın absürtlüklerinin bu titiz ifşasını modern hicivde devrim yaratmak için kullanmış ve başarısını açıkça ustasının negatif yoluna bağlayarak, Philippe Gaulier'nin yaşayan en büyük clown ve modern tiyatro öğretmeni olduğunu, kariyerini ve kendi içsel aptalının keşfini ona borçlu

olduğunu ifade etmiştir (Baron Cohen, 2007). Dahası, Simon McBurney liderliğindeki Théâtre de Complicité gibi önde gelen avangard kumpanyalar, Gaulier'nin Le Jeu kavramını ve hafifliğini derin anlatı karmaşıklıklarının sahnelenmesine sorunsuz bir şekilde entegre etmiş, tiyatral gelenekleri bozmak için oyuncunun gerçek mevcudiyetini ve oyunbaz mesafesini kullanmıştır. Benzer şekilde, Aitor Basauri ile Toby Park'ın yer aldığı ve Cal McCrystal'ın yönettiği clown topluluğu Spymonkey de Çöküş (Flop) anını silah haline getirmiş, Gaulier sınıfının o spontane ve ıstırap verici başarısızlığını Moby Dick uyarlamalarında olduğu gibi otoriter kanonik metinleri sürekli olarak altüst eden, tekrarlanabilir ve titizlikle kurgulanmış bir komik dramaturjiye dönüştürmüştür. Bu Gaulier sonrası tiyatral manzaralarda seyirci hakikatin nihai hakemi olmaya devam eder. Clown figürünün izleyiciyle kurduğu sürekli ve suç ortaklığına dayalı diyalog, tiyatronun insan kırılğanlığının ve neşeli kusurun derinden canlı, paylaşılan bir kutlaması olarak kalmasını sağlar.

KAYNAKÇA

- Amsden, L. C. E. (2011). Philippe Gaulier's contribution to clown theatre; traces and manifestations (Yüksek lisans tezi). University of Birmingham.
- Amsden, L. C. E. (2015). 'The work of a clown is to make the audience burst out laughing': Learning clown at École Philippe Gaulier (Doktora tezi). University of Glasgow.
- Baron Cohen, S. (2007). Önsöz. P. Gaulier, My thoughts on theatre (ex The Tormentor - "Le Jeu" Light Theatre) (E. Maclachlan, Çev.) içinde. Editions Filmiko.
- Gaulier, P. (2007). My thoughts on theatre (ex The Tormentor - "Le Jeu" Light Theatre) (E. Maclachlan, Çev.). Editions Filmiko.
- Hendriksen, C. (Sunucu). (2021-2022). An Interview with Philippe Gaulier [Sesli podcast]. Acast.
- Kendrick, L. (2011). A paidic aesthetic: An analysis of games in the ludic pedagogy of Philippe Gaulier. *Theatre, Dance and Performance Training*, 2(1), 72-85. <https://doi.org/10.1080/19443927.2010.543918>
- Scalari, R. (2021). L'enfant comme modèle dans la pédagogie théâtrale. Dans les approches de Jacques Copeau, Jacques Lecoq et Philippe Gaulier (Doktora tezi). Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- Zinoman, J. (2022, 18 Ocak). Philippe Gaulier on the art of clowning and Sacha Baron Cohen. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/01/18/arts/television/philippe-gaulier-clowns.html>

3. Bölüm

Max Frisch'in Andorra Adlı Oyununda İrkçi Söylem Üzerinden Kimlik İnşası

Kerim DÜNDAR¹

Dünya üzerinde, varolan küreselleşme, büyük göç hareketleri ve devamında ortaya çıkan kültürel etkileşimlerin artması sonucunda, birbirinden farklı toplumların bir arada yaşaması ve bulunması günümüzde oldukça yaygın bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak söz konusu bu süreç, kimi toplumlarda yabancı bireylere ve genel olarak yabancılara karşı farklı olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu farklı tutum ve olumsuz davranış biçimlerinden birisi olarak da “Yabancı Düşmanlığı” (Xenofobi) oluşmakta ve birçok ülkede gitgide büyüyen önemli bir sorun olarak görülmektedir (Fenton,2001).

Yabancı düşmanlığı; en yalın biçimiyle, değişik kültürlerden veya farklı ülkelerden gelen kişilere karşı duyulan korku, güvensizlik veya düşmanlık olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu bu durum yani; yabancı düşmanlığı çoğu zaman ırkçılıkla birleşerek daha güçlü ve ayrımcı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. İrkçılığa dayanan yabancı düşmanlığı ise; belirli bir ırkın diğer ırklardan daha üstün olduğu inancına dayanan ve yabancı gruplara karşı uygulanan ayrımcılık ve dışlama davranışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Fenton,2001).

Söz konusu durum yalnızca bireysel tutum ve davranışlarla sınırlı kalmayıp, toplumun tüm sosyal yapısını, grup ilişkilerini, dinamiğini ve bireylerin psikolojik durumunu da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle söz konusu olgu hem psikolojik hem de sosyolojik alanlarda oldukça önemli bir araştırma ve inceleme konusu haline gelmiştir.

Bu nedenle ırkçılığa dayanan yabancı düşmanlığının; öncelikle psikososyal olarak sonrada, hem psikolojik hem de sosyolojik olan ortak nedenlerine ve bunu ortaya çıkartan temellerine göz atmak yerinde olacaktır.

İrkçılığa Dayanan Yabancı Düşmanlığının Psikolojik Temelleri

İrkçılığa dayanan yabancı düşmanlığını anlamak ve açıklamak için öncelikle psikoloji alanında geliştirilmiş olan çeşitli teorileri incelemek gerekmektedir. Sözü edilen bu teoriler toplumdaki bireylerin neden ve ne amaçla duruma ilişkin

¹ Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi,
Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Oyunculuk Anasanat Dalı
ORCID ID: 0000-0003-4989-4554

önyargı geliştirdiklerini ve farklı gruplara karşı neden ve ne amaçla dūřmanlık duygusu uretebildiğini anlamaya çalışmaktadır (Geiss,1988).

Bunlardan biri “**Sosyal Kimlik Teorisi**”dir. Henri Tajfel ve John Turner tarafından geliştirilen bu teoriye göre bireyler, kendilerini belirli sosyal grupların uyesi olarak tanımlarlar. İnsanlar kendi gruplarını olumlu değerlendirme eğilimindedir ve bu durum diğer gruplara karşı olumsuz tutumların oluşmasına yol açabilir. “Biz” ve “onlar” ayrımı güçlendikçe grup dışındaki bireylere yönelik önyargı ve yabancı dūřmanlıđı da artabilir (Geiss,1988).

Bir diğer önemli yaklaşım “**Gerçekçi atışma Teorisi**”dir. Muzaffer Sherif tarafından ortaya konan bu teori, gruplar arasında sınırlı kaynaklar için rekabetin dūřmanlık yaratabileceğini savunur. İř, ekonomik fırsatlar veya sosyal statü gibi kaynaklar üzerinde rekabet arttığında toplumun bazı kesimleri yabancıları tehdit olarak algılayabilir. Bu algı zamanla ırkçı tutumların ve yabancı dūřmanlıđının güçlenmesine neden olabilir (Geiss,1988).

Psikolojiye dayalı açıklamalardan biri de “**Otoriter Kişilik Teorisi**”dir. Theodor Adorno ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu teoriye göre bazı bireyler daha katı, otoriteye bağlı ve farklılıklara karşı hoşgörüsüz bir kişilik yapısına sahiptir. Bu zellikler, farklı etnik gruplara veya yabancılara karşı önyargılı ve dışlayıcı tutumların gelişmesine zemin hazırlayabilir (Geiss,1988).

İnsanoğunun var olup, dünya üzerinde yayılmaya başladığı andan itibaren günümüze gelene dek çeşitli gruplar ve topluluklar biçiminde yaşadığını biliyoruz. Uzun yaşam sürecinin gelişimi boyunca söz konusu gruplar ve topluluklar arasında çeşitli çıkar ilişkileri ya da politik etkiler nedeni ile insanların birbirlerine giderek yabancılaştığını ve birbirlerini bu ve benzeri nedenlerden ötürü dışladıklarını biliyoruz (Onur,2003).

Öyle ki; bu nedenlerden ötürü insanların birbirlerini yok ettiklerine bile tanıklık ediyoruz. Aynı durumun tekrarlarla insanlık tarihi boyunca ve hatta günümüzde de sürdürülmesine tanık oluyoruz (Taş,1999).

Böylesi bir durum, bize göstermektedir ki; insanlık tarihi içinde, ırkçılığa dayanan yabancı dūřmanlıđı oldukça büyük felaketlere yol açabilmekte ve insanları acımasızca soykırımı sürükleyebilmektedir. Bu durumu yaratan genel olarak; anlamlandıramadığımız siyasi durumlar ve beraberinde gelişen politik ıkışlar olmakla birlikte, sürekli daha çoğunu isteyen ekonomik bakış aaları geliştiren yapılar olmaktadır. İnsanlık onuruna aykırı bu durum karşısında tiyatronun ırkçılığa dayanan yabancı dūřmanlıđı olgusuna nasıl yer verdiğini görmek önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugüne değin tiyatro alanında uretilmiş olan çalışmaların sayıca fazla olduğunu görmekteyiz.

İrkçılığa dayanan yabancı düşmanlığı olgusunun tiyatral olarak en yoğun biçimde işlendiği döneme göz atmak gerekirse; günümüze daha yakın olan 20.yy'ın ilk yarısına sığın iki büyük savaşın sonrası olarak tanımlanabilir. Çünkü; özellikle II. Dünya savaşı sırasında yaşanan soykırımın ne olduğunu anlamak, tam anlamıyla savaştan sonra algılanabilmişti.

İrkçılığa dayanan yabancı düşmanlığı olgusu genel olarak, “ırkçı yabancı düşmanlığı” ya da akademik söylemle **Xenofobik** ırkçılık olarak ifade edilmektedir. Söz konusu kavram, yabancı ya da göçmen olarak tanımlanan insanlara karşı ırk, etnik köken veya kültür temelinde geliştirilen düşmanlık, korku veya nefret olarak tanımlanmaktadır (Fenton,2001).

Yabancı düşmanlığı ise; **Xenophobia** yani; herhangi bir toplumun “yabancı” olarak nitelendirdiği kişilere karşı geliştirdiği; korku, güvensizlik veya düşmanlık olarak tanımlanmaktadır (Fenton,2001).

İrkçilik konusu ise; **Racism** İnsanları biyolojik ya da etnik köken ve özelliklerine göre hiyerarşik bir biçimde değerlendiren ve kimi grupları diğerlerine oranla daha üstün gören bir ideoloji olarak tanımlanmaktadır (Miles,1982).

Toplamında bu sözü edilen kavramlardan doğan ve biraraya geldiklerinde ortaya çıkan ırkçılığa dayalı yabancı düşmanlığı genel olarak aşağıda sırladığımız durumlarda baş göstermektedir.

- Göçmenlerin veya yabancıların “**tehdit**” olarak görülmesi durumunda,
- Belirli etnik grupların ya da toplulukların aşağılanması veya dışlanması durumunda,
- Yine belirli gruplara yönelik iş, konut, eğitim gibi alanlarda **ayrımcılık yapılması** durumunda,
- Yine yabancı ya da azınlık durumundaki topluluklarla ilgili olarak ortaya çıkartılan, **nefret söylemi veya nefret suçları** durumunda ortaya çıkmaktadır (Miles,1982).

İrkçılığa dayanan yabancı düşmanlığı psikolojik ve sosyolojik olarak bireyler ve genel olarak toplum üzerinde önemli ve uzun vadeli oldukça olumsuz etkiler yaratır. Söz konusu etkiler genel olarak insanların ruh sağlığı, sosyal ilişkileri ve toplumsal düzenin bozulması biçiminde görülmektedir (Miles,1982).

Söz konusu psikolojik sonuçlara bakmak gerekirse; Yabancı düşmanlığına maruz kalan kişiler açısından oluşan psikolojik sonuçlar şöyle tanımlanmaktadır:

- a- **Stres ve kaygı:** Sürekli dışlanma veya ayrımcılığı yaşayan bireylerde yoğun stres yaşanması.
- b- **Özgüven kaybı:** Sürekli değersiz olarak hissettirildiği için kişinin kendine güvenini kaybetmesi.

- c- **Depresyon ve yalnızlık:** Toplumdan dışlandığını hissetme duygusuyla gelişen depresyon ve sosyal izolasyona yaşama.
- d- **Travma ve korku:** Sürekli olarak şiddet ve nefret söylemiyle karşı karşıya kalan bireylerde psikolojik travma yaşanması (Yıldız,2024).

Bu durum bir de söz konusu ayrımcılığı yapan kişiler açısından değerlendirildiğinde ortaya çıkan manzara ise şöyle olmaktadır;

- **Önyargıların pekişmesi:** Söz konusu ayrımcılığı sürekli yapan bireylerde, genel olarak insanlar ve farklı gruplar hakkında yanlış ve kalıcı stereotiplere (Belirli insan grupları, davranışlar veya nesnelere hakkında toplumda yaygın olarak kabul gören, basmakalıp, aşırı basitleştirilmiş ve genellikle değişmez düşünce kalıpları) sahip olma durumu gelişmektedir.
- **Empati eksikliği:** kendisi dışında olan insanların başına gelen zorlukları anlamakta zorlanmaları olarak belirlenmektedir (Yıldız,2024).

Yine söz konusu sosyolojik sonuçlara bakmak gerekecek olursa; yabancı düşmanlığının doğurduğu sosyolojik sonuçların, yabancı düşmanlığı yapan grup ya da toplumlar açısından toplumsal düzeyde olumsuz etkilerinden söz etmek mümkündür:

- **Toplumsal kutuplaşma:** Toplum içindeki farklı gruplar arasında güven duygusu azalır ve toplum giderek bölünmeye uğramaktadır.
- **Ayrımcı yapıların oluşması:** Toplum içindeki bireylerin eğitim, iş ve hatta konut gibi temel ihtiyaç alanlarında ciddi anlamda eşitsizlikler ortaya çıkabilmektedir.
- **Şiddet ve çatışma riski:** Toplum içindeki süregelen nefret ve ayrıştırma söylemi giderek zaman içinde fiziksel şiddete dönüşebilmektedir.
- **Toplumsal uyumun zayıflaması:** Toplumu oluşturan farklı kültürlerin iç içe ve birlikte yaşama kapasitesi azalır (Yıldız,2024).

Söz konusu durum tam tersi taraftan bakıldığında yani Göçe maruz kalmış ya da azınlık gruplar açısından bakıldığında sosyolojik olumsuzluklar bu kez de şöyle karşımıza çıkmaktadır:

- **Sosyal dışlanma:** Göçe maruz kalmış ya da toplumda azınlık durumunda olan bireyler toplumdan uzaklaşabilmektedir.
- **Ekonomik fırsatların azalması:** Söz konusu durumda azınlık olan gruplar açısından ortaya çıkan ayrımcılık iş bulma ve kariyer gelişimi konularında ciddi sorunlar oluşturmaktadır.

- **Gettolaşma:** Yine söz konusu durumdaki azınlık ya da göçe maruz kalan gruplar belirli bölgelerde yoğunlaşmakta ve toplumdan ayrıışarak gettolaşmaya gitmekte ve kendi bölgelerini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak baktığımızda; Irkçılığa dayanan yabancı düşmanlığı, toplum içindeki bireylerde stres, depresyon ve hatta öz güven kaybı gibi **psikolojik zararlar** meydana getirmekte ve toplum içinde onarılmayacak türden kutuplaşmalara, eşitsizliklere ve çatışmalar gibi **sosyolojik sorunlara** yol açmaktadır (Yıldız,2024).

Tarihsel süreçte; ırkçılığa dayanan yabancı düşmanlığı konusunda sosyal bilimler alanında özellikle psikoloji ve sosyoloji gibi alanlarda bir çok çalışma ve araştırma yapılmış olsa da; bu alanda; sanat ve özellikle tiyatro sanatı birçok eserle duruma dahil olmuştur. Söz konusu alanda bir çok eser verilmiş olmasına karşın burada ele aldığımız oyun Max Frisch'in Andorra oyunudur. Oyunun temelde üzerinde durduğu durum kimlik sorunu, ötekileştirme ve ırkçılık olarak değerlendirilebilir.

MAX FRİSCH ve ANDORRA OYUNU

Max Frisch 1911 İsviçre doğumlu bir yazardır. 1927 yılında ilk oyununu yazmıştır. 1933 yılında eğitimine ara vermiş ve gazetecilik mesleğine başlamıştır. 1936 - 1940 yılları arasında Zürih'te mimarlık eğitimi görmüştür. Bir yazar olarak etkilendiği dört önemli yazar söz konusudur. Bu yazarlar arasında; August Strindberg, Albin Zollinger, Thornton Wilder ve Bertolt Brech vardır. Söz konusu etkilenimde August Strindberg'in oyun kişilerinde yakaladığı psikolojik derinlik, Zollinger'de ki dilin ustalığı ve şiirsellik, Wilder'in kendine özgü sahne tekniği ile zaman ögesinin kullanımı ve Brecht'in epik tiyatro kavramında yer alan yabancılaştırma tekniği Frisch'nin yazarlık anlayışında etkin rol üstlenmiştir. 1961 yılında yazdığı Andorra adlı oyunuyla "Die Welt Gazetesi" tarafından en iyi genç kuşak yazar ödülüne layık görülmüştür.

Max Frisch ölünceye dek yaşamını Zürih'te sürdürmüş bir yazardır. Frisch'in oyunlarında genel olarak, insanın umursamazlığı, aldırılmazlığı, siyasi bir bakış açısıyla ve alaycı bir düzlemde ele alınmıştır. Oyunları evrenselidir. Max Frisch'in oyunları, özünde sorumsuz, sığ ve bencil Avrupa burjuvazisini aydın zekasıyla eleştiren türde oyunlar olarak tanımlanmaktadır. (Çalışlar,1988).

Frisch oyunlarında genel olarak; entelektüel, kuşkucu ve hüznü yaklaşım sergilemiştir. Oyun kişileri sürekli olarak, kendi varlığını anlamaya ve çözümlemeye yönelik tavırlar içindedir. Güncel olanı, politikayı ve sosyal tarihi oyunlarının arka fonu olarak kullanmaktadır. Çünkü; Frisch'e göre; oyun karakterleri bu yolla daha fazla derinlik kazanmaktadır. Bunun bir başka amacı

da; çevre faktörünün karakterler üzerinde daha belirleyici olduğu inancına sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Çalışlar,1988).

Frisch'in oyunlarını genel olarak anlamamızı ve algılamamızı sağlayacak bir başka nokta olarak tarih olgusundan söz etmek gerekmektedir. Frisch'e göre tarih olgusu, kesinlikle ders alınmayan bu nedenle, sürekli olarak yinelenen bir döngü olarak kabul edilmektedir. Bu amaçla, ders alınması gereken, ancak bir türlü ders alınmayan savaş, kimlik sorunu, ötekileştirme ve militarist eğilimler onun oyunlarının en önemli malzemesi olarak tanımlanmaktadır.

Frisch genel olarak oyunlarında; çok sayıda biçimsel teknikler denemiş bir yazar olarak karşımıza çıkar. Örneğin: İç içe geçen zaman halkalarını kullandığı Yine başladılar şarkılarına (1945) adlı oyunu da dahil olmak üzere kimi oyunlarında tablo bölümlenmesi yapmıştır. İlk oyunlarında ise, geleneksel tiyatronun perde ayrımı ilkesiyle hareket etmiştir. Santa Cruz (1944), Don Juan (1933), Savaş Bitince (1949) yapıtlarında bu örnekler görülmektedir (Çalışlar,1988).

Bunların dışında Frisch'in Epik tiyatronun başlıca özelliklerinden de yararlanmıştı. Epik tiyatroya ilişkin olan tanıtımlar, izleyiciye yönelen anlatıcılar, koro kullanımı, ara oyunlar, yabancılaştırma etkenleri zaman değişimleri ile değişik düzlemler yaratılması türünde yollar denemesi, epik tiyatronun çizgisine yaklaştığını biçiminde değerlendirilmektedir. Söz konusu oyunları arasında; Çin Seddi, Bay Biedermann ve Kundakçılar, Santa Cruz, Kont Ödeiland, Andorra gibi oyunları yer almaktadır (Çalışlar,1988).

Max Frisch'in 1961 yılında yazdığı Andorra adlı oyunu 12 tabloda oluşmaktadır. Oyun genel bir bakış açısıyla, Antisemitizm, kimlik arayışı ve yabancı düşmanlığı üzerinde durmaktadır. Bu durumda ön plana çıkan Antisemitizm konusuna dikkatlice değinmek yerinde olacaktır. Genel olarak; Avrupa toplumları içinde, antisemitist hareketin ortaya çıkmasının, "Yahudi karşıtı hissiyatın, ancak büyük bir siyasi sorunla birleştirildiğinde ya da Yahudilerin bir grup olarak çıkarlarının, toplumdaki büyük bir sınıfla açık bir çatışmaya girdiğinde siyasi bir anlam ve önem kazandığı açıktır." (Arendt,2014).

Tarihsel süreçte Yahudiler öncelikle, küçük esnaf şeklinde örgütlendikleri ticari alanlardan, kapitalist üretim biçiminin giderek artan gelişimi nedeniyle çekilmişlerdir. Bu çekilmenin açıklaması şu şekilde düşünülebilir; Yahudiler ne tam anlamıyla Burjuva ne de tam anlamıyla köylü sınıfından olmadıkları durumu ortadadır. Bu durumda onların var olma nedenleri ortadan kalkmış, her iki sınıfa da ait olmadıkları gerçeği ortaya çıkmıştır. O dönem için geçerlilik kazanmaya başlayan ve genel bir eğilimle arzu edilen, insanların eşit olduğu politik eğilim süreci Yahudileri de içermekteydi. Bu beklenen ve arzu edilen istek değişen

toplumsal yapı içerisinde ayrıcalıkların kaldırılması ve serbest ticaretin rahatça işleyebilmesi adına geçerlilik kazanmıştır (Arendt,2014).

Sonraki zamanlarda değişen toplumsal yapı ve modern dönem siyasi yapısıyla birlikte, Yahudi karşıtı hareketler 19. Yüzyılın sonlarına doğru yeniden baş göstermiştir. Bunun en temel nedenlerinden ve öncülerinden birisi olarak orta alt sınıfa mensup bir ailenin çocuğu olan Vaiz Stoecker gösterilmektedir. Vaiz Stoecker, muhafazakar çıkarları savunmak adına değişik yerlerde konuşmalar yapmaya başlar ve bu konuşmalarla birlikte önemli bir şey fark etmiştir. Söz konusu, fark ettiği durum; yaptığı konuşmalarda Yahudi karşıtı sözler kullandıkça toplumsal bir öfke ve heyecanın baş gösterdiğidir. Bu durumda kullanmış olduğu antisemitist söylemler git gide politik bir dil oluşturur ve bu dil sayesinde farklı bir propaganda ortaya çıkar. Bu sürecin devamında ise; antisemitist partiler türemeye başlar. Arendt, antisemitist söyleme sahip partilerin, kendilerini partiler-üstü bir konumda gördüklerini belirtir. Söz konusu durum gitgide artar ve dönem içinde parlamentoda koltuk sahibi olmanın yolunu açar. Dönem içindeki bu politik tutum ve söylemler sanki ülke çıkarlarının korunduğu imajı yaratılarak tam anlamıyla yok edici ve kısıyıcı bir propaganda haline dönüştürülmüştür. Daha sonraki modern dönemlerde ise, Yahudi karşıtlığı daha çok ekonomik nedenlere dayandırılıyor ve bu ekonomik söylemler de ciddi bir öfke içermektedir. Söz konusu öfke öncelikle aydın kesimin kullandığı bir retorik olarak antisemitist bir dile dönüşüyor ve giderek de eş zamanlı olarak ulusalcı ve sosyalist hareketlerin de dilini aynılaştırıyordu. Arendt, 1840'lı yıllarda Toussenel'in yazmış olduğu 'Yahudiler, Çağın Kralları' kitabının soldan gördüğü ilginin, Yahudilerin "kapitalist sistemin ana figürü olarak" betimlenmesinden kaynaklandığını belirtir. (Arendt,2014).

Özetle yazar, Andorra adlı oyunda antisemitizm kavramını, savaş olgusunu, savaş psikolojisini, kimlik problemini, yabancı düşmanlığını yoğun ve etkili bir biçimde ve yeterli seviyede kullanmıştır. Oyunda tek taraflı hatta kalıplı ve tek yönlü düşünmeye alışmış ve yalnızca ön yargılarıyla hareket eden oldukça katı bir toplumda, farklı olduğu düşünülen bir kişinin içine düştüğü durum ve o kişinin nasıl kurban edildiği ustalıkla anlatılmıştır.

Max Frisch, Andorra adlı oyununda kimlik problemini, ötekileştirilmeyi, savaş, savaş psikolojisi içindeki insanın durumunu ve ırkçılığa dayanan yabancı düşmanlığının ne tür sonuçlar doğurabileceğini tüm açıklığıyla gözler önüne sermektedir. Genel olarak ve tarih süresince, kimi toplumların kendi kimliklerini oluşturmaları sırasında içine düşebilecekleri büyük yanlışlara ciddi anlamda eleştirisini korkusuzca ve tüm çıplaklığıyla yöneltmekten çekinmez (Çağlar,2010).

Max Frisch kendisiyle yapılan bir söyleşide, yazarlık serüveni boyunca, yazma eylemine konu olan en temel sorunun ne olduğunu şöyle açıklıyor: “Bir şey anlatan her ‘ben’ bir roldür. Yapıtlarımda anlatmak istediğim de budur ” (Çağlar,2010).

Yazarın bu konudaki açıklamasını oyunlarının neredeyse tamamında ve söz konusu sorunsalla ‘kimlik problemi’yle de örtüştürmek mümkün olmaktadır. Bireylerin yaşadıkları ya da yaşamda olup bitenler üzerine bir durum ve anlatı oluşturan, böylece kendini tanımlamayı hedefleyen insan ya da birey, bir biçimde zorunlu olarak bir role ya da başka bir söylemle bir kimliğe bürünmek durumundadır. Oysa ki; sözünü ettiğimiz bir anlatıyla oluşan kimlik ne yaşananla ne de gerçeklikle hiçbir zaman tam anlamıyla örtüşmemektedir. Buna karşın, söz konusu olan sorun ve bu temel sorunun etrafında ortaya çıkan diğer sorunların tamamı tek tek ele alındığında Max Frisch’in oyunlarının konusunu oluşturmaktadırlar (Çağlar,2010).

Yaşamın içindeki bireylerin günümüzde ve gerçekte sahip olduğu bir çok durum yaşanmış deneyimler ve yaşantı örnekleri olarak görülebilir. Bizler yalnız yazarken değil, yaşarken bile durmadan yaşantı örneklerimizi dile getiren, deneyimlerimizi ortaya çıkartan öyküler uydururuz “Uydurduğumuz öyküler”in bir tanımlama, bir kimlik oluşturma çabasının ürünü olduğunu ya da tanımlamaya, kimlik oluşturmaya hizmet eden bir edim olduğunu tespit etmememiz için hiçbir neden bulunmuyor. Bu amaçla; Max Frisch’in gerçeklik hikâye ilişkisine dair tespiti önemlidir (Frisch,2008).

Geçmiş zaman tamamen bir kurmacadır ama kurmaca olduğunu bir türlü kabul etmek istemez. İnsan yaşamındaki en önemli dönüm noktaları hiçbir zaman gerçekleşmemiş olaylara, henüz bir öykü tarafından ortaya çıkartılmamış bir yaşantının yarattığı kusurlara dayanır, [...]. İşte öykü bunları yalnızca dile getirir (Bienek,1991).

Bir kurmacadan söz ediyor Max Frisch. Yaşadıklarımızı ve özellikle de kendimizi, varlığımızı ifade etmeye başladığımız andan itibaren bir kurmacayı üretmeye başlamış oluyoruz der. Bu eylemin sonuçlarının ise, bir buluş niteliği taşıdığından söz eder. Max Frisch’e göre ‘kurgu’ kendini yaratmak, var etmek, kendine bir kimlik oluşturmak, kendini tanımlamak zorunda olan insanın temel edimlerinden biridir (Frisch,2008)

Kimliğini oluşturma ya da bulma gayreti içerisindeki insan elbet belli bir toplumsal yapının hedefi ve tasarladıklarının sınırları içinde olacaktır; sorun söz konusu tasarlanan hedeflerden kaynaklı değildir, sorun, tamamen tasarımı değişmez kılma çabasından kaynaklanmaktadır. Tasarımı değişmez kılma çabası ve yanılışı, o tasarıya uymayanı değiştirme (hükmetme, cezalandırma, yok etme, dışlama) eğilimini de beraberinde getirmekte ve olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü; Kesinliğin ve söz konusu durum içindeki keskinliğin getirdiği yanılışlardan kurtulmanın tek yolu, söz konusu kesinliği esnetmekten, yumuşatmaktan geçmektedir. Frisch, bu formülün ön şartını koşulsuz sevgi olarak açıklamaktadır. Sevginin her tür önyargıyı silebilecek tek çözüm olduğunu, “kesin tasarılar yapmaya” izin vermeyeceğini dile getirir (Frisch, 2008).

Max Frisch’in hem kendisiyle yapılan söyleşide dile getirdiği görüşler, hem de; günlüklerinde dile getirdiği ortaya koyduğu görüşler birbirini tam anlamıyla desteklemektedir. Söz konusu bu görüşler; oyunun temelinde var olan kimlik problemini, ötekileştirilmeyi ve ırkçılığa dayanan yabancı düşmanlığını açıklıkla dile getirmektedir. Bu bakış açısıyla Andorra adlı oyuna ilişkin oldukça belirleyici ve önemli açıklamalar içermektedir.

Max Frisch oyunda, Andorra adında bir ülkenin halkını ve temel olarak Andorralıları bir yaşam süreci içinde anlatmaktadır. Yazar, Andorra halkını, aralarında yaşayan ve sözde yahudi olarak tanınan bir gence sahip çıkmayan, ötekileştirmek, kendinden olmayanı dışlamak, kimlik sorunu yaratarak genç bir insanı ölüme terk eden bir halk olarak belirlemektedir. Oysa; Andorralılar ve Andorra halkı, kendi tanımlamalarında olduğu gibi, *beyaz bir halk* oldukları halde, Yahudi sanılan genci zamanında siyahların zulmünden kurtarmış, sahip çıkarak aralarına almışlardır. Max Frisch; oluşturduğu bu toplumsal profile çok ciddi ve ağır bir eleştiri yöneltmektedir. Söz konusu bu eleştirinin kaynağı, yazarın kimlik olgusuna yaklaşımında ve oyun metninde açıklıkla görebilmektedir.

Andorra oyununda; Andorralıların kendilerini tanımlamaları cidden ilginç ve oldukça dikkat çekicidir. Komşu ülke olan siyahların karşısında beyazlıkla var olmaya çalışan bir halktır Andorralılar. Beyaz olduklarını, kendileri için söyledikleri sözlerden ve komşu ya da düşman olarak tanımladıkları ülkeyi siyahlar ülkesi olarak nitelendirmelerinden rahatlıkla anlayabilmekteyiz. Bunun yanı sıra Andorralılar bir gelenek olarak, St. George gününde evlerini tamamen beyaza boyamaktadırlar. Komşu ülke olan siyahların, söz konusu beyazlığı ve beyaz evleri kıskandıklarını ileri sürmektedirler. Bunun örneği olarak: babasının evini beyaza boyayan Barblin’in, yanından geçen Papaz’a sorduğu sorudan anlayabilmekteyiz:

“Söyledikleri doğru mu efendimiz?
Sözde öteki tarafta
oturan siyahlar, beyaz evlerimizi
kıskandıkları için bize saldıracaklarmış.
[...]

Papaz bu soruyu şöyle yanıtlamaktadır:

“Bize neden saldırırsınlar ki! [...] Bir kere bizim tarlalarımız taşlıdır. Zeytinlerimiz de onlarınkinden iri değildir. Bizden ne isteyebilirler ki ? Andorra güzel bir ülkedir. Ama yoksuldur. Sakin ve zayıf bir ülke. Ayrıca, Tanrıdan korkan, dindar bir ülkedir.” (1. Tablo)

Yukarıda yer alan söz konusu replikler oyunun geçtiği ülke ile ilgili oldukça açıklayıcı bir bilgi vermektedir. Yine oyunun başka bölümlerinde farklı rollerin söyledikleri sözler, Andorra halkı ile ilgili oldukça açıklayıcı bilgiler vermektedir.

Andorralı asker: “Bir Andorralı korkak olamaz” diyerek, farklı bir açıdan, farklı bir kimlik tanımı da yapar. (1.Tablo)

Marangoz ise bambaşka bir yolla: “Andorralıların yaptığı iskemlelerle ve ülkede yetişen ağaçlarla övünür (3. Tablo).

Doktor ise hastası olan Andri’ye: “Andorralılar sade ve alçak gönüllü insanlardır. Asla yalakalık yapmazlar. Bak bana; yoksa ben daha neler neler olurum. Her zaman her yerde söylerim: Andorra örnek bir ülkedir. Orda herkes gerçek değerini bilir. [...] Andorra küçük ama özgür bir ülkedir. Dünyada hangi ülke böylesine güzel bir ada sahiptir? Dünyada hiçbir halk Andorra halkı kadar özgür değildir.” (4. Tablo).

Bunun yanı sıra; Andorralılar siyahlar tarafından bekledikleri saldırı için de herhangi bir neden bulunmadığını, kendi olumlu nitelikleri üzerinden dile getirmektedirler.

DOKTOR: Ben dünyayı gezmiş, bir adamım. İnanın bana, hiçbir millet bizim kadar sevilmiyor.

MARANGOZ: kesin öyledir.

DOKTOR: Andorra gibi bir ÷lkeye kim ne yapabilir?

HANCI: Hiçbir millet bizim kadar sevilmiyor.

MARANGOZ: Orası öyle.

DOKTOR: Sevilmek de kelime mi? Ben öyle insanlara rastladım ki Andorra'nın nerde olduğunu bile bilmiyorlardı, ama yeryüzündeki bütün çocuklar Andorra'nın bir sığınak, barışın, özgürlüğün, insan haklarının sığınağı olduğunu biliyor.

HANCI: Çok doğru.

DOKTOR: Andorra adı, bir anlam anıtıdır. Cesaret edemeyeceklerdir.

ASKER: Ama onlar bizden güçlü.

DOKTOR – [...] Buna cesaret edemeyeceklerdir, diyorum. İsterse bir misli daha tankları, paraşütleri olsun bunu yapamazlar. Büyük şairimiz Perrin'in de söylediği gibi: Suçsuzluğumuz silâhımızdır ya da silâhımız suçsuzluğumuzdur. Yeryüzünde hangi millet bizim gibi bütün dünyaca suçsuz millet diye tanınır. Soruyorum size dünya vicdanına suçsuz olduğunu bizim gibi haykırabilecek bir millet daha var mıdır? [...] (8. Tablo)

Andorralılar, St. George gününde evlerini beyaza boyarken, zihinlerinde de kendilerini beyaza boyamaya çalışmaktadırlar. Bu bir çeşit aklama durumu yaratmaya çalışmaktır.

Özetle; kendilerini top yekün ve kesin bir dille, kimliksel olarak ayırtırmaya, aklamaya çalışan Andorralılar, toplumlarına ait olmayanı bulup çıkartarak, ötekileştirme yöntemiyle Yahudi sanılan, genç Andriyi kurban ederler. Andorralılar kendi kimliklerini kesin bir dille belirlemiş, aklamış ve ötekileştirdikleri kişinin, yani kurban olarak seçilen Andri'nin hikâyesini (kimliğini) de kesin bir dille yeniden belirleme yolunu seçmişlerdir.

Andorralılar için kesin olarak “Yahudi’dir Andri. Bu durumda, genel toplumsal yargı ve bakış açısının belirlediği Yahudi tanımı ne ise, Andri de odur artık. Bu durumda, Andorra toplumunun bakış açısını net bir biçimde ortaya koyan sözler zaten durumu belirlemektedir:

Paraya düşkün, ticarete meraklı, hırslı, sinsi, duygusuz ve gevezedir yahudiler (1. Tablo).

Sözü edilen bu özellikler, bir Yahudi'nin kanında bulunan özellikler olarak tescillidir Andorralılar açısından. Öyle ki; Marangoz, Andri'yi yanına çırak vermek isteyen Öğretmen'e

Neden marangoz olmak istiyor? Bu durum kanında olmayan için zordur. Kanında da olamaz zaten...Neden tefeci olmuyor meselâ ? Neden borsacı olmuyor?
(1. Tablo).

Marangoz söz konusu görüşlerini 3. Tablo'da Andri'nin yüzüne karşı da yineler. Andri'yi öğretmen'in ısrarıyla yanına çırak olarak almıştır ama Andri'nin hiçbir zaman iyi bir marangoz olamayacağını da düşünmektedir.

Buna karşın; Andri'yle sürekli olarak çekişme halinde olan Asker'de, tıpkı Marangoz gibi düşünmektedir:

Siz Yahudiler paradan başka bir şey düşünmezsiniz.

Hatta Asker; Andri'nin: Bir "korkak" olduğunu iddia ederken

Andri: "Niçin korkakmışım?" dediğinde Asker'in yanıtı: "Çünkü Yahudisin" olur (1. Tablo).

2. Tabloda Barblin'le sohbet eden Andri, ona Andorralıların kendisi hakkında söylediklerini aktarırken:

"Biz Yahudiler duygusuzmuşuz. [...] Yahudilerde hırs vardır ama ruh yoktur biliyor musun?" diyerek,

Halk tarafından, kendisini ötekileştirilen sözleri dikkate almaya başlamış; doğru olup olmadıklarını kafasında anlamlandırmaya çalışır hale gelmiştir.

Buna karşın; Yahudilerden Doktor da oldukça dertlidir. Neredeyse tüm toplumun tek suçlusu olarak görmektedir onları.

Ben onları bilirim, dünyanın neresine gidersen git. Bu her şeye burnunu sokan tek millettir, her yere el atmıştır onlar. En berbat yönleri hırslarıdır. Dünyanın neredeyse bütün kürsüleri onların ellerindedir. Bizler gibi alçak gönüllü Andorralılara da ancak vatana dönmek düşer. Asla Yahudi düşmanı değilim ben. Hatta birçoklarını kurtarmışlığım vardır. Ama bunun karşılığı ne oldu? Hiç. Adam olmaz onlar (4. Tablo).

Genel olarak, Andorra toplumu gibi Doktor'da kendi yaşamına ilişkin bütün olumsuzlukları ve başarısızlıkları Yahudilere fatura etmektedir. Doktor'un Andri'yi ısrarla ötekileştirme çabası bu amaçla daha da önem kazanmaktadır. Yahudi kimliği dışlanan, kimsizleştirilen ve ötekileştirilen Andri, giderek artan saldırılara ve kötü muameleye maruz kalmaktadır. Bir tek Papaz bu durumun dışında kalmaktadır. Andri; yalnızca Papaz tarafından ötekileştirilmez ve örselenmez. Papaz; Andri'nin ve Yahudilerin oldukça üstün niteliklere sahip olduklarını düşünmektedir ancak, her ne kadar olumluyormuş gibi davranırsa da,

Yahudileri kendi halkından ayrı tutmaktadır. Bu durumda ötekileştirmeyalnızca şekil değiştirmiş olmaktadır.

PAPAZ – [...] Yıllardır gözlüyorum seni Andri.

ANDRİ – Gözlüyor musunuz efendim?

PAPAZ – Elbette gözlüyorum.

ANDRİ – Niçin gözleyip duruyorsunuz beni efendim?

PAPAZ – Andorra da herkesten çok sen hoşuma gidiyorsun, evet özellikle onlardan farklı olduğun için. Onlardan akıllısın. Sende hoşuma giden bu. Sana bunu söyleyebildiğim için sevinçliyim.

ANDRİ – Doğru değil efendimiz bu.

PAPAZ – Biz kendimizi sevmezsek başkaları bizi nasıl sevsin? İsa karşındakini kendin gibi sev, demiyor mu? Biz kendimizi kabullenmeliyiz önce. Bu da senin yapmadığın şey işte. Niçin ötekiler gibi olmak istiyorsun. Sen onlardan akıllısın, uyanıksın, inan bana. Bana niçin öyle bakıyorsun. Ben Yahudilere öyle oldukları için hayranımdır. Einstein’i düşün. Bütün ötekileri, Sipinoza’yı (7. Tablo).

Özünde her ne kadar Andorralı olsa da, Andorralılar tarafından ötekileştirilme biçimi bu kez de başka bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu durumda papaz tarafından yapılan ötekileştirme pozitif gibi görünse bile, Anrdi’nin olumlu ve övgüye değer yönleri ayrımcılığın hedefi haline gelmektedir. Burada ki en temel sorun, ne kadar olumlu ve iyi olursa olsun, Andri için sözü edilen özellikler, Andorralılara göre farklı bir durum olarak görülmekte ve ötekileştirmenin nedeni olmaktadır. Sonuç olarak; Andri adına olumlama yapılmış gibi görünse de, temelde gerçek ; beyaz olan yalnızca ve yalnızca Andorralılardır ve bu değişmez bir kesinliğe sahiptir. Buradaki temel sorun, kesin olarak bir başkası adına, başka türlü bir kimlik yargısında bulunmak, kimlik belirlemek ya da ötekileştirmektir. Ancak bunu yaparken toplumlar ya da özelinde Andorra toplumu farkında olmaksızın olumlu bir şeyde yapmaktadır. Ötekileştirme yöntemleri yalnızca

olumsuzluklarla ilerlememekte, tersinleme yoluyla olumlama yapılmış gibi gösterilerek de ötekileştirme sürdürülmektedir. Max Frisch bizlere her iki yaklaşım türünde de, bireyi ya da ötekileştirilen bireylerin her koşulda olumsuzluğa sürüklediğini göstermektedir (Çağlar,2010).

Andorra toplumu kendilerini beyaz, düşmanlarını siyah, Andri'yi ise tüm belirledikleri olumsuzluklarıyla bir Yahudi olarak tanımlamaktadırlar. Kendi kimliklerini ya da başkalarına ilişkin kimlikleri istedikleri biçimde belirlemiş olmalarına karşın, gerçeklerin bu durumla kesinlikle hiç bir ilgisi bulunmamaktadır. Andri, öncelikle gerçekten bir Yahudi değildir. Bunu, Andorra'da yaşıyor olmasından, Andorralı bir babanın oğlu olmasından (Gerçekte öğretmenin gayri meşru oğludur) anlayabiliyoruz. Bu nedenle Andri gerçek bir Andorralıdır. Oysa Andorralılar; hem Andri için kurgulanan ve inandırıldıkları kimlik, hem de kendileri için tanımladıkları toplumsal kimliklerinde ki gibi cesur, becerikli, alçakgönüllü ya da suçsuz değillerdir. Söyledikleri ile davranışları asla yaşamın gerçeğiyle uyusmamaktadır (Çağlar,2010).

Bunu destekleyebilecek bir örnek olarak; öz oğlu olan Andri'yi Marangoz'un yanına çırak vermek isteyen Öğretmen'in paraya ihtiyaç duymasından yararlanmaya çalışan Hancının, Andorralıların paraya düşkünlüğünü kendi diliyle itiraf ettiğine tanıklık ederiz:

Andorra'lılar efendi insanlardır. Ama para söz konusu olunca Yahudiden farkları kalmaz.” (1. Tablo).

Oyunun en başında, Siyahların Andorra'yı işgal etmeleri olasılığına karşın “Kanımın son damlasına kadar savaşaçağım, yenik düşmektense ölmek bin kere iyidir,” diyen Asker'in, Andorra işgal edilince, Yahudi avında Siyahlarla işbirliği yapan bir işbirlikçiye dönüştüğüne tanıklık ederiz. Bundan çıkarabileceğimiz sonuç; özünde Asker'in tam bir korkak olduğudur.

Oyunun başka bir bölümünde, Andri için düzenlenen çıraklık sınavında Andorralıların çok iyi marangoz olduğu iddiasıyla övünen Marangoz, çok iyi anladığını iddia ettiği sedir ağacıyla kayın ağacını birbirinden ayıramamaktadır. Söz konusu sınav sırasında Andorralı marangoz kalfası, kendisine iyi bir iskemlenin nasıl olması gerektiği sorusunu soran ustasına, aslında Andri'nin yaptığı iskemleyi sahiplenip, onun başarısının üzerine konarak göstermiştir yeteneğini. Bu durum da Andorralıların söz edildiği gibi üstün yeteneklere sahip marangozlar olmadığını, tam tersi beceriksiz, korkak ve yalancı bir toplum

olduklarını kanıtlamaktadır. Buna benzer bir örnek de Doktor tarafından verilebilir. Memleketini çok sevdiği için yurt dışında kalmadığını söyleyen Doktor, gerçekte yaşadığı büyük başarısızlıklar nedeniyle tutunamadığı için Andorra'ya dönmüş ve kendisini profesör olarak tanıtmış, alçak gönüllü gibi görünen ancak gerçekte öyle olmayan, daha da önemlisi Yahudi düşmanı olmadığını defalarca söylemesine karşın Yahudilerden hiç hoşlanmayan yalancı ve onursuz bir adamdır (Kuruyazıcı,1991).

Bu duruma iyi örnek olabilecek başka bir kişilik olarak, Hancıdan söz edebiliriz. Hancı, ülkelerini ziyaret eden bir kadını öldürmüş ve bu suçu Yahudi olduğu için Andri'nin üzerine atacak kadar kötü ve gerçekten korkak bir adamdır. Yine oyun kişilerinden olan Asker, istediği her kızını alabileceğini ve bunun kendisinde bir hak olacağını savunmaktadır. Bu kişilik bencil, ve duyarsız birisidir. Yaşadığı toplumu Andriye karşı kışkırtabilmek adına aslı astarı olmayan saçma sapan iftiralar atarak ahlaksız ve sorumsuz bir kişi olduğunu kanıtlamaktadır. Oysa Andri gerçekte toplumsal olarak ötekileştirildiği durumdaki gibi tanıtılan bir birey değildir. Andorralılar tarafından kurgulanan ve kendilerini temize çekmek amacıyla günah keçisi ilan ettikleri herşeyden habersiz iyi niyetli, haksız yere ötekileştirilen, haksız yere suçlanan bir bireydir. Andorralılar ise, kendileri için saçma ve anlamsız bir kimlik geliştirmiş, bu kimlikler sayesinde hayata tutunmaya çalışan ve bunun farkında olmadan özünde suç işleyen bir toplum olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bu anlamda yazar oyundaki kişileri kendi ifadeleri yoluyla olumsuz olarak nitелеmekte ve gerçekliklerini bu yolla göstermektedir. Bu aslında bir çeşit dolaylı tanımlama biçimi kullanılmaktadır oyunda. Söz konusu yöntem, izleyici üzerinde oldukça büyük bir etki yaratmaktadır. Özet olarak, toplumsal kimlik yakıştırmalarıyla ötekileştirdikleri ve ölümüne sebep oldukları kişinin yanısıra, Andorralılar kendilerini de sona götüren yolu açmışlardır. Ancak bunu tek görebilen oyunun izleyicisi olmaktadır. Andorralılar oyunda hem kendileri açısından yeni bir toplumsal kimlik inşası gerçekleştirmekte, hem ötekileştirme ve yabancı düşmanlığı yapmaktadırlar. Kendilerinden olmadıklarını ileri sürdükleri Andri'yi ötekileştirerek ırkçı bir yaklaşımla yabancı düşmanlığını toplumsal olarak gerçekleştirmektedirler (Çağlar,2010).

Sonuç olarak; Andorra oyununda, sevgisizliği, toplumsal kimlik inşasını ve ırkçılık kavramını çok ağır bir dille eleştirmektedir. Bu durumda Andorralılar;

Sevgisiz

İhanet eden

Ötekileştiren

Yanılışı doğru kılan ve bunu topyekün gerçekleştiren bir toplum olmaktadırlar. Kaldı ki bu yanılışı oyunun dramatik yapısını son derece etkilemektedir. Çünkü oyundaki dramatik olan yapı bu yanılıştan beslenmektedir (Kuruyazıcı,1991).

Oyun kişilerinden bir tek Barblin , Andri'ye karşı bu yanılışıya ve ihanete bulaşmamıştır. Barblin söz konusu yanılışıya düşmediği gibi, bu yanılışıya düşenler ve destekleyenlere karşı da mücadele edebilen tek onurlu kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle oyunun finalinde gerçekleşen Yahudi avı sırasında askerlere direnen tek kişi olur (Çağlar,2010).

Andorra oyununun temel olan fikri, Max Frisch'in 1946-49 yılları arasında yazdığı *Günlükler*'inde küçük bir not olarak yer almaktadır. (Bknz. Frisch, 2008, 32-33). *Günlükler*'e bakıldığında, günlük içinde yer alan öyküyle, oyunun öyküsü genel olarak aynı gözükmektedir. Öykü ve oyunun olaylar dizisinde gerçekleşen birkaç değişiklik dışında çok fark yoktur. İkisi arasındaki tek fark oyunun finali olarak görülmektedir. *Günlüklerde* yer alan öykünün sinopsisinde, Andri'nin ölüm biçiminden en çok rahatsız olan Andorralılar olmaktadır çünkü, kendi yanılışları karşısında dehşete düşmüşlerdir. Andriyi öldürenlere çok kızgındırlar. Ancak, Andri'nin kendileri gibi bir Andorralı olduğunu öğrendiklerinde ise, yaşadıkları olayın sözünü bile etmez olurlar. Özet olarak baktığımızda, oyunun öyküsü, Andri'nin öyküsü olarak belirlenmiştir. Orijinalde taslak öykünün adı Andorra'lı Yahudi olarak geçmektedir. Oysa oyun içinde hikâyenin Andri üzerinden değil, Andorra üzerinden kurulduğunu görmekteyiz (Çağlar,2010).

Frisch, yazdığı Andorra adlı oyunun, Avrupa'nın neredeyse en küçük ülkesi Andora'yla ya da başka bir ülkeyle ilgisi bulunmadığını özellikle belirtmektedir. Ancak incelemeler sonucunda pek çok ayrıntıdan hareket ederek oyunda sözü geçen Andorra'nın İsviçre ya da Almanya olabileceğini varsayanların sayısının oldukça fazladır. Max Frisch bir yazar olarak bu konuda oldukça titiz bir çalışma yürütmüştür (Kuruyazıcı,1991).

Yalnızca model olarak alınmış ülke olarak çıkar karşımıza Andorra. Belli bir ülkeyi/toplumu tanımlamaz. Ancak, aynı davranış özelliklerini gösteren pek çok ülkeyi/toplumu aynı anda tanımlamaktadır. Oyunun söz konusu bu özelliği, herhangi bir halkı eleştirmek amacıyla değil; belli bir davranış kalıbını, ötekileştirmeyi, ırkçılığı, dayatılan kimlik inşasını eleştirmek için yazıldığını göstermektedir. Oyun anlamda oldukça güçlü bir mecaz niteliği taşımaktadır (Çağlar,2010).

Son söz olarak; oyunda ele alınan tutum ve davranışlar, ağırlıklı olarak önyargı biçiminde tanımlanabilecek niteliktedir. Tıpkı Max Frisch'in başka eserlerinde olduğu gibi *Andorra*'da da en temel problem kimlik inşası , ön yargı ve ırkçılık olarak niteleyebileceğimiz ötekileştirme sürecidir. Max Frisch

oyununda, kimlik oluşturma sürecinin toplumları içine sürükleyebileceği büyük bir davranış yanlışından söz etmektedir. Toplumlar kesin tasarılarla oluşturulan kimliklerini hayata geçirebilmek adına birilerini tekileştirmemelidir (zbek,2020).

Bu durum, toplumları ölümcül ve yok edici sonuçlara ve yıkımlara götürebilecek oldukça ciddi bir ön yargı olarak tanımlanabilir. Oyunun eleştirisi net ve kesin bir ülkeye ya da belirli bir halka değildir, eleştiri bütün olarak bu yanılığlara düşen tüm toplumlara ve tüm halklarıdır. Ancak, zamanımızda halen daha da büyüyerek artan bu türden toplumsal yanlışların sürüyor olması insanlık adına oldukça büyük bir felaket ve kayđı içeren bir durumdur. Öyle ki, söz konusu ırkçılık, ötekileştirme ve kimlik sorunu meselesi bütün gücüyle güncel olarak varlığını korumaktadır (Fenton,2001).

Bu nedenle günümüz modern toplumları yabancı düşmanlığıyla mücadelede yalnızca bireysel farkındalıkla sınırlı kalmadan; eğitim, medya ve sosyal politikalar aracılığıyla toplumsal düzey de çalışmalar yapmalıdırlar. Günümüz toplumlarında ve özellikle daralan dünya sınırları içinde, değişik kültürlerin bir arada yaşayabilmesi adına hoşgörü, eşitlik ve insan hakları ilkelerinin güçlendirilmesi oldukça büyük önem taşımaktadır (Kocakaya,2018).

Böylece daha kapsayıcı ve uyumlu bir toplum yapısının oluşturulması sağlanabilir. Günümüz toplumlarında özellikle, yabancı düşmanlığı genellikle ırkçılıkla birleşerek daha sistematik bir ayrımcılık biçimi haline gelebilmektedir. Bu durum yalnızca bireylerin tutumlarını değil, aynı zamanda toplumun sosyal yapısını ve grup ilişkilerini de derinden ve olumsuz bir biçimde etkileyen önemli bir sosyal sorundur (Finkelstein,2001).

KAYNAKÇA

- Arendt, H. (2014), *Totalitarizmin Kaynakları /1 Antisemitizm*. İstanbul: İletişim yayınları.
- Bienek, H. (Eylül 1991) “*Max Frisch ile konuşma*”, (Çev: Selahattin Dilidüzgün), *Hürriyet Gösteri*, İstanbul, (130, Max Frisch Özel Eki: 8–11).284Ç.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *Cilt 19, Sayı 2, 2010, Sayfa 276 – 285*
- Çağlar, M. (2010). Kesin Tasarılar Yapmamalısın Andorra’lı, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *Cilt 19, Sayı 2, Sayfa 276 – 285*.
- Çalışlar, A. (1988). Gerçekçi Tiyatro Sözlüğü, May yayınları, s;115.
- Fenton, S. E. (2001), *İrkçilik, Sınıf ve Kültür*, (çev. Nihat Şad), Phoenix Yayınevi.
- Finkelstein, G. N. (2001), *Soykırım Endüstrisi*. İstanbul: Söylem.
- Frisch, M. (2008), *Günlükler 1946–1949*, (Çev: Dilman Muradoğlu), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Frisch, M. (1977), *Andorra*, (Çev: Sevgi Sabuncu), Devlet Tiyatroları Dramaturgi Bürosu, Ankara.
- Geiss, I. (1988), *Geschic des Rassismus, Nationalismusi* Frankfurt.
- Kocakaya, R. (2018), Göç Bağlamında Yabancı Düşmanlığı ve oplumsal Bütünleşme. *Journal of Institute of economic Development and Social Researches*, 4(8),88-96.
- Kuruyazıcı, N. (Eylül 1991), “*Andorra’ya İki Değişik Yaklaşım Eleştiri mi Özeleştiri mi?*”, *Hürriyet Gösteri*, İstanbul, (130, Max Frisch Özel Eki: 27–32). 285.
- Miles, R.(1982), *Racism and Migrant Labour*, London.
- Onur, F.H. (2003), “Öteki Sorunsalının “Alterite” Kavramı Çerçevesinde Yeniden Okunması Üzerine Bir Deneme”, *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2): 255-277.
- Özbek, H., Sinan (aktaran). (2020), *Teori ve Pratikte İrkçilik*, Fol yayınevi.
- Taş, M. (1999), *Avrupa’da İrkçilik, Göçmenler ve Aşırı Sağ Partiler*, İmge Kitabevi.
- Yıldız, İ. (2024), *İrkçiliğe Maruz Bırakılmanın Psikososyal Etkileri*, *Toplum ve hekim dergisi*, cilt39, sayı 3, s;205-209.