Eşya ve İnsan

Arnd-Michael Nohl

BİR PRATİK İLİŞKİNİN FELSEFESİ, PEDAGOJİSİ VE SOSYOLOJİSİ



Almancadan Çeviren: Özden Saatçi

AYRINTI

EŞYA VE İNSAN • Arnd-Michael N

ARND-MICHAEL NOHL

Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, 1968 yılında Batı Almanya'nın Giessen kentinde doğdu. Herborn kasabasında büyüdükten sonra, Heidelberg, Ankara ve Berlin'de Eğitim Bilimi, İslâm Bilimi ve Psikoloji okudu. Berlin Freie Universität'de araştırma görevlisi, Magdeburg Üniversitesi'nde asistan ve 2004-2006 arasında Freie Universität'de yardımcı doçent olarak çalıştıktan sonra 2006 yılından beri Hamburg Helmut Schmidt Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. 2000 yılında Türkiyeli göçmen gençler hakkında bir doktora tezi vermiş olan yazar, 2006'da eğitim felsefesinde bir doçentlik tezi bitirdi. Eğitim ve öğrenme kuramı ve ampirik analizi, kültürlerarası pedagoji, göç araştırmaları, niteliksel araştırma metodolojisi ve Türkiye ile ilgili birçok makale ve kitabı bulunan yazar, Türkçede *Kültürlerarası Pedagoji* (2. Basım, 2014), *Göç ve Kültürel Sermaye* (2011) başlıkları altında iki kitap yayınladı.

Ayrıntı: 1172
İnceleme Dizisi: 299

Eşya ve İnsan
Arnd-Michael Nohl

Kitabın Özgün Adı
Pädagogik der Dinge

Almancadan Çeviren
Özden Saatçi

Son Okuma
Ayten Koçal

© Arnd-Michael Nohl, 2013

Kapak Fotoğrafı
Alicia Llop / Moment / Getty Images Turkey

Bu kitabın Türkçe yayım hakları
Ayrıntı Yayınları'na aittir.

Kapak Tasarım
Arslan Kahraman

Baskı ve Cilt
Kayhan Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.
Merkez Efendi Mah. Fazılpaşa Cad. No: 8/2 Topkapı/İstanbul
Tel.: (0212) 612 31 85 - 576 00 66
Sertifika No.: 12156

Birinci Basım: *Nisan 2018*

Baskı Adedi *2000*

ISBN 978-605-314-238-6
Sertifika No.: 10704

AYRINTI YAYINLARI
Basım Dağıtım San. ve Tic. A.Ş.
Hobyar Mah. Cemal Nadir Sok. No.: 3 Cağaloğlu – İstanbul
Tel.: (0212) 512 15 00 Faks: (0212) 512 15 11
www.ayrintiyayinlari.com.tr & info@ayrintiyayinlari.com.tr

twitter.com/ayrintiyayinevi facebook.com/ayrintiyayinevi instagram.com/ayrintiyayinlari

Eşya ve İnsan

Bir Pratik İlişkinin Felsefesi, Pedagojisi ve Sosyolojisi

Arnd-Michael Nohl



İNCELEME DİZİSİ
SON ÇIKAN KİTAPLAR

İLAHİ GAZAP:
DEHA NEDİR? DÂHİ KİMDİR?
Darrin M. McMahon

HARCIYORUM ÖYLEYSE VARIM
Ekonominin Gerçek Maliyeti
Philip Roscoe

KREDİOKRASİ
ve Borç Reddi Davası
Andrew Ross

ZİHİN VE DOĞA ARASINDA
Bir Psikoloji Tarihi
Roger Smith

ÖZGÜRLÜK
Zygmunt Bauman

ZAMANI YAŞAMAK
Jean Chesneaux

CAN ÇEKİŞEN İMPARATORLUK
Francis Shor

SÜREKLİ DEVRİM TEORİSİ
Eşitsiz ve Bileşik Gelişim Siyaseti
Michael Löwy

ŞİDDETSİZ DİRENİŞ
Felsefi Bir Giriş
Todd May

AYDINLAR SOSYALİZMİ
Jan Waclaw Makhayski

İLETİŞİM BİLİMLERİNİN
UNUTULMUŞ KÖKENLERİ
Der. Jacques Perriault

MODA-LOJİ
Yuniya Kawamura

MARKSİZM'İN ANLAMI
Paul D'Amato

CİNSELLİĞİN ÖNEMİ
Arzuya Yeniden Kavuşmak
Dr. Ghislaine Paris

ÇALIŞMA DÜŞÜNCESİ
John W. Budd

YORUM VE AŞIRI YORUM
Umberto Eco

HAYATIN GİZLİ HAZLARI
Theodore Zeldin

HAYATIN KIRILGANLIĞI
William E. Connolly

DEVLET VE HUKUK
Friedrich Engels, Karl Marx

İYİMSER OLMAYAN UMUT
Terry Eagleton

TEKNİK, SERMAYE, MEDYA
Peter Trawny

PROTESTO
Toplumsal Hareketlere Kültürel Bir Giriş
James M. Jasper

SOSYALİZMDE EĞİTİM
Küba
Celil Denktaş

HERMENÖTİĞİN KÖKENİ
Kendilik Hakkında – Dartmouth
Konferansları, 1980
Michel Foucault

YAŞAM SANATI
Zygmunt Bauman

LENIN
Farklı Bir Yol
Lars T. Lih

HERMENÖTİK VE SOSYAL BİLİMLER
Anlama'ya Dair Yaklaşımlar
Zygmunt Bauman

LENİN 2017
Hatırlamak, Tekrarlamak ve Kafa Yormak
Vladimir İlyich Lenin, Slavoj Žižek

EKİM
Rus Devriminin Hikâyesi
China Miéville

Bu kitabı, eşyaların dünyasını yeni keşfeden kızım Defne Marie'ye ithaf ediyorum.

İçindekiler

1. Giriş.....9
2. Bayan Hintzer ve Onun Oyuncak Keçe Bebekleri.....21
3. İnsan ve Eşya Arasında: Antropolojik Sorular.....35
4. Realizm ve İnşacılık Arasında Maddi Nesnelerle Öğrenmek.....54
5. Yönelim Geliştirme ve Eşyanın Yeni İşlevleri:
Transaksiyon Perspektifinde İnternette Emekli Bir Kadın.....102
6. Eğitimin Maddiliği.....140
7. Eşya Dünyasında Sosyalleşmek.....154
8. Bağlaçsal Transaksiyon Alanlarında İnsanlar ve Artefaktlar.....189
9. Genel Bakış: Eşya Pedagojisi.....219
Kaynakça.....231

1
Giriş

Bu kitabın ilk satırlarını oğlumun kalın uçlu, köşeli olduğu halde elde rahat tutulan dolmakalemi ile yazdım. Bu onun kullandığı ilk dolmakalem değil; yazı yazmaya önce kurşunkalemle başladı. Ancak bir süre sonra öğretmeni onun dolmakalem gibi tutulan ama ucu bilyeli bir pilot kalem kullanmasına izin verdi. Böylece daha sonra benim şimdi elimde tuttuğum söz konusu kaleme geçebilmek için kalemi doğru kullanma çalışmaları yaptı.

Oğlumun yazı yazma alıştırmaları nasıl ki öğretmeni ile –sınıf arkadaşlarıyla da– etkileşimi dikkate alınmaksızın düşünülemezse, yazıyı kâğıda aktardığı bu süreci eşyadan soyutlamak da o kadar yanlış olur. İster bir kurşunkalem, ister bahsi geçen pilot kalem isterse de dolmakalem olsun, her bir eşya maddi

somutluklarıyla (ucundaki bilye, uzunluk, kalınlık, kalemin ucuna yakın tutma yeri) aynı zamanda öğretmenin izlediği ve gerektiğinde düzelttiği belirli hareketleri olanaklı kılar ya da engeller.

Yazı yazmayı öğretmen öğretiyor denebilir mi? Ya da şöyle söylemek daha iyi olmaz mı: Dolmakalem öğrenciye onu nasıl kullanacağını öğretir? Bu sorulara verilen yanıtların zıtlığı bu noktada bize pek yardımcı olmuyor. Ama öğrenmede, eğitimde, evet özellikle sosyalleşme ve yönelim geliştirme (*bildung*) sürecinde maddi eşyanın bir anlamı olduğu bende kuşkuya yer bırakmıyor.

Bu nedenle bu kitabın konusu "eşya pedagojisi": Eşya için, eşya ile ve eşya aracılığı ile pedagoji. Eşya kullanmayı nasıl öğreniriz – örneğin bisiklete binmeyi? Eşya bizi belli bir beden duruşu almaya nasıl zorlar, örneğin kötü bir beden duruşunu neredeyse olanaksız kılan, eğimli oturma yerine sahip ergonomik bir sandalye? Eşya bizimle birlikte nasıl değişir, işlevsellikleri nasıl yeni boyutlar kazanır, örneğin internetin oluşum sürecinde? Büyüme sürecimizde eşya nasıl sıradanlaşır, örneğin benim üzerinde bu satırları yazdığım masa?

Temel pedagojik süreçlerle ilgili bu somut maddesel görüş eğitim biliminde saptandı ama bugüne kadar nerdeyse hiç araştırılmadı. Önemli pedagojik temel kavramların (oldukça gelişigüzel biçimde seçilmiş) tanımları incelenecek olursa, eşyaya değinildiği görünür. Wolfgang Klafki'ye göre yönelim geliştirme "bir insan için *eşya* ve düşünce ile ilgili bir gerçekliğin kazanımı" ve aynı zamanda "bu insanın kendi gerçekliğinin kazanımıdır". Ve sosyalleşme "toplum tarafından aktarılan sosyal ve *fiziksel* çevreyle karşılıklı bağımlılık içerisindeki kişiliğin oluşum ve gelişim süreci demektir"[1] diye yazıyor Dieter Geulen ve Klaus Hurrelmann.

Eğitim biliminde çokça alıntılanan bu tanımlar bize yönelim geliştirmenin, sosyalleşmenin ve –ben buna bir ekleme yapmak

1. Klafki (1974, s. 43) ve Geulen/Hurrelmann (1980, s.51). Tarafımdan vurgulanmıştır.

istiyorum– öğrenme ve eğitimin sadece başka insanlarla karşılıklı etkileşim sonucu değil, eşya ile yapılan deneyimlerle de gerçekleşebileceğini anımsatıyor. Ama pedagojik süreçlerin maddiliği pedagojide öylesine bir kenara itilmiş, dışlanmıştır ki, adı geçen yazarlar bile makalelerinde eşyayı daha kapsamlı şekilde ele almaya değer görmediler. Biz eğitim bilimciler "nesnelerden" söz ettiğimizde, genellikle zihinsel kavrayışımızı gereksinen konular ve söylemleri kastederiz. *Lakin* o zaman söz konusu "eşya" bizim için sadece sanal olarak mevcuttur; o nesnelerin fizikselliği gizli kalır.[2]

Her durumda referanstan yoksun artık fizikselliğine atıfta bulunmayan göstergelerle kuşatılmış gibi görünüyor olduğumuz için, Käte Meyer-Drawe'nin istediği gibi "Eşyanın Çağrısına"[3] kulak vermek, günümüzde pek de akla yakın gelmiyor. Eskiden çocuklar soapbox-car yarışları düzenlerken, günümüzde Nintendo bilgisayar oyununda "Mario Card" yarışında birincilik için yarışıyorlar. Çocukları her türlü eşya deneyiminden koruyor gibi görünen Nintendo oyunu bile yakından incelendiğinde, özellikle eşya olma hali nedeniyle bu kadar çekicidir – ve sadece çocuklar için de değil. Benim zamanımda televizyonda pingpong oynanan video oyunları oynayıp bununla salondaki yerlerini geri almak isteyen anne babalarımızın zaman zaman öfkesini üzerimize çekerken, şimdi pratik ve istenilen her yere götürülebilen Nintendo çocukları en zor ortamlarda bile meşgul etmeye çok uygun görünüyor. Bundan da Nintendo gibi bu ölçüde göstergesel düzenlemelerin bile özellikle eşya olma durumu nedeniyle bu kadar çekici olduğu belli oluyor.

Yani bizim yönelim geliştirme ve öğrenme süreçlerimizde yer alan eşyaları tekrar gözden geçirmemiz gerekiyor. Bu konuda Käte Meyer-Drawe'ye göre, "eğer yönelim geliştirme kuramıyla ilgili düşünceler genel(-likle) saptanmış referans kaybını onay-

2. Örneğin Wolfgang Klafki'de de görüldüğü üzere, çocukların, özellikle entelektüel açıdan ele alınması gereken çevre koruma, Üçüncü Dünya vs gibi ana problemlere göre eğitilmesi gerekir.
3. Meyer-Drawe 1999.

lamayıp, sembollerin dansına katılmayıp aksine referans kaybını dünya kaybı olarak algılasaydı, başlangıç... yapılmış olurdu." Ve devamı şöyle: "Bu anlamda yönelim geliştirme, insanın hem dünyeviliği hem de onunla ilişkisini açıklama sanatı olurdu."[4]

Bu bağlamda ben bu kitapta "eşya pedagojisi" ile ilgili önemli bakış açılarını ele almak istiyorum. Onları kullanma yoluyla beceri kazanarak, onlar hakkında bilgi edinerek insan eşya ile nasıl öğrenir? Eğitim amacıyla eşya yetkilendirilse ve sonrasında insan belirli davranışları ve aynı zamanda kendine bağlı yönelimleri eşyadan bekleyecek olsa ve bunun sonucunda kendini eğitse ne olur? Çocuklar –sosyalleşme anlamında– kendileri için çok doğal olan eşya dünyasına ne şekilde girerler? Ve eşya nasıl insanların şu söz konusu yaşamla ilgili yönelimlerini dönüştüren yönelim geliştirme süreçlerine dahil olmuştur? Eşyanın eşya olma durumu, insanlarla doğrudan bağlantısı ve aynı zamanda işlevselliklerinin değiştirilebilir olması üzerine düşünmeden tüm bu sorular yanıtlanamaz.

Benim için öncelikle önemli olan insan ve eşya arasında gelişen pedagojik açıdan önemli alışveriş süreçlerinin *kuramsal* düşünümümdür. Burada ortaya konulan eşya pedagojisi temel pedagojik süreçleri içeren genel incelemeden soyutlanamaz. Bu nedenle eşya ile öğrenme, eğitim, yönelim geliştirme ve sosyalleşmeyi ele alırken, uygun olan kavramlar için genel pedagojik düşüncelerle bağlantı kuracağım.

Benzer bir yaklaşım konuyla ilgili bulduğum iki eşsiz monografide yer alıyor. Karl-Josef Pazzini "Eğitim Faktörü Olarak Nesnel Çevre" (başlık böyle) ile ilgili incelemelerinde gündelik olarak kullanılan eşya ile eğitim ve sosyalleşmeyi konu aldığı materyalist ve neo-psikoanalitik kuramlara bir çerçeve çiziyor. Ve bu yazının sadece çerçevesi değil, sonuçları da genel pedagoji açısından büyük önem taşıyor. Merleau-Ponty ve Meyer-Drawe'nin fenomenolojisine dayanan Claus Stieve'in *Eşyadan Öğrenmek* adlı kitabında da benzer bir durum söz konusu.[5]

4. Meyer-Drawe 1999, s. 334.

5. Bkz. Pazzini 1983 ve Stieve 2008. Pazzini ve Stieve'in çalışmalarından farklı

Yaklaşımdaki bu benzerliklere rağmen benim araştırmamda kuramsal açıdan izlediğim yollar, Stieve ve Pazzini'nin izlemiş olduğu yoldan belirgin bir biçimde ayrılıyor.[6] Benim fikirlerimde etkili olan, geçen yıllarda sosyal bilimler alanında belli bir üne ulaşmış bilim araştırmacısı Bruno Latour'un çalışmalarıdır. Latour'un kavramları ve düşünce tarzı beni motive etti ama onları doğrudan kullanmadım. Ben daha çok Amerikan felsefesi pragmatizme başvurarak, eğitim bilimiyle bağlantılı olabilecek kavramlar geliştiriyorum. İnsan ve eşyanın pedagojik açıdan önemli bağlantılarını ön plana çıkaran bir bakış için benim bilgi kaynaklarım Charles Sanders Peirce, John Dewey ve George Herbert Mead'dir. Bu pragmatist düşünümler sosyo-eşyasal kolektif oluşumu ve aktarımının yeniden düşünülebilmesini sağlayan Karl Mannheim ve Ralf Bohnsack'ın prakseolojik bilgi sosyolojisi ile desteklenir. Pragmatizm ve prakseolojik bilgi sosyolojisi bana sadece pedagoji ile ilgili sorularla bağlantı kurmamı olanaklı kılmakla kalmıyor, aynı zamanda bu kuram gelenekleri insan ve eşya arasındaki bağların davranış ve sosyal yönüne kuramsal açıdan yaklaşmamı da sağlıyor.

Kuramsal kaynaklar okumanın yanı sıra deneysel çalışmalar da düşüncelerime esin kaynağı oldu. Bende bunlar incelemeler ve söyleşiler şeklinde mevcut; buna paralel olarak insan ve eşya ilişkisine değinen edebi hikâyeler de katkı sağlıyor. Örnek olaylar ve yazınsal betimlemeleri çoğunlukla kuramsal düşünceler üretmekte örnek olarak kullanıyorum. Bu örnek-

olarak ben eşya pedagojisi ile ilgili düşüncelerimi eşyanın öneminin ele alındığı diğer pedagojik yazılarla (örneğin Rousseau, Fröbel) ilişki kurarak geliştirmedim. Bu kitapçıkta eşyanın pedagojik açıdan ele alınması ile ilgili alternatif yaklaşımlara bu nedenle sadece zaman zaman ve bir sisteme dayanmadan değiniyorum. Ama Stieve'in fenomenoloji ışığı altında ele aldığı pedagojinin klasik ve modern yöntemleri gibi Pazzini'nin önemli düşüncelerine de uygun bir yerde atıfta bulunacağım.

6. Burada da belirtmek gerekir ki temel olarak kuramsal çerçevede farklılıklar olsa da Pazzini, Stieve ve benim ulaşmak istediğimiz hedef açısından bazı benzerliklerin olduğu çok açık. Benim gibi adı geçen yazarların da önemsediği eşyanın sadece zihindeki bilişsel ve kavramsal temsilinin algılanması değil, insan ve eşya arasındaki kavram ve idrak öncesi bağıntıları ifade edebilmektir.

ler zaman zaman benim eşya ve insan ilişkisi üzerine yeniden düşünmemi sağladı.[7]

Kitabın Bölümlerine Genel Bakış

Hemen 2. Bölüm'de yıllar önce öyküsel bir söyleşi yaptığım genç bir kadının yaşamöyküsüne başlıyorum. Ben onun oldukça farklı meslek denemelerinin ardından eğitim bilimi tahsilini tamamladığı halde çok az maddi olanak ama çok büyük bir yaratıcılıkla kendi işini kurduğunu biliyordum. Bilmediğimse bunun için eşya ile karşılaşmanın, özellikle keçeyle, belirleyici olduğuydu. Zira bu genç kadın keçeden oyuncak bebek yapımıyla ilgili yeni bir teknik keşfetmiş ve bunu üretim aşamasına getirmişti. Yaptığım söyleşiden sonra da ben, her iki başarı için kendi işini kuran kadınla onun eşyası arasındaki sürekli alışverişin önemini kavrayıncaya kadar belli bir sürenin geçmesi gerekmişti. İnsan yaratıcılığının ve eşyanın sunduğu fırsatların iç içe geçtiği bu olaydaki o aşamaları dikkate aldığımda, keçeden oyuncak bebek üretilmesi ve genç bir kadının girişimci birine dönüşmesinin nasıl gerçekleştiği açığa çıkıyor.

Yönelim geliştirmenin maddi eşya ile temas sonucu gelişebileceği pedagoji açısından her koşulda düşünülebilir. Ama eşya kendi kendini oluşturup bir yönelim geliştirme sürecini gerçekleştirebilir mi? Bu soru pedagojik antroposantrizmi (insanmerkezciliğini) çelişkiye sokabilir. Bu çelişkili durum insan ve eşya arasındaki ilişkiyle ilgili antropolojik görüşlerin incelendiği 3. Bölüm'ün konusudur. "İnsanın özel konumu" tezinden (Max Scheler) yola çıkarak tüm tarihsel ve kültürel antropoloji olasılıklarına dikkat çekiliyor. Felsefi antropoloji için insan ve hayvanın karşılaştırılması önemli olmuş olsa da, daha yeni eğilimler insan ve makine ilişkisini ön plana çıkarmıştır. Ben burada insan ve eşyayı (neredeyse) aynı düzlemde kabul eden ve bu nedenle de

7. Ampirik analiz "gerektiren" temel pedagojik süreçlerle ilgili daha detaylı bir çalışma, insan ve eşya arasındaki tipik bağıntıların tespitini elbette örnek olayların kıyaslanması yoluyla sağlamalı ve bu şekilde ampirik materyale bağımsız bir ağırlık kazandırmalıdır.

ilham verici olduğu kadar eleştirilebilir olan Bruno Latour'un "simetrik antropoloji" ile ilgili radikal önerilerini ele alıyorum. Bu bölüm insan türüne özgü herhangi bir anlama yeteneğini konu alan bir sonsözle değil, aksine Latour'un tezlerine verilen teknoloji sosyolojisine ilişkin yanıtların ortaya koyduğu bir dizi soru ile bitiyor.

İnsan ve eşya arasındaki ilişkiye dair bu soruların benim daha sonraki bölümlerde ele alacağım pedagojik temel süreçler için doğrudan bir önemi vardır. Bu durumda teknik nesnelerin alet olarak kullanımından insani ve eşyasal uygulamalar arasındaki sıkı bağlantıya kadar uzanan günlük yaşamdaki insan ve eşya ilişkisi –insan açısından– her zaman için bir idrak etme ve öğrenme ilişkisi olarak da tanımlanabilir. Bu nedenle 4. Bölüm'de maddi eşyayla öğrenmeyi ele alıyorum. Bir oyuncak figürün bir inşaat işçisini temsil ettiği nereden anlaşılır? Arabayı sarsmadan birinci vitesten ikinci vitese geçmeyi insan nasıl öğrenir? Bunlar benim eşya ile öğrenme konusunda kuramsal düşünceler geliştirirken kullandığım deneysel olaylardır. Burada önemli olan öğrenmenin bilgi kuramı ile ilgili bir düşünüm olduğudur: Doğrudan erişim sağlayamadığımız bir dünya için kendimize yeni tasarımlar mı yaratıyoruz? Ya da eşya ile ilgili kavramlarımız onlarla etkileşimimizin sonucu mu ortaya çıkıyor? Ben burada –pragmatist Charles Sanders Peirce'e bağlı kalarak– eşya ile ilgili bilgi edinme ve onları kullanırken kazanılan beceri konusunda yeni incelemeler vaat eden inşacı realizmi destekliyorum.

Peki, ama ya eşya olduğu gibi kalmıyorsa? Ve sadece eşya değil, onunla ilişki kuran insan da değişirse? 65 yaşında bir kadın olan Bayan Brandt'ın başına da tam olarak bu gelmiş. Onun yaşamöyküsü 5. Bölüm'de bana eşya ile –bilgisayarla ve internetle– uğraş sırasında yaşam yönelimlerinin dönüşümünü kaydetme ve yönelim geliştirme süreci olarak düşünme fırsatını sunuyor. Ama sonrasında eşyanın değişiminin –örneğin Bayan Brandt'ın geliştirdiği web sayfasının oluşumu ve değişimi– tespit edilmesi gerekecektir. Yeni eşyanın oluşumunun ve yeni ya-

şam yönelimlerinin gelişiminin bu iç içeliğini kuramsal olarak kontrol altına alabilmek için, benim pragmatist düşüncelerimi, insan-olan ve insan-olmayan varlıklar arasında henüz bir fark gözetmeyen, insan ve eşya arasındaki alışverişi "transaction" olarak gören John Dewey'in bakış açısı ile geliştiriyorum.

Yeni yönelimler eşya ile sadece programsız bir alışveriş sürecinde gelişmez, oluşumları planlanabilir de. Eğer bir insandan belirli davranış biçimleri (örneğin evin kapısını sürekli kilitlemek) ve bunun arkasında duran yönelimler (örneğin bunun için gerekli olan sorumluluk bilinci) bekleniyorsa, bu eğitime işaret eder. Eğitim süreçleri bilindiği gibi eğitimci bir kadının/erkeğin, eğitim alan bir kadına/erkeğe yeni davranış biçimlerini ve gerekli (davranış) yönelimlerini kazandırması olarak tanımlanır. Bu eğitsel amaçlar, bunları 6. Bölüm'de gerekçelendireceğim, artefaktlara aktarılabilir. (Örneğin mekanik düzenekler, insanın dışarı çıktıktan sonra arkasından kapıyı kilitlemesini sağlar.) Bu noktada önemli olan eşyanın belirli davranışlara zorlaması değil, bunları sadece motive etmesidir. Uygun yönelimlerin gelişebileceği bir hareket özgürlüğü kalması nedeniyle eğitim burada özellikle eşya ile gerçekleşir.

İnsanın kendisi ile eşya arasındaki farkı ayırt edebilmesi, elinde tuttuğu kapı anahtarı ile elini birbirine karıştırmaması konusu ele alınmadı ama eşya ile öğrenme, yönelim geliştirme ve eğitim ile ilgili düşüncelerimin temel koşulu oldu. Bu arada bu koşul kesinlikle gelişigüzel olmayıp erken sosyalleşme dönemindeki karmaşık süreçlere dayanır. 7. Bölüm'de gösterdiğim gibi yenidoğanlar ancak zamanla kendileri ve eşya arasındaki farkı görürler. Ama sonraları onların eşya dünyası kendi kimlikleri için bir anlam ifade edecek kadar önem kazanır. Walter Benjamin, Halide Edip Adıvar ve Orhan Pamuk çocukluk anılarında az ya da çok morsalkımlı evin, bir yazı masasının ya da apartman dairesindeki eşyanın büyürlerken edindikleri deneyimlerinde ne kadar etkili ve böylelikle "anlamlı öteki" olduğuna değiniyorlar. Bu eşya ile alışveriş görüşüne dikkat çeken sosyopragmatist Geoerge Herbert Mead'e başka bir düşünceyi daha borçluyum:

İnsan eşya ile sadece bireysel kimliğini yansıtmaz, eşya onun için toplumun beklentilerinin göstergesi de olabilir. Örneğin (iç) mimaride toplumun bireyden beklentileri de açığa çıkar. Mesela yüzyıllar boyunca büyük değişimler gösteren okul mekânları insanlara sadece (tarihsel olarak değişen) sosyal pozisyonlar (öğretmen, öğrenci) sağlamaz; bu mekânlarda bu pozisyonlarla ilintilendirilen beklentiler de somutlaşır. Böylece eşya "genelleştirilmiş ötekinin" (Mead) bir parçası olur.

Binalarımızın mimarisinde, herhangi bir köşede, tavan arası ya da bitpazarlarında depolanan küçük eşyanın her birinde de cisimleşmiş geçmiş zaman şimdiki zamanda görünür. Eşya belirli bir zamanda ve toplumda ortaya çıkar. Bunları yapan insanlar, kadın/erkek üreticiler günün birinde ölseler de bu artefaktlar varlıklarını sürdürür ve daha sonraki insan nesillerinin çağdaşları olur. 8. Bölüm'de de esas olarak sosyo-eşyasal kolektifi "bağlaçsal transaksiyon alanları" olarak ele alıp bu "eşzamanlı olmayan eşzamanlılığı" (Pinder) inceliyorum. İnsan ve eşyanın, Karl Mannheim'ın "kontagion" olarak adlandırdığı, doğrudan temasından hareketle insanların temas kaynaklı özel bir yönelime, eşyanın da buna uygun bir "ayar"a (Heidegger) sahip olduğu transaksiyon alanları oluşur. Çok gerilerde kalan transaksiyon alanlarında "ayar" elde eden eşya kalıcı olursa "depolama belleğin" (Aleida Assmann) bir parçası olur. Eski eşya yeniden yorumlandığında kültürel bellek bundan faydalanır; yeni bağlaçsal transaksiyon alanlarına bağlı olan insan eski eşya ile fiili bir ilişkiye girdiğinde birbiriyle temas edip birbirine dokunabilir. Zaten toplumu hep çok sayıda farklı transaksiyon alanının belirlediğinden yola çıkılmalıdır. Bu nedenle insan sürekli başka bağlaçsal transaksiyon alanlarından gelen o eşyanın farklılığıyla karşı karşıya gelir.

Eşya ile sosyalleşme, somutlaşmış eğitim süreçleri, artefaktlarla yönelim geliştirme ve öğrenmeye dair farklı bakış açıları 9. Bölüm'de bir araya getiriliyor. Burada önemli olan sadece söz konusu pedagojik temel süreçler arasındaki etkileşimler değil, eşya pedagojisi ile ilgili kavramsal çerçeveyi oluşturmaktır. Bu da

sonrasında insan ve eşya arasındaki pedagojik süreçler deneysel olarak nasıl araştırılabilir sorusuyla ilgili düşüncelere bağlanıyor.

Bir Tasarı

Bu kitapta ana hatlarıyla ele aldığım eşya pedagojisi öncelikle bir tasarı niteliğindedir. Atılan bir topun gidiş yönü gibi sadece belirli bir doğrultuya işaret etmekte ve diğer olasılıkları dikkate almamaktadır. Bu nedenle bu inceleme için bazı sınırlamalar söz konusu olacak:

İlk olarak, ben pedagojik temel süreçler için eşyanın önemini olabildiğince sistemli bir biçimde kavramaya çalışıyorum; ama bunu benim favori olarak kabul ettiğim (sözü edilen öncelikle pragmatizm ve prakseolojik bilgi sosyolojisi) kuramların dışında kalanlara eleştirel bir yaklaşımda bulunarak yapmıyorum. Okur yapılan araştırmalar hakkında (zaten çok yetersiz) genel bir bakış açısını bu nedenle bulamayacaktır.[8]

Eşya ile ilgilenmeme rağmen –ikinci olarak– gerçekten gelişigüzel seçilmiş farklı türden (keçe oyuncak bebekten sandalyeye, sandalyeden bilgisayara kadar) eşyayı ele aldım. Bunlar birbirinden sistemli bir biçimde ayrılıp sınıflandırılabilirdi[9] ama benim istediğim bu değildi. Pek de az sayılmayacak karışıklığı azaltmak için insan ve eşya arasındaki ilişkiye dair belirli kültürel görüşleri ve aynı zamanda sınıf farkları ve din açısından onların sembolik önemini[10] büyük ölçüde konunun dışında bırakıyorum.

Üçüncü olarak bu kitapçıkta okuyucunun pedagoji dendiğinde ilk anda aklına gelen belli başlı eşya eksik olabilir, özellikle de oyuncak konusunda. Ön plana çıkarılan bu türden, "pedagojik eşya", ki bunların arasında medya pedagojisi ile ilgili şeyler de vardır, başka yerlerde detaylı bir biçimde incelendi.[11] Ben bu

8. Var olan incelemeleri eleştirel yöntemle ele alan böyle bir çalışmanın her şeyden önce benim yaptığımdan farklı olarak Pazinni (1983) ve Stieve'in (2008) çalışmalarını sistematik olarak içermesi gerekirdi.
9. Böyle bir deneme için bkz. Roβler 2008
10. Bunun için bkz. örneğin Bourdieu 1991 veya Kohl 2003.
11. Medya eşyası için örnek olarak bkz. Sander ve diğerleri. 2008. Hein Retter

fenomenlere ve nesnelere sadece kısaca değiniyorum çünkü benim incelemem belirli türden eşyayı konu almıyor, (daha ziyade) pedagojik temel süreçlerle ilgili çok farklı artefaktların önemine odaklanıyor. Lakin düşüncelerimin oyuncak ve medya eşyasıyla da ilişkilendirilebileceğini umuyorum.

Bu çalışma insanların çevrelerindeki nesnelerle ilişkilerini çok yönlü olarak incelediğim uzun yıllara dayanan bir süreci yansıtıyor. Ayrıca insan ve eşya arasında en rutinleşmiş uygulamaları keşfetmek ve ortaya çıkarmak gerekiyordu: Uygulama olarak sağlam, kuram olarak iddialı bir konuyla ilgili bu incelemelerle okurların merak ve ilgilerini uyandırabilmeyi umuyorum.

Teşekkür

Bu kitabı yazmama ilk olarak bir yazısında ve daha sonra geniş kapsamlı bir incelemede Bruno Latour'un "Simetrik Antropoloji"sini nesle özgü "medya kullanım kültür"lerini deneysel araştırma için verimli hale getiren Burkhard Schäffer ile –önceleri ara sıra sonraları daha yoğun olarak– yaptığımız tartışmalar neden oldu.[12] 2004 yılı yaz sömestrinde Magdeburg Üniversitesi'nde üst sınıflar için verdiğimiz "Eşya Pedagojisi" seminerlerimizin bir kitap haline getirilmemesine bugün bile üzülürüm.

Adı geçen seminerlerdeki öğrencilerin katkıları çok ilham verici oldu. Aynı şey benim 2007 ve 2010 yılında Hamburg Helmut Schmidt Üniversitesi'nde gerçekleştirdiğim ders araştırma projeleri için daha çok geçerli. Burada benim dördüncü ve yedinci bölümde başvurduğum Alexander Finster ve Michel Beger'in tasarıları ve sekizinci bölümde kullandığım Anita Weigelt'in açıklamalarına özellikle değinmem gerekir.

İlk el yazması nüsha için İna Kalb bana birçok öneride bulundu. Aynı şekilde Anja Mensching, Ulrike Ofner ve Florian

(1979), Hans Mieskes'e ek olarak, oyuncağın anlamıyla ilgili tarihsel bir analizin yanı sıra bir "oyun araçları pedagojisini" (a.g.e. s. 205 vd) sistemli bir plan içerisinde sunmuştur.

12. Schäffer 2003 ve 2007.

von Rosenberg her bir bölüm için yaptıkları yorum ve eleştirilerle katkıda bulundular. Carola Groppe, Burkhard Schäffer, Stefan Poser ve Martina Heβler ile bu kitapçığın önemli tezleri üzerine tartışabildim. Franca Seufferle ve Henning Horster el yazması metnin okunulabilirliğini sağladılar. Adı geçen tüm kişilere teşekkür ederim. Bu çalışmanın bütününden elbette ben sorumluyum.

2
Bayan Hintzer ve Onun Oyuncak Keçe Bebekleri

2001 yazında Sabine Hintzer[1] ile konuşurken eşya yanı başında olduğu halde ben farkında değildim. Doğu Almanya'da büyümüş, yaklaşık 35 yaşlarındaki kadın bir yıl önce çok az bir başlangıç sermayesi ile Berlin-Mitte'de bir oyuncak bebek imalathanesi kurduğu için ilgimi çekiyordu. Bunu nasıl yapmıştı, aklına nereden gelmişti, bu nedenle yaşam yönelimlerinde[2] ne gibi değişiklikler olmuştu? Yaşam yönelimlerinin değişimi ile

1. Söyleşi yapılan insanların kimliğini açığa çıkaracak tüm özel isim ve bilgiler gizli tutuldu.
2. Yönelim kavramı ile ilgili olarak bkz. Bohnsack 2007, s. 135 vd.

yönelim geliştirme sorunlarını bağdaştırdığımdan[3] özellikle bu son soru beni çok meşgul ediyordu. Ama Bayan Hintzer'in meşgul olduğu eşyayı daha önce hiç fark etmemiştim.

Oysa Bayan Hintzer nihayet bir söyleşi yapmaya ikna olduğunda bana eşyanın kendi yaşamındaki anlamını fark etmeme gibi bir şans bırakmamıştı. Bana sadece oyuncak bebek yapımı ile ilgili deneyimlerini, çaba ve sıkıntılarını anlatmakla kalmadı; söyleşiyi zaman darlığından ancak oyuncak keçe bebeklerini yapmaya devam etme koşuluyla kabul ettiğinden, bizzat benim de bu sürece katılmamı sağladı.

Böylece ben içinde sıcak sabunlu su bulunan büyük bir kazanın yanına oturdum, ocağın karşı tarafında ayakta duran genç kadın bu sıvıyı oyuncak keçe bebeklerine şekil vermekte kullanıyordu. Eni 3 cm'yi geçmeyen o küçük mikrofonu bantla ocağın üzerindeki ahşap rafa yapıştırdım. Söyleşi başlayabildi.

Sabine Hintzer Doğu Almanya'nın orta büyüklükte bir kentinin muhalif, Hıristiyan çevresinden geliyor. Siyasi görüşü nedeniyle liseye alınmamış, "mesleki kariyerine" kendi deyimiyle "çok karışık" ve "çarpık" bir yoldan devam etmişti. Ancak "tüccarlık" eğitimini tamamladıktan sonra "akşam lisesine" giderek üniversiteye devam etme hakkını kazanmış.[4]

Yaşamöyküsünü anlatırken çocukluğu ve gençliğindeki yaratıcı faaliyetlere çok daha fazla yer verdi. Baba evi bir kilise cemaatinin "yaşam kültürüne" sıkı sıkıya bağlıydı. Küçüklüğünden itibaren ebeveyni onun eşya ile temasını sağlamıştı:

> Ebeveynime gelince onlar çok çok fazla yapar ve üretirlerdi. Zaten insan belli şeylere sahip olmak istiyorsa bunları kendisinin yapması Doğu'da çok normaldi; yani eğer insan güzel giysiler giymek istiyorsa insanın ya çok parası olması gerekirdi –ki bizim yoktu, biz beş

3. Yönelim geliştirme ile ilgili değişim süreçleri konusunu bu kitapta daha ayrıntılı ele alacağım. Yönelim geliştirme süreçleri bağlamında Bayan. Hintzer'in yaşamöyküsünün detaylı yorumu için bkz. Nohl (2006), iş kurma bağlamında ise bkz. Nohl/Schondelmayer (2006).

4. Bu ve diğer bölümlerde kaynakça belirtilmeksizin verilen tüm alıntılar, söz konusu söyleşidendir.

> kardeştik– ya da kendisi dikmek zorundaydı, yani biz de kendimiz diktik. Bilen bilir, ben küçükken bir zamanlar Batı'dan gelen şu Mon Chichie bebekleri vardı, bunları bize paketlenmiş halde teyzelerimiz gönderirdi; ama sadece bir tane ve biz beş kardeştik, doğal olarak fırınlanabilen oyun hamuru ve pelüş vs ile bebekler yaptık ve bebekler iyi görünüyordu, yani deyim yerindeyse taklitlerimiz kusursuzdu. Daha sonra bunların küçüklerini yaptık, Batı'da henüz küçükleri yapılmazken ve bu zırvalığı sürekli yaptık, tüm eğlencemiz buydu; yani bu bir bakıma yaşamımızın bir parçasıydı (bir şeyler üretmek ve insanın kendisinin bir şeyler yapması).

Şüphesiz oyuncak bebek imalathanesi açmasına duyduğum ilginin motivasyonu ile Bayan Hintzer o dönemde çocukların –başka şeylerin yanı sıra– "oyun hamuru" ve "pelüş" ile nasıl minyatür "Mon Chichie" bebekleri yaptıklarını anlatıyor. Önceleri bu el işi uğraşının o dönemde onun için yaşamöyküsünde bir anlamı yokmuş gibi görünüyor: Nasıl "bir zırvalıktı", belki de bir şey yapmak uğruna yapılan, bir "Mon Chichie" bebeğine sahip olmak ya da vakit geçirmek için ("tüm eğlencemiz buydu").

Bir de müzik eğitiminden (kendisi yan flüt, kardeşleri piyano, viyolonsel ya da trombon çalmayı öğreniyordu) söz ettikten hemen sonra, birden şöyle dedi:

> Biz bir biçimde hep farklıydık, diğerlerinden farklı. Bu Doğu'da bir biçimde tipik bir sınıflandırmaydı; yani diğerlerinden farklı olmak, her türlü ortama uyan yüzde doksan dokuzdan farklı; bu iz bırakan bir olay, bu etkiden öyle kolay kurtulamıyor insan. Biliyor musun, bu benim şimdi normal bir işte çalışmamı da engelliyordur. Normal kurallar, amirler. Ya da genel olarak bir siyasi partiye dahil olmak, programını yapmadığım gösterilere bizzat katılmak bana zor geliyor. Bunu yapamıyorum.

Sabine Hintzer'in yaşamöyküsünü anlatış tarzına bakılacak olursa, onun "Doğu"'da "diğerlerinden farklı" olmanın bir siyaset anlayışına dayandırılamayacağı görünüyor; bunun nedeni daha çok baba evinin yaratıcı ortamı, müzik yapmak, "giysi" dikmek, el işi yapmak ve üretmekti ve bu onu ve kardeşlerini "herkesten biraz farklı" kılıyordu. Sadece bu da değil. Anlatıcı kadın, taklit

edilen "Mon Chichie" bebeklerinden, bugün dahi programını kendisinin yapmadığı gösterilere katılmayacak ölçüde karakterini belirleyen egemen görüşün dışındaki bireysel tutumuna kadar diğerleriyle arasına çizgi çekmiş oluyordu.

Geçen yıllarda yaptığım diğer pek çok sayıda anlatı görüşmelerinin hiçbiri, benim daha giriş bölümünde alıntıladığım Geulen ve Hurrelmann'ın sosyalleşme kavramından algıladıkları "karşılıklı bağımlılık içinde toplum tarafından sağlanan sosyal ve fiziksel çevreyle ortaya çıkan kişisel oluşum ve gelişim süreci"-ni[5] Sabine Hintzer'in yaşamöyküsü kadar ortaya koymuyordu.

Sosyalleşmenin bu tanımı her ne kadar onaylanabilir olsa da, biz insanlar sadece ebeveynimizle, kardeşlerimizle, okul arkadaşlarımızla vb sosyal etkileşim içinde sosyalleşmiyoruz, bu bir "fiziksel çevre" içinde de gerçekleşiyor, bu kadın olsun erkek olsun herkesçe çok iyi biliniyor ama bunun pedagojik düşünümü pek dikkate alınmıyor. Käte Meyer-Drawe'nin sözünü ettiği[6] "eşyanın çağrısı", maddi eşyanın insanları yeni anlamlandırma ve yönelimlere sevk etmesinin sadece günlük yaşamda gerçekleşen bir şey olmadığı açık. Pedagojik araştırmalar için de eşya –bugün sorunlardan güzel sözlerle bahsedilmesi tercih ediliyor– bir "çağrı" anlamına geliyor: "eşyanın eğitici önemini fark etmek için onların bizim anlama yeteneğimizde kendilerini ifadede katkı sağlayacak bir yol bulunmalı.[7]

Eşya ve insanın karmaşık durumuna kuramsal olduğu kadar ampirik bir çözüm bulmanın ne kadar güç olduğunu sadece bu kitabın sonraki sayfalarında göstermekle yetinmeyeceğim. Bayan Hintzer'in söyleşisi için o zaman gösterdiğim çabayı tekrar hatırladığımda, nesnelerin (pedagojik) öneminin sezgisel olarak algılanmasının ne kadar zor olduğu anlaşılıyor: Oyuncak bebek yapan bu kadının yaşamöyküsünü ve sosyal çevresini araştırmak ve sonrasında buna yoğunlaşarak keçeden oyuncak yapma tekniğini nasıl öğrendiğini, bunları pazara nasıl sürdü-

5. Geulen/Hurrelmann 1980, s. 51.
6. Meyer-Drawe 1999.
7. Meyer-Drawe 1999, s. 329.

günü ve kendi işini nasıl kurduğunu çözümlemek için çok özen göstermiştim. Ama bebeklere, kurulan bu işin eşyasal yönüne dikkat etmemiştim. Hatta söyleşi sırasında kazandan çıkan buharın etkisiyle yapıştırıcı bant gevşeyip mikrofon kaynar suya düştüğünde beni ilgilendiren tek şey, mikrofonun süngerini çabucak çıkarıp konuşmaya devam etmemizi sağlamak olmuştu. Neredeyse "suya düşen" söyleşi hoş bir anekdot oluşturmuş ama ampirik incelememizin teknolojik artefaktlara ne kadar bağlı olduğunu bir an olsun yansıtmamıştı.[8]

Başlangıçta ben Bayan Hintzer'in yaşamöyküsünü öncelikle yönelim geliştirme süreci açısından incelemiştim. "Yaşanan şeylerin anlatım biçimi" yani "arka planda anlatıcının olduğu öyküde" Karl Mannheim'a[9] göre anlatıcının yönelimleri yani onun (gündelik) yaşamıyla ilgili konu ve sorunları ele alış tarzı açığa çıkar. Fritz Schütze[10] tarafından geliştirilen anlatımsal söyleşi yöntemi, yaşam yönelimlerinin değiştiği söz konusu yönelim geliştirme süreçlerinin anlatımı için bu nedenle çok uygundur. Söyleşi yapılan insanların bu yüzden yaşamöykülerini tüm ayrıntılarıyla ve içlerinden geldiği gibi anlatmaları istenir; ancak konuşma durma noktasına gelince araştırmacı tarafından söyleşiyi devam ettirecek sorular yöneltilir. Bu şekilde gelişen biyografik uzun öykünün transkripsiyonu yapılır ve bu öyküde söyleşi yapılan kişinin belgelenen yaşam evreleri, deneyim ve yönelimleri incelenir.[11]

Örneğin Bayan Hintzer'in söyleşisinde iş kurma aşamasında önüne yaşamıyla ilgili yeni yönelimlerin çıktığı belgelendi: Yaşamıyla ilgili eski yönelimlerinden (muhalif görüşe sıkı sıkıya bağlı ama mesleki açıdan henüz oldukça belirsiz olan) onu bağımsızlığını düşünen, ekonomik başarıyı önemseyen ve yaratıcılığını kullanan bir kadına dönüştüren bir değişim gerçekleşmiş.

8. Bu konuyla ilgili bkz. Schäffer 2007.
9. 1980, s. 213.
10. Krş. Schütze 1983 a u. b 1984.
11. Bu tür söyleşilerin yorumlandığı belgesel yöntem için bkz. Güvercin ve Nohl 2015.

Özneleşme sürecinin söz konusu olduğu yaşam yönelimlerinin bu tür değişimini ben Winfried Marotzki'nin "yapısal yönelim geliştirme kuramı" bağlamında yönelim geliştirme süreci olarak algılıyorum.[12] Ama bu yönelim geliştirme sürecini ben artık sadece Sabine Hintzer'in kişiliğine indirgemekle yetinmiyor, bu sürecin yeni şeylerin –özellikle oyuncak keçe bebeklerin– oluşmasıyla ilişkisini de incelemek istiyorum.

Bu "yönelim geliştirme sürecindeki öteki", Meyer- Drawe'ye göre, "ancak insan ve dünya karşı karşıya geldiğinde onların iç içeliği kuram adına bir katkı sağladığında fark edilebilir. O zaman eşya kendi adına hâkimiyet kurmakla kalmaz; fakat aynı zamanda sadece bizim entelektüel buluşlarımızın salt alıcısı da olmaz. Algımıza, konuşmamıza, davranış ve düşüncelerimize etki eder. (...) Deneyimlerimizin kendisiyle bağ kurmasına izin verir." Ancak yazara göre, devamında insanlar bu yüzden "şeyler arasında eşyaya" dönüşmez; çünkü: "İnsanın eşya ile kurduğu ilişkilerle bağıntısını beraberinde getiren mesafe olanağı yüzünden insanın dünyaya olan düşünüm öncesi yakınlığı kalmaz."[13]

Bir yönelim geliştirme süreci için nihayetinde önkoşul olan bu "mesafe olanağı" aynı zamanda eşya ile bağlantı kurulmasını da zorlaştırır. Bu özellikle söyleşilerde çok belirginleşir. Soru yöneltilen kişiler eşyayı işarete dönüştürdüklerinde yani nesnelerin maddiliğini dile getirdiklerinde zaten birlikte yaşadıkları eşya ile aralarına bir mesafe koymuş oluyorlar. Bunun ne kadar zor olduğu Bayan Hintzer'de belli oluyor. Başlangıçta o bana oyuncak keçe bebek yapmaya nasıl başladığını kısaca anlattı:

> Sonra bir çocuğum oldu. İlk çocuk sonrasında eğitim bilimi okumaya başladım ve bu benim için oldukça iyiydi çünkü üniversite eğitimi çok fazla zorlayıcı değildi; yani ben pek fazla zorlayıcı hale getirmiyordum da denebilir. Yanı sıra başka şeyler yapmak için çok vaktim vardı, yani bir yandan evde çocuğum diğer yandan burada, kendi çevremde ve kendim için de bazı şeyleri denemek ve geliştir-

12. Bkz. Marotzki 1990. Krş. Benim eğitim anlayışım: Nohl 2006.
13. 1999, s. 332.

mek için gerçekten vakit buluyordum. O sıralar örneğin oyuncak keçe bebek yapmaya başladım, yani bunu yapma düşüncesini ve bunu geliştirmek için ortam da.

Üniversite eğitimi ve çocuğunun bakımının yanı sıra o dönemde "burada" çalışıyordu; burada derken Berlin-Mitte'deki bir "oyun parkını" gösteriyordu. Bu parkta çocuklar "inşaat malzemeleri", "tahta, sandık ve sopalarla" oynayabiliyorlardı ve bu da "eskiçağlara ait bir şeymiş gibiydi ve çok komikti". Bu alanda öncelikle söz konusu maddesel eşya ile uğraşmak olsa da, Bayan Hintzer orada "kendisinin de bazı şeyleri denediğinden" sadece genel olarak bahsediyor. O arada "oyuncak keçe bebek yapma işi" başlamış; bunu söylerken hemen düzeltiyor ve sadece bunu yapma "düşüncesinin" oluştuğunu vurguluyor.

Bu anlatım her şeyden önce eşya ve insan arasında –günlük yaşamda ve sosyal bilimlerde– alışılagelmiş bağlantı kurma tarzına büyük ölçüde uyuyor. İster çocuklar "tahtalarla" oynuyor ister Bayan Hintzer "bir şeyler" deniyor olsun, aktör olan insandır. İnsan nesneyi nesneye dönüştüren –ya da dönüştürürken– özne oluyor. Ama oyuncak keçe bebek yapmayı, daha doğrusu bunu yapma düşüncesinin "oluşumunu" anlatırken sözcükler özenle seçilse bile özne silikleştiriliyor. Bir şey "oluşuyorsa", ama muhtemelen (insanın farkındalığıyla) yapılmıyorsa insan özne ile eşya nesnenin ilişkisi belirsizleştiriliyor.

Daha sonra söyleşi sırasında uzun bir aranın ardından oyuncak keçe bebek yapmaya nasıl başladığını tekrar sorma fırsatı doğdu.

Nohl: Peki, ya oyuncak keçe bebekler, nasıl başladı?
Hintzer: Bu da komikti, burada, parkta biri vardı. Çocuklarla keçe yapalım dedi ve tuhaf bir yünü keçeleştirerek çocuklarla keçe yüzeyler ve toplar yapmayı denedi. Ben de bunu izledim ve şöyle düşündüm: Bu gerçek olamaz, bunlar salak mı? Saatlerce düz bir yerde ovala dur ve hiç sonu gelmesin, ne kadar iğrenç bir teknik. Bu (orada) benim bu malzeme ile ilk karşılaşmamdı ve sonrasında biriyle karşılaştım, o keçeye biçim verme işlemini kauçuk bir kalıba sararak yapmaya başlamıştı. Bu çok bilinen bir teknik, yani işe yarıyor olma-

sı ve sonrasında bu şekilde iki oyuncak bebek yaptım. Kalıpla çalışma zaten ilgimi çekmişti.

Keçe yapma uğraşı bir kılavuz eşliğinde saatlerce düz bir yerde yünü ovalayıp durarak "tuhaf yünden" bir şey üretmeye çalışan bir çocuk grubunu gözlemleyerek başlıyor. Keçeyle kurduğu bu ilk ilişkisinde Sabine Hintzer belli bir keçeleme yöntemi öğrenmiyor, eşya ile özel bir deneyim yaşamıyor. Bu "iğrenç yöntem"den uzak duruyor.

Bayan Hintzer daha iyi keçe yapma yöntemleri aradığından da söz etmiyor. Bir ara "kauçuk kalıba" sararak keçe yapan "biriyle" karşılaşmış. O an itibarıyla keçe onun için –kısa gözlemi aşan– bir anlam kazanıyor: Zira Sabine Hintzer'in "kalıpla çalışma zaten ilgisi"ni çekmişti.

Martinus Langeveld "eşyanın kendine özgü çağrısı" ile ilgili şunları yazıyor: "Eşyanın herhangi bir özelliği bize çağrıda bulunur ve bizimle adeta gereklilik kipiyle konuşur: Nesne kendisiyle bir şey yapmamızı ister."[14] Peki, şimdi keçe biçimlendirilebilen bir materyale nasıl dönüşecektir? Hikâyenin devamını dinleyelim:

Hintzer: Ve sonrasında ben bunu bir kez kauçuk kalıpla denedim ve bu benim bir biçimde oldukça ilgimi çekti. Sonra ilk olarak kauçuk kalıp kullanarak birkaç oyuncak keçe bebek yaptım bunu öğrenmek için ve bunun başka türlü de yapılabileceğini düşündüm ve sonra yünden keçe yapmanın mümkün olup olmayacağını görmek için öylesine denemeler yaptım.

Nohl: Peki, bu denemeleri nasıl yaptın?

Hintzer: Deneme yanılma. Önce farklı denemeler yaptım. Bir yöntem var, bunu keçeciler de bilir ve sonra da yaparsın. Önce küçücük bir topakla başlanır ve o giderek büyür ama bu olağanüstü çaba gerektirir ve (işi sonuçlandırmak) pek ekonomik olmaz. Ama en azından bunun olabileceği anlaşılır. Yünle keçe yapmak ve bunun sağlam olması. İşte sonra da sararak biçimler oluşturdum; sanıyorum bu büyük bir sır değil ama hiçbir keçecinin de bunu denediğini düşünmüyorum çünkü onlar yünden keçe yapılabileceğini düşünmüyor; bu bir biçimde güncelliğini koruyan bir söylenti. Şans işi; benim şansım.

14. Langeveld 1955, s. 73.

> Sonrasında benim şimdi yaptığım biçimde yapmayı denedim ve oldu, çok hızlı ve verimli bir biçimde. Bu da (adeta) iş kurma fikrini doğurdu, tamam mı? Benim elime kimse su dökemez; keçeden bu kadar hızlı oyuncak hayvan, özellikle o şekilleri kimse yapamaz.

Bayan Hintzer keçe yapma konusundan giderek daha fazla etkilenir, bu onun "oldukça fazla ilgisini çeker", ilgisinin ne yönde olduğu belli olmasa da ("bir biçimde"). Eşya artık çağrıda bulunmuyor, "davetkâr bir nitelik" (Langeveld[15]) kazanıyor; bu "cazip dünya" (Meyer-Drawe[16]) karşısında genç kadın yünle "denemeler" yapmaya başlar. Önce "üretim" olarak adlandırdığı ama kendisine elverişsiz görünen bir yöntemi dener. Bunu yaparken aynı zamanda kauçuk kalıbın etrafına değil yünün etrafına da sararak biçim verebileceğini anlar. Buradan yola çıkarak "sararak oluşturulan biçimlere" ulaşır.

Bu yönelim geliştirme kuramı açısından olağanüstü önemli bir andır. Michael Parmentier bununla ilgili şunları yazıyor: "Ancak eski bağlantılardan kurtulup yenilerinin kurulmasına cesaret edilirse eşyanın gizli anlamları açığa çıkabilir." Bunun için öncelikle eşyanın "parçalara bölünüp" yeniden "düzenlenmesi" gerekir. Ve devamı şöyle geliyor:

> Yeni anlamlarının kavranması istikrar kazandığı ölçüde eşyanın öğretici etkileri de görünmeye başlar. Eşya şimdiye kadarki algı ve yorum kalıplarını aşıp kurtulur, gençlerin [ve bariz bir biçimde yetişkinlerin de; yazarın eki] kendi bilinmeyen, saklı yanlarıyla temas etmelerini sağlar. [...] Eşyadan zorla elde ettikleri yeni bağlantılar sayesinde varlıkların o ana kadar gizli kalmış bilgilerinin tekrar farkına varırlar. Benim yönelim geliştirmeden anladığım da tam budur.[17]

Bu öykünün başında bir yanda Sabine Hintzer, diğer yanda da yün dururken, giderek bu ikisi birbiriyle daha sıkı bir ilişki içine

15. Langeveld 1955, s. 73.
16. Meyer-Drawe 1999, s. 334.
17. Parmentier 2001, s. 111. Parmentier'in yönelim geliştirmeden anladığı burada "düşünsel harekettir", bununla insanlar kendi alışkanlıklarının başkaldırısına karşı onların aktarılmış ve güncel eşya kültürlerinin gizli üst metninde varoluşlarının bilinmeyen koşullarını keşfederler" (a.g.e.).

girmişti. Önceleri Bayan Hintzer pano şeklinde keçe yapımının "iğrenç" yöntemine kızıyordu ama üç boyutlu keçeleştirme yöntemini ilk gözlemlediğinde bundan etkilenir; "deneme yanılma" yoluyla yeni keçeleştirme yöntemleri bulmak için harekete geçer. Düz yüzey üç boyutlu bir biçime ulaşmış, rastgele gözlem yapan biri de canla başla çalışan bir zanaatkâra dönüşmüştür. "Sararak oluşturulan biçimler" ortaya çıktığında keçe ve Bayan Hintzer arasındaki bağ güçlenir. Çünkü burada sadece yeni bir yöntem (az çok) ortaya çıkmamış, bu eşya yeni bir anlam kazanmıştır: Bilinçsiz ve duygusal olarak gerçekleşen reddetme düşünce ürünü, ekonomik bir değere ("çok hızlı ve çok verimli") dönüşüyor, bu şekilde üretilen oyuncak keçe "hayvanlardan" bir "iş kurma düşüncesi" ve dükkân açmayı hiçbir zaman hedeflememiş olan Bayan Hintzer'den ürününün özel oluşuyla övünen bir girişimci ortaya çıkar: "Kimse daha iyisini yapamaz."

Söyleşi yaptığım kadının ilk oyuncak keçe bebeğini yaparken bunun ekonomik bir üretim biçimi olduğunun, bununla birlikte bir işin temelinin atılacağının farkında olmamasına itiraz edilebilir. Zaten söyleşide bile "en etkili" ve "iş kurma düşüncesi" şeklindeki tanımlamalar yapılırken, sonradan bir anlam yüklemenin söz konusu olduğu, Bayan Hintzer'in ancak zamanla buna karar verdiği anlaşılıyor. Tam da o dönemde yaşadığı maddi sıkıntılar olmasa, serbest bir iş yapmayı asla düşünmezmiş:

> Nohl: Peki, sen bu yöntemi bulduktan sonra neler oldu, bir şeyler senin için (daha ilerisini görmek adına) netlik kazandı mı?
> Hintzer: Evet, ben bunu bulduğumda üniversiteye devam ediyordum. O sırada ikinci oğlum dünyaya gelmişti ve bir biçimde hep sorunlarım vardı; çünkü çocukların babası burada eğitmen olarak çalışıyor ve dört kişiyi geçindirecek paranın çok çok altında kazanıyordu. Benim kafamda da hep biraz daha fazla para nasıl kazanılabilir sorusu vardı. Bu, önemli bir motivasyon, yani insanı harekete geçiren önemli bir dürtü. O zaman başladım, prensipte güzel olan beşinci ya da altıncıyı sattım. Oldukça güzel görünüyorlardı ve çarçabuk gerçekten çok çabuk paraya dönüştürülebiliyorlardı oyuncak bebekler.

Zamanla form kazanan oyuncak keçe bebekler burada yeni failler ve sorunlu durumlarla ilintili hale gelir. Daha önce sadece Bayan Hintzer ve onun "düz keçe"ye karşı hoşnutsuzluğu söz konusuyken, keçe artık onun ailesinin maddi sıkıntıları ile bütünleşir. Oyuncak bebekler burada önceleri estetik açıdan beğenilen bir eşya iken ("oldukça güzel görünüyorlardı"), ardından kârlı bir biçimde satılabilecek nesneye dönüşüyor.

Oyuncak keçe bebeğe dönüşecek olan yün, burada "karmaşık davranış kalıplarına dahil edilmiştir".[18] Klaus Hörning'in yazdığı gibi artık söz konusu olan "günlük sosyal pratikler örüntüsünün ortasında bir artefakttır".[19] Bu günlük sosyal uygulamalar kavramıyla daha önce öznenin faaliyette bulunduğu nesne ile farkını belirtmiş olduğum sorun bu bölümde incelenebilir. Bu "güçlü" özne kavramına bağlı olarak genellikle bilinçli ve istemli biçimde uygulanan bir davranış planı vardır. Karakteristik bir biçimde bu planda "önce dünya kavranarak yönelimlerinin keşfedildiği, *sonrasında* davranışlarla bunların izlendiği kabul edilir."[20] Oysa günlük sosyal pratikler kavramı "oldukça rutinleşmiş biçimlerde gelişen" ve "kolektif davranış kalıplarında" yoğunlaşmış "davranış biçimlerine" dikkat çeker.[21]

Bu sosyal pratiklere Sabine Hintzer'in çocukları için duyduğu endişe gibi başlangıçta babanın maddi açıdan onlara bakacağı tahmini ve tabii ki onu oyuncak keçe bebek yapmaya yönelten oyun parkındaki işi dahildir. Özellikle öncesinde üzerinde hiç düşünmeden yapılan bu alışılagelmiş davranışlar maddi eşya, daha doğrusu arte-



Resim 1: Sabine Hintzer'in ürünlerinden oyuncak keçe bebek. (Fotoğraf: Anne-Katrin Helms)

18. Joerges 1996, s. 21.
19. Hörning 2001, s.35.
20. Joas 1996, s. 231; özgün yapıtta vurgulanmıştır.
21. Hörning 2001, s. 160.

faktlarla bütünleşmiştir. "Beşinci ya da altıncı" oyuncak bebek artık Bayan Hintzer'in ailesinin kısmen geçim kaynağı olmuştur.

Diğer yandan yünün önce sünger etrafında keçeleştirildiği, sonrasında "sarılarak elde edilen biçime" dönüştüğü süreçteki davranışlar sanırım rutinleştirilmiş pratikler olarak tanımlanamaz. Çünkü amatör kadın yünle denemeler yaparak, onu başka bağlamlarda ele alıp biçimlendirerek malzemeye sürekli yeni anlamlar kazandırır. Gözlemlediği ustaların 'örneklerine' bağlı kalmaz, keçeyi üç boyutlu hale getirmek için yeni yollar arar. Bu sırada malzeme olarak yünün –örneğin süngere sarılı formun "dağılmaması"– onun işini kolaylaştırır.

Klaus Hörning –bilgisayar gibi daha karmaşık olan teknolojik eşya konusunda– "teknolojik objelerin kesinlikle zorunlu olarak böyle olduğunu farklı olmadığını, bağımsız teknolojik koşullar nedeniyle günlük uygulamalarda etkili olduğunu vurguluyor. İzlendiğinde özellikle amatör biri için en iyi işlevsel kullanımı vaat eden alet ve kılavuzdaki tüm ayrıntılı talimatlara rağmen teknik, kullanım konusunda genellikle ciddi bir hareket özgürlüğü sağlar, arka plandaki belirli deneyimler ve beklentiler, sosyal ve kültürel bağlama dahil olan değer ve sembollerin etkisiyle biri tarafından anlaşılabilir, diğeri tarafından kötü kullanılabilir, üçüncü biri tarafından ise yok sayılabilir."[22] Sabine Hintzer formlarında sarma tekniğini kullanıyor, özellikle diğerleri bu yöntemi yok saydığı için o bundan faydalanıyor.

Burada "bir tekniğin kullanımı" söz konusuysa, eşyanın sadece önceden belirlenmiş amaca yönelik araç olarak kabul edildiği yararcı konuma indirgenmemesi gerekir. Çünkü Bayan Hintzer'in o günlerde oyuncak bebek yapımı ve bununla da o tekniği kullanabileceği bir işi kurmak gibi henüz bir planı yoktu. O muhtemelen daha çok oyuncak bebekler, yün ve bizzat keçe yapımıyla ilgileniyor, bu uğraşa ve bunun için gerekli malzemelere yoğunlaşıyordu. Oyuncak bebekleri nasıl paraya

22. Hörning 2001, s. 35. Çok basit eşya başlangıçta öngörüldüğünden farklı biçimlerde kullanılabilir, örneğin kaloriferleri çamaşır kurutmak için ya da su bardağını vazo olarak kullanmak gibi.

dönüştürebileceğini genç kadın çok sonra keşfeder ve sonrasında da satış fiyatlarını hesaplamayı öğrenmesi gerekir:

> Başlangıçta ben çok ucuzdum, yani onlar çok ucuzdu. Ekonomik açıdan düşünmeye başlamam zaman aldı. Gerçekten ne kadar malzemeye ve zamana ihtiyacım olduğunu hesaplamak, çalışmak ve satmak için hangi noktadan sonra insanın kendi kendini sömürmesi olmadığını düşünmeye başlamam zaman aldı. Ve çoğu şey kendiliğinden bazı müşterilerle konuşma sırasında gelişti. "Ne, ne kadar da ucuz bunlar?" dediler, evet dedim ben de, peki bunlar normalde ne kadar ki? Sonra oyuncakçı dükkânlarına baktım, bunların orada kaç para olduğuna. Başlangıçta gerçekten salaktım, çok uzun zaman harcadığım bir oyuncak bebek için elli Mark istemekle. İşe koyuldum; hepsini sattığım için mutluydum. Ama bu artık böyle devam etmeyecek.

Oyuncak keçe bebekler artık onların fiyatı ile ilgili masraf ve kazancı hesaplayan Hintzer öznesinin tamamıyla nesnesidir. Şimdi burada oyuncak keçe bebeklerle yine daha büyük bağlantılar kuruluyor. Artık sadece oyun parkındaki el sanatı bağlamı ve ailenin maddi sorunları değil söz konusu olan, "müşterilerin" fiyat beklentileri ve "oyuncakçılardaki" örneklerle de bağlantı kuruluyor. Yukarıdaki paragrafın başında Bayan Hintzer "Ben çok ucuzdum" diyerek dilsel anlamda kendisini oyuncak bebeklerinden ayırt etmezken, sonunda – onların üreticisi kadın dilsel açıdan mesafe kazanıyor – fiyatı "kendi kendini sömürmenin" çok üzerinde bir bebek ortaya çıkıyor.

Sabine Hintzer oyuncak keçe bebekleri değerinde bir fiyata satabileceğinin farkına varınca, önüne giderek daha yeni yaşam yönelimleri çıkar. Müşterilerinin, oyuncak keçe bebeklerin, zanaatın ve piyasanın buluşmasıyla daha uyumcu olmayan ama meslekle ilgili biyografik düşünümlerin neredeyse hiç etkili olmadığı dünyaya ve kendisine karşı eski tutumu, elle yaptığı tasarımı sayesinde ekonomik olarak bağımsızlık yönelimine dönüşür. Bayan Hintzer artık cesaretini toplar ve işyeri açma ruhsatı için başvurur. Devlet teşviki alır, bir süre sonra Berlin'den uzağa, bir ev satın aldığı, üretime devam ettiği ve o sürede sayısı üçe

çıkan çocuklarına bakabildiği Doğu'nun eyaletlerinden birine taşınır. Oyuncak keçe bebekleri ödüller alır ve Almanya'nın her yerinde müşteriler tarafından beğenilir. Ve Bayan Hintzer bu "etkileyici", "cezp edici" dünya ile ilişki kurduktan sonra küçük girişimci olmuştur.[23] Bu şekilde eşyanın çağrısı bir yönelim geliştirme sürecine götürmüştür.

23. Meyer-Drawe 1999, s. 334.

3
İnsan ve Eşya Arasında: Antropolojik Sorular

Wilhelm von Humboldt'a göre yönelim geliştirme "benliğimizin dünyayla en geniş, en canlı ve en özgür etkileşimi oluşturmasıyla gelişir". Dünya ile olan bu bağlantı içinde insan "tinine kendine özgü yeni bir dünya görüşü ve bununla da kendine özgü yeni bir ruh hali edinir ve tüm yönelim geliştirmesini tamamlar".[1]

Bu yönelim geliştirmeye uygun dünyada insan kadar eşyanın da yeri vardır. İster insanın öğrendiği insana ait diller, ister doğa ve teknolojinin sorgulanması olsun, dünya ile ilgili insani ve insani olmayan dünya görüşleri yönelim geliştirmeye uygun

1. Humboldt 1960a, s. 235 d. ve 239.

olarak görünür. İnsanın kendisini eğittiği konusuyla ilgilenmiştir Humboldt (oyuncak keçe bebek örneğindeki gibi eşya ile değil).

Bu bölümde istediğim –net bir yanıtı henüz olmasa da– bunun sorgulanması: Eğitim ve yönelim geliştirme kabiliyetini sadece insana atfetmek mi anlamlıdır? Yoksa Humboldt'un alıntısını dayandığı insanı esas alan bağlamından koparmak adına, eşya da –insanla karşılıklı etkileşim içinde – kendine, "kendine özgü ve yeni bir ayar edinebilir mi"? Eşyanın aktörlük özellikleri ile ilgili durum nedir? Bir eylemde bulunabilir mi? Evet ise, o zaman yukarıdaki alıntıyla gösterilmiş olacağı gibi, eylemleri kendine mi yöneliktir? Bu sorulara dair bir yaklaşım geliştirmek için bu bölümde insana hayvan, makine ve diğer şeyler bağlamında nasıl bakılabileceğini incelemek istiyorum.

İnsana dair çeşitli antropolojik saptamaları ele alırken, önce özellikle insanı hayvanla arasındaki farkla tanımlayan çalışmalara bakacağım ve sonrasında tüm antropolojik görüşlerin tarihsel ve kültürel toplumsal konumunu yansıtmak üzere bu konuya ara vereceğim. Bu tarihsel toplumsal konuma insanların günümüzde giderek artan bir ölçüde hayvandan ziyade teknolojiyle ayrışması da dahildir. İnsan oluşumuzu giderek daha fazla teknik araçla (diş dolgusundan kalp piline kadar) desteklersek bizde insanca olan ne kalır?

Bu sorunun altında yatan insan ve eşya arasındaki farkı ben felsefi ve sosyolojik bir yaklaşımın, Bruno Latour'un aktör ve ağ kuramı yardımıyla oluşturmaya çalışacağım. Ama teknoloji sosyolojisi ile ilgili "daha gerçekçi" çalışmalara da girerek, Bruno Latour'un kışkırtıcı tezlerini düzeltmek gerekecektir. Buradan –eşya pedagojisi ile ilgili sorunun hazırlanmasına yönelik de– sadece insan mı eyler yoksa eşya da (makineler, bilgisayar) aktör özellikleri gösterir mi ve eşya "eylemi" ile insan eyleminin nasıl birbirine bağlı olduğu sorusuna yeni bir bakış getirilebilir.

İnsanın "Özel Konumuna" Dair

Max Scheler antropolojik incelemelerinde dikkatini "insanın özel konumuna" yoğunlaştırıyor,[2] bunun için bitki, hayvan ve insanı karşılaştırıyor. Ama Scheler önce her üç canlı türünün –eşyanın aksine– dışarıdan bakanlar için "sadece bir şeyler olmadığına, kendisi için bir varlık ve iç varlığa sahip olduğuna" dikkat çeker. Gerçi bitkinin "duygusu" yoktur ama onda en azından insan ve hayvanda da ortak olan "genel bir büyüme ve üreme güdüsü" vardır. Burada Scheler'e göre hayvanda, hayvanı bitkiden ayıran başka özellikler de vardır. Bunlara "içgüdüsel" ve "alışkanlıklara dayalı davranışlar" gibi "organik pratik zekâ"[3] dahildir. Bu sonuncusu için Scheler şöyle yazıyor:

> Bir canlının "zekice" davranma denemesine dayalı girişimi olmaksızın ya da yeni oluşabilecek deneme girişimlerine başvurmaksızın *yeni*, ne türe ne de bireye özgü olmayan durumlar karşısında anlamlı... davranmasıdır, daha doğrusu bir canlının *birdenbire* ve öncelikle daha önce içgüdünün belirlediği bir sorunu çözmek üzerine yapılan denemelerin *sayısından bağımsız olarak*.[4]

Örneğin bir şempanze kendisine yiyecek bulmak için farklı şeyleri (bir sopayı, bir şapkayı vb) kullanabileceği bir alete dönüştürebilir ve böylece "içgüdüsel tepiyi" adeta "çevre nesnelerine aktarır (sadece hayvan değil, sanki hepsi birlikte meyveye ulaşmak istiyor gibi)". Ama şempanze içgüdüsel tepisiyle hâlâ çevresine bağlıdır. Buna karşın insan Scheler'in "tin" olarak tanımladığı özellikle donatılmıştır: "Tinsel bir varlık dürtü ve çevreye bağlı değildir, 'çevreden bağımsız' ve nasıl adlandıracak olursak olalım, 'dünyaya açıktır': Bu tür bir varlığın, 'dünyası'[5] vardır."

"Dünyaya sahip olmak" demek geriye dönüp bakabilmek ve onunla arasına mesafe koyabilmektir. İnsan ancak bu şekilde

2. Scheler 1991, s. 11.
3. A.g.e., s. 12, 14, 24 ve 32.
4. A.g.e., s. 32. Özgün yapıtta vurgulanmıştır.
5. A.g.e., s. 34 ve 38.

çevresini nesneye dönüştürebilir. Bu nesnelerin "böyle oluşlarını prensip olarak kendisi... kavrayabilir, hem de bu nesneler dünyası ya da onun canlı itki sistemi sonucu hali ve bu sistemde önceden var olan duyu fonksiyonları ve duyu organlarının yaratacağı sınırlama olmaksızın. Buna karşın hayvan çevresini nesneye dönüştüremez."[6] Çevreye alınan mesafe ve bu yolla nesnelerin oluşumu insana kendisini de nesneye dönüştürme olanağı sağlar:

> Bizim "insan" olarak adlandırdığımız varlık, tinin gücüyle sadece çevreyi genişleterek ona bir dünya varlığı boyutu kazandırıp dirençleri nesneleştirmez... kendi fizyolojik ve psişik yapısını ve her bir psikolojik olayı, canlı fonksiyonlarının her birini kendisi yeniden nesneleştirebilir. Ve bu nedenle de bu varlık kendi yaşamından da vazgeçebilir. Hayvan duyar ve görür –ama duyduğunu ve gördüğünü bilmeden. Hayvanın psikolojik dünyası işler, yaşar– ama hayvanın bir psikolog ya da fizyolog olması mümkün değildir![7]

Yani, "dünyaya açık olma" ve kendi benliği ile ilişki arasında sıkı bir bağ vardır. İnsan ancak dünyayla bağını gevşetip bu yolla kalıcı nesneler oluşturabilirse kendi benliğini de nesneye dönüştürebilir, daha doğrusu bir ben bilinci oluşabilir. Sadece insanın yapısı –hayvanın aksine– açısından değil, aynı zamanda onun erken sosyalleşmesi açısından da büyük önem taşıyan bu karmaşık bağlantıyı 7. Bölüm'de tekrar ele alacağım.

Bu noktada değinilmesi gereken şudur: Almanya'da büyük ölçüde Max Scheler tarafından oluşturulan felsefi antropoloji insan olma ile ilgili görüşlerini esas olarak hayvan ve bitki varlığının karşıtı olarak geliştirir. Burada daha fazla yer vermeyeceğimiz Helmuth Plessner ve Arnold Gehlen de bu konuda Max Scheler ile bağlantı kurmuşlardır.[8]

---

6. A.g.e., s. 39 ve 40.
7. A.g.e., s. 42.
8. Bunun için krş. Wulf 2009, s. 74.

Tarihsel Kültürel Antropoloji ve Özel Konumun Sarsılması

Felsefi antropolojinin karakteristik özelliği elbette sadece insan ve hayvanın karşı karşıya getirilmesi değildir. Christoph Wulf'un yazdığı gibi, adı geçen yazarlar ayrıca kendi araştırmalarının "tarihselliğini ve kültürlülüğünü hiç" yansıtmazlar.[9] "Tarihsel-kültürel antropoloji" açısından geçerli olan ise bakış açıları ve yöntemlerindeki tarihsel-kültürel boyutla konularındaki tarihsel-kültürel boyut arasında bir bağlantı kurmaktır.[10] Bununla, antropoloji ile uğraşma biçiminin bir tarihsel dönemden diğerine ve bir kültürden başka bir kültüre farklılık gösterebileceğine dikkat çekilmektedir. Örneğin 1920'li yılların felsefi antropolojisi gen araştırmalarının belirlediği günümüz biyolojisinden çok farklı bir biyolojiye dayanıyordu. Ayrıca bizzat insan-olmanın da tarihsel ve kültürel boyutu vardır.

En geç 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ancak teknolojik (ve kısmen elektronik) modern çağda mümkün olabilecek insan-olma ile ilgili düşüncelerle karşılaşılır. Donna Haraway "siborglar"dan, "makine ve organizmanın oluşturduğu şu hibritlerden"[11] söz ediyorsa, bu insan ile hayvanın karşılaştırması değil, insanın teknolojik artefaktlarla yüz yüze getirilerek incelendiği yeni tarihsel bir boyutu göstermektedir. İnsan-olmak –sadece bu yönde bir soru sormak amacıyla– günümüzde ancak ileri yaşta ya da kronik hastalıkların yarattığı koşullarda bedenin içine ya da dışına takılan, kendileri de bir açıdan eşya silsilesine bağlı (klinikten, üretim yerlerinden enerji üreticilerine kadar) teknolojik artefaktlarla mı mümkün?

İnsan ve Eşya Arasındaki "Simetrik" Bağlantılar

Bruno Latour'un "simetrik antropoloji"sinin merkezinde, insan-olmayan ama aynı zamanda insan-olan varlıkların oluş-

9. Wulf 2009, s. 74.
10. A.g.e., s. 144.
11. 1995, s. 33.

turduğu zincire insanın eklenmesi yer alır. Bruno Latour'a göre bir antropolojinin simetrik olması için "transfer" yoluyla doğa ve kültür arasındaki melez varlıklar olan hibritler gibi varlıklar arasında yepyeni melezler yaratan o "pratikler topluluğu" nu büyük bir dikkatle incelemelidir. Ama bu melezlerin, bir "ikinci toplulukla", "'temizleme' yoluyla birbirinden tamamen ayrılmış, bir yana insanları diğer yana insan-olmayan varlıkları" yerleştiren iki ontolojik alanla üzerleri örtülür, der.[12] Modern çağda tipik olan doğa ve kültürün ayrılmasının hiçbir zaman söz konusu olmadığını, çünkü "temizlemedeki" düşünce ve sunum uygulamalarının hep "transfer"deki eylem uygulamasıyla bağlantılı olduğunu söyler.[13] Her zaman yol gösterici olmasa da, esin kaynağı olması nedeniyle bu noktada Latour'un düşüncelerini ele alacağım. Bunlar daha aşağıda eleştirel bir biçimde yansıtılacaktır.

"Transfer" olayını Latour geçen yıllarda üzücü bir biçimde – okullardaki cinnet olaylarından sonra– Almanya'da da yapılması gereken bir tartışma örneği ile açıklıyor: Silah ruhsatı almanın zorlaştırılmasının artı ve eksileri. Amerika'da otomatik silah yasağını savunanlar ateşli silahların insanları öldürdüğünü ileri sürerken, karşıt görüşte olanlar için ise öldüren silahlar değil insanlardır. Sorunu kökünden çözmek istediklerinde birileri – Latour'a göre– eşyaya, diğerleri de insanlara gönderme yapıyor.

Latour ana hatlarıyla açıklanan bu soruna yeni bir perspektiften bakıyor. Bunun için öncelikle insanı fail 1 ve silahı fail 2 olarak nitelendiriyor (ve bunu yaparak –şimdilik– onları aynı düzleme getirmiş oluyor). Her iki fail bir "eylem programına sahiptir, yani bir dizi amaç, adım ve niyet".[14] Fail 1 –eylem programı olarak– "öfkeli olan ve intikam almak isteyen" ama

12. Latour 1998a, s. 21. Ben burada ilk olarak 1994 yılında İngilizce yayımlanan makalenin Almanca çevirisinden alıntı yapıyorum. Bu makale Latour'un bilinen "Die Hoffnung der Pandora" adlı yazısına dahil edilmiştir (Latour 2000, 6. bölüm).

13. Latour 1998a, s. 21.

14. Bu ve bunu izleyen alıntılar Latour 1998a, s. 33-37'den alınmıştır.

bunu bu şekilde sadece kendi gücüyle yapamayan biri olarak görülebilir. Bununla programı kesintiye uğrar; ama o anda fail 1 hafif silahı olan fail 2 ile karşılaşır ve "ikisinin birleşmesinden yeni, üçüncü bir fail ortaya çıkar" "Sadece" intikam almak isteyen, öldürmeyi düşünmeyen birinden ve o güne dek sadece avcılar kulübünde hedef tahtasına ateş etmek üzere kullanılan bir tabancadan, katil-ile-cinayet silahı birliği doğar, yani eylem programı "başlangıçtaki her iki eylem programına da benzemeyen" bir fail meydana gelir. Fail 1 ve fail 2'nin bir araya gelmesiyle Latour'un "transfer" olarak adlandırdığı, bir "kayma" oluşur; yani bu biçimde daha önce var olmayan, "belli bir ölçüde iki faili de değiştiren bir bağlantı yaratılır."

Artık bir fail ya da diğer failden (insan ya da silahtan) yola çıkmak yerine "silah ve nişancıdan oluşan hibrit aktörü ve onun yeni eylem programını tartışmada baz almak gerekir. Bruno Latour bu yaklaşım biçimiyle insan ve eşya arasındaki farkları eşitlemeyi amaçlamıyor. Bu farkları akılda tutmak için zaman zaman insandan "aktör", eşyadan ise "eyleyen" (aktant) olarak söz ediyor. Onun için önemli olan –bu noktada ben de Latour'a katılıyorum– birinin amacı için diğerinin sadece araç haline getirildiği özne ve nesnenin ikiye bölünmesini engellemektir.

Gözlemlenen bir eylemin arkasında belirli nesneleri kullanan bir öznenin değil, aksine "bölünmüş ve ağa dönüşmüş pratikler dizimi" ile bir hibrit aktörün olduğu varsayımı bize eylemin farklı faillerin farklı pratiklerinden birleşmiş olduğunu inceleme olanağı sağlar. Latour bu konuda şöyle yazıyor:

> Eylem birbiriyle ilişkili varlıkların özelliğidir. Fail 1 iznini alır, diğerleri aracılığı ile yetkilendirilir ve eyleme hazır hale gelir. [...] Bir aktöre ilk harekete geçme rolünü vermemiz, bizi hiçbir biçimde eylemi birçok gücün bileşimi olarak açıklama zorunluluğundan muaf tutmaz. Eylem sadece insanların değil, eyleyenlerin birleşiminin becerisidir.[15]

15. Latour 1994a, s. 35. Almanca metin çok özenli olmadığından, İngilizce özgün metni tekrar çevirdim.

Bu tür "bileşimler"[16] için bir gencin cinnet geçirmesinden daha hafif örneklere her yerdeki okul ve üniversitelerde rastlanır. Burada sadece öğrenci-ile-dolmakalemin (öğrenci-ile-kurşunkalemin yazısından farklı olan) yazısı değil, bir seminer hazırlığında internet bağlantılı dizüstü bilgisayar-bir öğrenci ile üniversiteli öğrenci-kütüphanenin kartotekleri arasındaki farklar da hatırlanmalıdır.

Farklı faillerin bileşimi üniversitede verilen seminerlerde çok daha kolay anlaşılıyor. Birkaç insanın dikkatle dinlediği kadın profesörün iyi yapılandırılmış bir metni kâğıttan okuduğu sözel ders ile sunulan resim ve grafikleri açıklamaya dönüşen dersin temposunun ve ritminin birbirini izleyen öğrenci ürün dosyalarıyla (folyo) belirlendiği Powerpoint sunumu birbirinden çok farklıdır.

Son örnekte görüldüğü gibi bileşimler öylesine doğal olabilir ki, bir bütün olarak algılanabilir. Powerpoint sunumu biçimindeki bir öğrenci semineri artık insan ve insan-olmayan faillerden oluşan *yeni* bir bağlantı değil, eğitimin doğal bir parçası olmuştur. Latour'un "blackbox" olarak da adlandırdığı bu "zaman ve mekânın iç içe geçip katlanması"[17], örnekte kalacak olursak, dizüstü bilgisayar ve yansıtma (projeksiyon) cihazı arasındaki bağlantı koptuğu anda elbette parçalanır; "çeşitli parçalardan oluşan bir kompozisyona ayrışır".[18] Kablo kontrol edilir, dizüstü bilgisayar yeniden açılıp kapatılır, ekrandaki bozuk görüntü yeniden ayarlanır, projeksiyon cihazı uzaktan kumanda ile kapatılıp açılır...

Dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı bağlantısı tekrar kurulup, Powerpoint sunumu başlatıldığında, insan Latour'un "yetki aktarımı" olarak adlandırdığı bir şeyi anımsadığını hisseder.[19] Kâğıttan okunmayıp folyolarla aktarıldığı için sadece ders değişmemiş, sanki dinleyiciler tarafından okunması gereken

16. Latour 1998a, s. 38.
17. Latour 1994a, s. 45.
18. Latour 1998a, s. 40.
19. A.g.e., s. 44.

sözler de konuşulan sözlerin yerine geçmiş gibidir. Folyolar yoğun bir biçimde incelenmezse ders anlaşılmaz.

Burada artık sadece "hedefler ve işlevlerin tanımında bir değişiklik" değil, "ifadenin kendisinin özünde de bir değişim" söz konusudur.[20] Bununla ilgili daha basit bir örnek aritmetik işlemlerin öğrenilmesidir. Burada nesneleri –örneğin elmaları– toplamakla başlanabilir. Elmaların işlevi bir sonraki derste elma resimlerine aktarılır, nesneler göstergelere dönüşür. Ama aynı zamanda eylem programı da değişir: Artık sadece iki ya da üç elma geçmez her çocuğun eline (daha fazlası pahalı olur), her çocuk –ders kitabında resim olarak– şimdi beş elma ile üç elmayı toplayabilir. Bunlar sonrasında sayılara ve böylece tamamen soyut göstergelere dönüştüklerinde toplama işlemi elmalardan ayrılır ve başka nesnelere (örneğin armutlara) uygulanabilir ya da –daha sonra– tamamıyla soyutlanabilir.

Yetki aktarımıyla sadece bir anlam diğerinin yerine geçmez, aksine bir eylem de (elmaların sayılması) başka bir eyleme (soyut sayıların toplanması) çevrilebilir. Burada eşyanın göstergelere dönüştüğü ama aynı zamanda işlevin de değiştiği bir yetki devri söz konusuysa, o zaman göstergelerin eşyaya dönüşümünde de yetki aktarımı ortaya çıkabilir. Babanın yazı araç gerecinin düzenli tutulması konusundaki isteği, farklı boyutlarda lastik bantların bulunduğu, çocuğa daha baştan dolma kalemini ve cetvelini nereye koyacağını öneren kalem kutusuna aktarılır. Okul çantasında ağır eşyayı sırta yakın bir yere yerleştirmek gerektiği uyarısı zaten bizzat okul çantası tarafından yapılmaktadır. (Kitaplar için büyük gözler her zaman bedene yakın ama yazı araç gereçleri için küçük gözler sırttan uzakta yer alır). Öyle ki, artık kimse okul çantasının nasıl yerleştirileceğine kafa yormaz – bu da küçük ön göz ve büyük arka gözlere bölünmemiş dağ yürüyüşlerinde kullanılan sırt çantalarında eşyanın nasıl yerleştirileceğinin yeniden öğrenilmesine neden olur.

20. Latour 1994a, s. 38.

"Yetki aktarımı", "blackbox", "bileşim" ve "transfer" Bruno Latour'un tasarladığı "simetrik antropoloji"nin önemli kavramlarıdır. Burada insan ve eşya (bizim Max Scheler'in felsefi antropolojisinden bildiğimiz üzere) özne ve nesne olarak karşı karşıya gelmezler, onlar aktör ve aktant (daha doğrusu fail) olarak daha özne ve nesne olmadan önce birbiriyle bağıntılıdır.

İnsan ve insan-olmayan faillerin birleşerek ve karışarak hibrit aktörlere dönüştüğü görüşü, Latour'a göre, sadece "özne-nesne-dikotomisi"nin tümüyle yok sayılmasına meydan vermez,[21] aksine toplumun modernliğinin sorgulanmasını da sağlar. Modern öncesi toplumlar, Latour'a göre, modern toplumlara oranla daha az teknoloji mağduru değildi ama "modern toplum daha ince dokunan sosyal dokuya çok daha fazla [teknolojik; yazarın eki] öğeyi katmış, çevirmiş, değiştirmiş, oluşturmuş ve harekete geçirmiştir."[22] Bu açıdan bakıldığında "modern sıfatı... ne toplum ve teknoloji arasındaki mesafe *artışını* ne de onun yabancılaşmasını tanımlamaz, ikisi arasındaki daha derin *mahremiyeti*, sıkı dokunmuş bir ağı tanımlar."[23]

Moderni oluşturan toplum ve teknolojinin, kültür ve doğanın ayrılmış olması değil, eşya ve insan arasındaki bu ağın çağdaş düşüncede, Latour'un "temizleme" dediği, yani kültür ve doğanın dikotomisiyle üstünün *kapatılmasıdır*.[24] Buna karşın insan ve eşya buluşmasına ve modernin temizleyici söylemleriyle onların işbirliği içinde oluşuna doğru bir bakışın, onların modern öncesi dönemlerin sürekliliğinin kavranmasını olanaklı kıldığını söyler.

Bruno Latour bu tezlerle felsefi antropoloji için çok önemli olan ve "insanın özel konumunu" vurgulayan (Max Scheler) söz konusu antropoloji görüşlerini neredeyse saçmaya indirgiyor gibi görünüyor. İnsan ve eşya aynı şekilde "faile" dönüşürse her türlü özelliği öne çıkaran farlılıklar eşitlenir. Latour özellikle "tin"i, (Scheler) yani insanı eşyadan ayıran düşünüm yeteneğini

21. Latour 2000, s.237.
22. A.g.e., s. 239.
23. A.g.e., s. 239. Orijinalinde vurgulanmıştır.
24. Latour 1998a, s. 20.

dikkate almaz. Ama Latour'un kendisi için de bu provokatif eşitleme şüphelidir – sonuçta en azından insan "aktörler" ve insan-olmayan "aktantlar" olarak ayrım yapması bu şekilde anlaşılabilir.

Ben burada insan ve eşyayı birbiriyle eşitlemeye çalıştığı için Latour'u örnek vermedim. Latour'un provokatif tezlerinin benim için daha önemli olmasının nedeni, insan odaklı pedagojiyi gözden kaçırma tehlikesi ile karşı karşıya kalan insan ve eşya arasındaki söz konusu ağlara dikkati yöneltmesidir.

Bu tür pedagojide –Klaus Mollenhauer'e göre– "eşya kültürel, genel olarak paylaşılan anlamlar sistemi içerisinde" artık sadece "gösterge olarak ortaya çıkar".[25] Ama Latour, Mollenhauer'in sözleriyle söyleyecek olursak, "eşyaya ulaşma konusunda kültürel olarak yüklenen anlamlara karşın daha doğal bir yol"[26] arıyor denebilir. Bu arada dünya ve insan arasındaki bu "karmaşa"yı (Meyer-Drawe[27]) tekrar keşfetmek, insan, hayvan, bitki ve eşya arasındaki farklılıklara, felsefi antropolojinin keskinleştirdiği duyarlılığımızı kaybederiz anlamına gelmez. Henüz Latour tin ve sosyal bilimlerde popüler olmadan uzun zaman önce teknoloji sosyolojisi kültürümüzün getirdiği yolların ötesinde eşyaya, daha doğrusu teknolojik artefaktlara bir yol bulmaya çalışmıştı. Latour'da söz konusu olan insan ve eşya bağıntısını ifade etmek ve ayrıca dikotomiyi insan özne ve maddi nesne diye ikiye ayırmaksa, bu bağıntıların iç ayrıştırılması gerekli olduğu noktada yeni teknoloji sosyolojisi devreye girer. Çünkü Rammert ve Schulz-Schäffer'e göre şöyle:

> *Her* teknolojinin bir aktör kalitesine sahip olabileceği görüş...[aynı Latour'unki gibi; yazarın eki], sadece ve sadece hem farklı-davranma yetisi sorununu hem de eylemin amaç sorununu dışlayıp değişimlere neden olmaya indirgenmiş bir 'güçsüz' eylem kavramı ile mümkündür.[28]

25. Mollenhauer 1998, s. 10.
26. A.g.e., s. 12.
27. 1999, s. 332.
28. 2002, s. 28; tarafımdan vurgulanmıştır.

Teknolojinin Eylemi/ Teknolojiyle Eylemek

Bununla Latour'un aktör-ağ kuramında önemli bir sorunla karşılaşıyoruz: "Aktör" ve "aktantlara" ayırdığı "failler" ile insan ve eşyanın eylemleri için yeni kavramlar geliştirse de, onun eylem kuramı ile ilgili (ön) varsayımları büyük ölçüde karanlıkta kalıyor. Bir yandan "eylem programlarından" söz ediyor, bununla eylemi –Burkhard Schäffer'in eleştirdiği gibi– adeta motivasyona bağlı bir uygulama olarak yorumlayarak "amaca yönelik, tasarım odaklı" bir eylem anlayışından yola çıkmış görünüyor.[29] Motivasyon ve uygulamanın üst üste geldiği, aktörler aracılığı ile düşünümden kurtulduğu rutin eylem süreçleri, bu nedenle Latour'da göz ardı edilir.[30] Diğer yandan ise onun insan ve eşyanın simetrisi ile ilgili ampirik örnekleri, Rammert ve Schulz-Schäffer dikkate alınacak olursa, ancak eylemin değişimlerin nedenine indirgendiğinde yani hedefler ve amaçlar söz konusu olmadığında mantıklıdır.

İnsan ve eşya arasındaki bağlantıların esaslı bir biçimde incelenebilmesi için eylem kavramının enine boyuna belirlenmesi gerektiği burada açıkça belli oluyor. Bu sosyalleşme, öğrenme, eğitim ve yönelim geliştirmenin gerçekleştiği o söz konusu artefaktlarla (eylem-) pratiklerine odaklanan "eşya pedagojisi" için özellikle geçerlidir. Hem eğitimbilimsel tartışmaya eklenebilecek hem de artefaktların gözleminde analitik bir güce sahip olacak eylem teorisi kavramlarını geliştirmek de önemli olacaktır.

Yeni sayılan teknoloji sosyolojisi bakış açısıyla Rammert ve Schulz-Schäffer, sosyo-teknolojik durumlardaki eyleminin üç seviyesini ayırt eden bir tasarı öneriyorlar. Benim düşüncelerim için pek yeterli olmasa da, yol gösterici olan bu taslağı tanıtmadan önce yazarların iki çıkarımını vurgulamak gerekir.

---

29. Schäffer 2007, s. 61.

30. A.g.e. Makalesinde normalde Latour ile bağlantı kuran Rammert de hedefe yönelik eylem modelini bırakıp, teknolojinin, ancak "aktif pratik deneyim... ile nesneler arasında o an kurulan bağ ve o etkileşim sonucu oluştuğunu" yazıyor (1998, s. 307). İnsan-makine-iletişimi çerçevesinde hedefe yönelik eylem modelinin başlangıçtaki eleştirisi için bkz. Suchmann (1987).

Felsefi antropoloji varsayımları ile uyum içerisinde Rammert ve Schulz-Schäffer insanı diğer primatlardan kesinlikle ayrı tutuyorlar: "Öncelikle teknolojik nesnelerin sistematik üretimi ve vazgeçilmez kullanımı insan toplumunu diğer primat gruplarından ayırır."[31] Çünkü "aklının gücü" ve "dünyaya açık olma durumu" (Max Scheler[32]) ile insan –güdülerine (ve bu yüzden de dünyaya) doğrudan doğruya bağlı olan maymunların aksine– dünyayı nesneye dönüştürebilir, yani durumsal olmayan, dayanıklı aletler üretir.

Ama bu antropolojik temel varsayımı Rammert/Schulz Schäffer sonrasında insan ve nesne asimetrisinin altını oyabilen bir kontrpuanla tamamlıyorlar. Metodolojik yaklaşımlarına göre esas araştırma birimi başından beri insana (ve de onun amaçlarına) atfedilen münferit eylem değil "eylemler akımıdır".[33] Bu kavramla bölünmüşlük ve bağlanmışlıkları içerisinde gözlemlenebilir aktiviteleri öyle tanımlamak istiyorlar ki, mevcut fark ya da asimetri ampirik olarak tespit edilebilsin.[34]

Aktivitelerin "bağlanmışlıklarının" (eylem kuramı ve yöntem açısından) anlamı ne yazık ki yazarlar tarafından araştırılmıyor. Ama bu kavrama yönelik sorulara ilgili literatürde sıkça rastlanır. Örneğin Klaus Hörning üretimlerini, yayılmalarını ve kullanımlarını analiz ederek "eşya akımını" izlemeye davet eder. "Bizim hem eşyanın kendisini hem de onların tarihsel somut sirkülasyonlarını tespit etmemiz gerekir."[35] Bruno Latour, insan ve eşyanın anlamının, onların soyutlanmasında değil, aksine geriye döndürülebilir bir dönüşüm zinciri boyunca oluşan her ikisi arasında sirküle olan referansta meydana çıktığından söz eder.[36] Aynı Hörning'de olduğu gibi Latour'da da pragmatist eylem kuramına gönderme yapılır, kipragmatist kuram için

31. 2002, s. 39.
32. 1991, s. 42.
33. Rammert/Schäffer 2002, s. 41.
34. A.g.e. s. 41.
35. Hörning 2001, s. 77.
36. Latour 2000, s. 36 ve 88.

eylem pratiğinin anlamı da onun sıralı bağlamında yatmaktadır.[37] Bu konuya daha sonraki bölümlerde daha ayrıntılı olarak değineceğim.

Rambert ve Schulz/Schäffer'in dikkatlerinin odağında aktivitelerin birbirlerine bağlanmışlıklarının yanında onların "bölünmüşlükleri" de vardır. Eylemin bu şekilde insan ve teknolojiye bölünmesi analizin önvarsayımı değil, aksine onun ampirik konusu olmalıdır: "Teknolojiden söz etmek ile ilgili soru ancak aktivitelerin bu hibrit akışı içerisinde ampirik bölünmüşlüğünün insan ve insan-olmayan olarak ayrılması gibi eylem niteliklerinin analiz konusu haline getirilmesiyle yanıtlanabilecektir."[38]

Eylemin Nitelikleri

Bu kuramsal ve yöntemsel varsayımlarla donatılmış olan yazarlar eylem biçimini üçe ayırırlar: (1) fark yaratan eylem, (2) seçilebilir davranış alternatifleri olan eylem, (3) gerekçeli eylem. Bunları şöyle açıklamak istiyorum: (1) Bir fark yaratmak Rammert/Schulz-Schäffer için eylemin en temel aşamasıdır. Sadece basit bir "var olmayı" nitelendirebileceği ölçüde aktivite kavramının kapsamı bile oldukça genişler, burada söz konusu olan "değişim yaratan bir aktivite dizisi"dir.[39] Bu konuyla ilgili Latour'un 30 km hız sınırı olan bölgelerde polis memurlarının kontrol ve uyarı uygulamalarının, yapısı değiştirilen yola aktarılması ve bu yöntemle –Latour'un anlayışıyla– "yetkilendirilen" hız kesme rampası önemli bir örnektir.[40] Yazım kuralları öğrenilirken öğretmen aracılığı ile yapılan ödev kontrolünün yerini bir bilgisayar programı alıyor ve bu arada kütüphanede kitap ödünç verme ve iade işlemini kütüphanecilerden devralan otomatlar mevcut. Özellikle fark yaratmakla öne çıkan "aktiviteler

37. Rammert/Schulz-Schäffer (2002) de bir uygulama kuramı ile ama özellikle Anthony Giddens'in kuramı ile ilgili bağlantı kuruyorlar.
38. 2020, s. 43.
39. 2002, s. 44.
40. İngilizcede günlük dilde hız kesme rampası için hâlâ kullanılan bu tanım ("sleeping policeman") yetki aktarımını anımsatmaktadır.

dizisinin" insan-olmayan faillerin çoğunlukta olduğu yerlerde de mevcut olduğu çok açık.

Bu otomatizmleri alışılmış, rutinleşmiş eylemler gibi algılamaya eğilimli olabiliriz. Ama Rammert/Schulz-Schäffer'de bile bunun yeterli olmayacağına dair iki işaret vardır. Bir yandan –kısaca– "*gerçekleştirme* aşamasında parayı banka görevlisi ya da bankamatiğin sayıp ödemesinde bir fark olmadığından"[41] söz ediyorlar. Bununla ima edilen makinelerin eylem pratiklerinin aynı insanlarda olduğu gibi geleneklere dayanabileceği sorusu düşünüldüğünde insan-olan ve insan-olmayan failler arasında *oluşum* aşamasında pekâlâ farkların olduğudur.

Diğer yandan eylem, engellerle karşılaşır karşılaşmaz düşünümsel eylem tarafından bertaraf edilebildiği için otomatikleştirilmiş eylemden ayırt edilebilir. Rammert/Schulz-Schäffer şuna dikkat çekiyorlar: Sorunlarla karşılaşıldığında banka görevlisi bunun üstesinden gelmek için az çok esnek, yani başka eylem seçenekleriyle davranabilir, oysa bankamatikler için bu olanaklı değildir. Ayrıca o öğretmen –bilgisayar programının aksine– imla konusunda yanlış yapmış çocuğa bir şeyin neden yanlış olduğunu açıklayabilir; normal olarak saatte 30 km'nin üzerinde hızla giden her aracı uyaran polis bir ambulansa izin verebilirken, hız kesme rampaları onun gidişini oldukça yavaşlatabilir. Bu durumda rutinleşmiş eylem, onun yerine düşünülmüş eylemin geçebilmesi ile öne çıkarken, salt farklılık yaratan söz konusu eylem bir otomatizm olarak kalır.

(2) Engel ve sorunlar karşısında kullanımı gerekli hale gelen seçilebilir eylem alternatifleri eylemin ikinci aşamasını belirler. Rammert/Schulz-Schäffer bu konuda şunları yazıyorlar:

> Çevresinde değişen hatta yeni oluşan olaylara nasıl tepki verdiği ve sadece inatla kendi programına devam etmeyip, kolayca işlevine son vermemesiyle aktörün yeteneği ölçülür. [...] bu kendi davranışını değiştirebilme ve bunu yaparak diğer aktörler için tahmin edilemez olma durumu anlamına gelir.[42]

41. 2002, s. 44; tarafımdan vurgulanmıştır.
42. 2002, s. 45.

Bilgisayar oyunları (örneğin bilgisayarla satranç oynama), aktiviteleri ile oyuncuya (yani insana) önceden hesaplanamayan olasılıklar üreten bu tür akıllı teknolojiler için iyi bir örnektir. Bir insanın akıllı bir makine, daha doğrusu insan-olmayan faillerin oluşturduğu durumsal davranan bir sistemle etkileşimi incelenecek olursa, o zaman genel anlamda insana özgü olarak nitelendirilen o "çifte durumsallık"tan söz edilebilir.[43] Makineler, özellikle de teknik sistemler, makinelerin değişikliğe uğramış bu aksiyonları insanlar tarafından öngörülemeyecek şekilde işleyişlerini değiştirirse ve aynı zamanda bu birbiriyle etkileşen iki fail bu durumsallığın farkında olursa (daha doğrusu teknik bir dil oluşturmak için bu durumsallığı programlarına dahil ettilerse) bunu insanlar arasındaki çifte durumsallıktan ayırt etmek olanaksızdır.

(3) Çifte durumsallıkla ilgili bilginin akıllı makinelerin programlarına uyacak şekilde ifade edilmesini sağlayan dilsel faktörler eylem konusunda başka bir farklılık düzeyini gösterir. Buradaki sorun, sadece insan eylemlerinin değil, aynı zamanda belirli akıllı teknolojilerin "hedefe yönelik olma hali"ni ve düşünümselliğini gösterip göstermediğidir, gösteriyorsa da bunun ne ölçüde olduğudur. "Belirsiz olan söz konusu davranışın kontrolünü ve/veya yorumlanmasındaki amaca yönelik dilin [örneğin bilgisayar benim istediğimi yapmıyor; yazarın eki] kullanımının ölçütüdür" Rammert/Schulz-Schäffer'e göre.[44]

Yazarların eylemin "hedefe yönelik kontrolü", daha doğrusu "yorumundan" değil de uygun "dilden" söz etmeleri tesadüf değildir. Bununla "hedefe yönelik olma hali" kavramının özsel olarak anlaşılmasına karşı çıkarak sonuçta insani amaçsallığın da bir isnat meselesi olduğunu gösteriyorlar. Ardından şu soruyu sormaları anlaşılır bir şey: "Etrafımızdaki insanların davranışını hedef doğrultusunda yorumlama şeklimizin gerçekten bütün

43. Luhmann (2002, s. 31 vd), Parson'un çifte durumsallık kavramına dikkat çekiyor ve bu konuyla ilgili şunları yazıyor: "O ilk önce döngüsel bir bağımlılığı kastediyordu: Sosyal sistemlerde her birey başka türlü davranılabileceği gerçeğini hesaba katmalıdır. Herkes diğerlerinin davranışını nasıl belirlediğine bakarak kendi davranışını belirleyebilir, bunun tersi de aynı şekilde geçerlidir."
44. 2002, s. 48.

durumlarda teknoloji ile ilgili dilin kullanım şeklinden tamamen farklı mıdır diye sorabiliriz?"[45]

Daha önceki iki aşamada olduğu gibi bu da öncelikle ampirik bir sorudur. Rammert/Schulz-Schäffer giderek "sadece kendi iç karmaşası yüzünden bize amaçsal tarif dilini adeta dayatan teknolojilerle değil, bunun ötesinde kendi süreçlerini organize ve interaktif olarak koordine edebilmek için bu dili kullanan teknolojilerle karşı karşıya geleceğimize" öncelikle dikkat çekiyorlar.[46]

Alıntı yapılan yazarlar burada bilgisayar programları ile –böyle tanımlanan– amaçsallığın sınırlarını zorlayan, hatta bunları aşan çok detaylı hazırlanmış, akıllı teknolojileri düşünmüş olabilirler; bu tür teknolojilerin pedagojik alanda kullanılması pek mantıklı görünmüyor. Ama eşya pedagojisi için, teknolojiye uygun olmasa da sosyal pratiklerde belirleyici olan amaçsal kavramların kullanımında "ampirik olarak gözlemlenebilen toplumsal pratiklerin, insana ve teknolojiye özgü davranışların kontrolü ve yorumunda"[47] dikkate alınması gerekir. Özellikle hâkim olunmayan (basit ya da karmaşık) tekniklerin söz konusu olduğu yerde (ayakkabıların bağlanmasından bilgisayar programlarına kadar) günlük yaşamda amaçsallık insan-olmayan faillerin üzerine atılır ("ayakkabı bağı bir türlü düğümlenmek istemiyor", "bilgisayar işlevini yerine getirmiyor").

Bu bölümde bir kez daha amaçsallığın önemi sorusundan ziyade (kendine yönelik) düşünümselliğin sorunsalı işlenmelidir. İnsan ve eşya bağlantılarındaki dinamizme göre – Bayan Hintzer'in bebekleri örneğinde görüldüğü gibi– sadece insanların kendini geliştirmediği, eşyanın da "kendine özgü, yeni bir ayarı" kazandığı elbette düşünülebilir (bunun için bkz. 8. Bölüm). Oysa Latour bile yönelim geliştirme süreçleri için (Humboldt'un anladığı anlamda) tipik olabilecek şeyden, yani eşyanın bu kendi ayarını oluşturma konusundan yola çıkmıyor. Eşya insanla

45. A.g.e., s. 47.
46. A.g.e.
47. A.g.e.

karşılıklı ilişki sırasında değişime uğruyor, yine de bir yönelim geliştirme süreci için gerekli olan "tin"e (Scheler) sahip değildir.

Açık Sorular

İnsan ve eşya ilişkisine dair antropolojik incelemeler genelde yanıtlar bulacağına ortaya sorular atıyor. Bu bölümün başlığı bu nedenle aynı zamanda onun programı. Başlangıçta –felsefi antropoloji bağlamında (Max Scheler ve diğerleri)– insanın hayvan, bitki ve eşya karşısındaki özel konumunu açıklamak söz konusu olsa da, bu yöndeki araştırmaların tarihsel-kültürel antropoloji (Christoph Wulf vs) karşısında hiç de öyle olmadığı görüldü.

Artık *insan* değil, sadece *insanlar* bağlam açısından değişken çeşitliliği ile incelenecek olursa aynı zamanda antropoloji yöntemlerinin çokluğu ve tarihselliğinin de farkına varılması gerekir. "Çifte tarihselliğin"[48], yani yöntemlerin ve antropolojik konuların tarihselliğinin ışığında antropolojik eğilimlerin neden artık insanı hayvanla değil de makinelerle karşılaştırıp belirlemeye çalıştığı anlaşılabiliyor.

Radikal ve aynı zamanda provoke edici bir eğilim ise burada Bruno Latour'un geliştirdiği şekliyle "simetrik antropoloji"dir. Filozof antropologlar insanın dünyayı eşya ve alet haline getirmesinde "dünyaya açık olma" ve "tin"i (Scheler) bir önkoşul olarak kabul etmiş olsalar da, Latour için eylem her zaman insan ve insan-olmayan failleri kapsamıştır. Bu nedenle onun için insanı eşyadan soyutlamak anlamsızdır; eylemin insandan eşyaya (ve tersi) aktarıldığı, insan ve eşya arasında oluştuğu ya da transfer edildiği, hepsinden önemlisi genellikle bir "Black-box"ın doğallığına geçmiş olabilecek "Hibrit aktör"leri (Latour) incelemek gerektiğini söyler.

Bununla yinelenen insanı eşyadan neyin ayırdığı şeklindeki açık soruyu, Latour'a karşı eleştirel yaklaşan Rammert ve Schulz-Schäffer de net olarak yanıtlamıyor. "İnsan eylemde bulunur, makine sadece çalışır"[49] şeklindeki (Latour'un müca-

48. Wulf 1994, s. 14 vd
49. Rammert/Schulz-Schäffer 2002, s. 11.

dele verdiği) dikotomi insanı çıkmaza sürüklüyor. Ama yine de insanın ve teknolojik artefaktların eylemlerinin çeşitli aşamalarını ayırt etmek gerektiği düşünülür. İnsan ve eşyanın –örneğin otomatlaştırılmış eylem alanında– birbirine benzeyip benzemediği, aynı zamanda keyfiyetin hangi ölçüde (belirli) teknolojik artefaktlara özgü olduğu ve hangi zorluk derecesinde amaçsallığın sadece insanca bir yükümlülük olmadığı soruları ampirik sorulardır.

Bununla eşya pedagojisi açısından insan ve eşya arasındaki ilişkiye dair önemli antropolojik sorular yöneltilmiş olur:

- Hangi şeyler basit otomatizmlerin seviyesini aşabilecek eylem bazlı özelliklere sahiptir?
- Eylemin hangi aşamasında insan ve eşya artık özne ve nesne olarak ayrılamayacak ölçüde birbirine bağlanır?
- İnsan ve eşya arasındaki söz konusu bağlantılar özne-nesne-dikotomi ayrımı dışında nasıl daha iyi kavranabilir?
- Bu bağlantılardan pedagojik süreçler nasıl ortaya çıkar ve toplumdaki önemi nedir?

Burada özetlenen antropolojik soruları ele almayı sürdürmek için –Rammert ve Schulz-Schäffer tarafından geliştirilen– eylemin farklı aşamalarını aydınlatan ve daha ilk baştan insani özneler ve insani olmayan nesneler arasında bir ayrım gözetmeksizin duruma göre başka farklılıklar sunabilecek bir kuram geliştirmek gerekecektir. Bu düşünceleri eşya pedagojisi ile ilişkilendirmek için bu kuramsal ve kavramsal esasların önemli pedagojik süreçler, sosyalleşme, öğrenme, eğitim ve öğretinim ile ilişkilendirilmesi gerekir. Bu bölümde ortaya atılan antropolojik sorular açısından yalnızca, insanın eşya ile nasıl sosyalleştiği, onlarla nasıl öğrendiği, onlarla nasıl terbiye olduğu ya da eğitildiği gibi sorulara değinmek artık yetersiz olacaktır. Keza bu pedagojik süreçler sırasında eşyaya ne olduğu, işlevini nasıl koruduğu ya da belki de nasıl değiştiği de konu edilmelidir.

4
Realizm ve İnşacılık Arasında Maddi Nesnelerle Öğrenmek

"Benim ufaklık neredeyse bir yaşını geçti ve gittikçe daha çok şeyi tek başına yapmak istiyor, örneğin kaşıkla yemek, bardaktan içmek gibi, ben de bunu İYİ buluyorum ve onu FRENLEMEK istemiyorum.

Ama bunu en iyi NASIL yapabiliriz?

Eliyle yiyebileceği her şeyi uzun zamandır kendi başına yiyor, yani küçük parçalar halinde masasına konanları alıp ağzına götürüyor. Bu arada büyük parçalar verildiğinde de sorun çıkmıyor, örneğin ekmeği güzelce ısırabiliyor. Ona bir kaşık dolusu patates püresi gibi "akışkan" olmayan bir şeyi verdiğimde ya da çatalla bir şeyler yediğinde de sorun çıkmıyor. Bu durumlarda

kaşığı, daha doğrusu çatalı (genellikle) ağzına sokuyor, zaman zaman başka yöntemler de deniyor, elbette bu da sorun değil. Bu nedenle onun artık yavaş yavaş tek başına tabaktan yemeyi başarabileceğini düşünüyorum.

Ama bu konuda bir sorunumuz var: TABAK. Genellikle masada DURMUYOR, havaya kaldırıldıktan sonra saniyeler içerisinde kendini yerde buluyor. Elbette, tabağı esaslı bir biçimde incelemek istiyor olabilir, bunu normal buluyorum; ama yemek yeme işini NASIL halledeceğiz?"

Yemek yemeyi öğrenmek –bir annenin internet forumunda yer verdiği bu imdat çağrısından anlaşıldığı üzere[1]– eşya ile insanı, sadece yenilebilen şeylerle de değil, yakın ve bebekler için zaman zaman karmaşık olan bağlantı içine sokan bir olaydır. Yukarıda verilen örnekte, Martinus Langeveld'in "gelişim kavramları" olarak adlandırdığı öğrenmenin iki basamağı olduğu görünür: Eğer çocuk "elle yenebilen her şeyi kendisi" yerse (internet forumunda da tanımlandığı gibi), yenebilen "şeyler o zaman ancak içgüdü ile ilgilidir".[2] Daha önce Max Scheler'in (bkz. 3. Bölüm) primatların niteliği olarak belirlediği gibi, insan bu açıdan doğrudan dünyaya bağlıdır. Eşya ile kurulan bu doğrudan ilişki, yukarıda anlatılan çocuğun tabağa tabak gibi davranmadığı, aksine onun tabağı herhangi bir şey gibi sezgisel olarak kullanması, oynaması ve çevirip atmasında da kendisini gösterir. "O zaman şeyler [eşya; yazarın eki] nesne olarak aslında yoktur" der Lageveld[3] ve bundan gelişimin –bendeki tanımı öğrenme olan– ikinci aşamasını ayırt eder.[4]

Eşyayı Kullanmayı Öğrenmek

İkinci aşamada insan ve eşya arasındaki dolaysız bağlantı biraz gevşer. Burada eşya maddiliği dolayısıyla insana ne öğ-

1. Annenin bu satırları http://forum.gofeminin.de/forum/bebeestla-/_f96168_bebeestla-essen-lernen-aber-wie.html [Erişim: 31.5.2010]
2. 1955, s. 80 ve 81.
3. 1955, s. 81.
4. Çocuktaki eşya oluşumu, yani eşyanın bir objeye dönüştüğü süreci 7. Bölüm'de ele alıyorum.

renmesi gerektiğini önerir. Tabağa tabak gibi davranmasa da, yukarıda sözü geçen çocuk anne tarafından doldurulan kaşığı ağzına nasıl sokacağını öğrenmiştir. Öğrenmenin bu aşamasında, Langeveld'e göre, geçerli olan eşyanın belirlediği işlevselliği benimsemektir:

> Bir alet olarak eşya onu kullananın özgürlüğünün ne kadar sınırlı olduğunu daha açık bir biçimde ortaya koyar. Makası sapından tutmak gerekir; makas belli bir biçimde hareket ettirilmelidir vs İnsanın makastan öğrendiği şudur: O nasıl keser.[5]

Eşyanın (tabak örneğinden anlaşılabileceği gibi) işlevselliğini kavramak, küçük çocuklara oranla bir yetişkin için çok daha kolaydır. Hatta ebeveynin büyük çaba harcayarak çocuklarına kaşık ya da çatalla yemeyi öğretmeye çalıştıklarında bile bu görevi başarmak için muhtemelen uzun süreli alıştırmalar (ve ebeveynin de sabırlı olması) gerekir. Avusturya'daki bir internet forumunda şöyle bir yazı yer almaktadır:[6]

> Sophie artık başkası tarafından beslenmek istemiyor ama kendi başına yemeyi de başaramıyor: Kaşığını aşağı doğru tuttuğu için kaşığına hiçbir şey alamıyor. Bunu başarabilmesi için kaşığı nasıl kullanacağını ona başka türlü nasıl öğretebilirim bilmiyorum. Özel tasarlanmış şu mama kaşıklarıyla bu iş olur mu? Bu arada öylesine sinirleniyor ki, eliyle yemek istiyor ve bu da benim işime gelmiyor... Ay! Bana biri yardımcı olabilir mi?

Kaşık gibi basit şeyler bile bilmeyen birinin eline geçtiğinde, örneğin bir bebeğin, kullanımı zor bir hal alabilir. (Yetişkinlerin de kullanmayı bilmedikleri yemek yeme gereci ile yemeyi öğrenmelerinin ne kadar vakit aldığı Çin restoranlarında her an gözlemlenebilir.) Yukarıdaki satırları kaleme alan ebeveyne verilen öğütlerden bir şey çok net anlaşılıyor: Maddi nesnelerle

5. 1955, s. 81-82. Langeveld burada eşyanın işlevselliğinin netliğini gözünde büyütüyor. Çocukları eşyanın özel bir işlevini öğrenmeleri, yetişkinlerle etkileşim içine girmeden gerçekleşmez.

6. Bu yazı ve bununla ilgili öneriler www.parents.at/ forum/archive/index.php/t-59395.html [Giriş: 31.5.2010] adresinde bulunabilir.

öğrenme söz konusu olduğunda bu nesnelerle bir mücadele kaçınılmaz olur. Sadece ebeveynin uyarısı çocukların bu konuda başarılı olmasına yetmez.[7] Başlıca sorun oluşturan "kaşık-ile-yemek", kaşığın eğik, daha doğrusu dik bir biçimde yemeğe daldırılıp sonrasında yatay bir biçimde ağza götürülmesine dair bir forum üyesi şu taktiği geliştirmesini sağlamış:

> Ben bunu başlangıçta Benjamin'e kaşığın sapını tutturarak, ben de sapın ucundan tutarak öğrettim. Böylelikle kaşığı idare eden ben oldum. Sonra günün birinde kendisi bunu öğrendi, tabii döküp saçarak ve kısmen de ellerini kullanarak yedi, bu durumda insanın bir süre dişini sıkması gerekiyor, çok sinir bozucu olsa da. Bu arada süper yemeye başladı ve neredeyse hiç döküp saçmıyor.

Anne ya da baba Benjamin'e kaşığı yatay bir biçimde tutması gerektiğini söylemiyor – söyleseler muhtemelen anlamazdı da. Bu yazıyı yazan ebeveyn, oğullarına örnek olarak göstermeyi de belki önemsemedi; model oluşturup örnek olarak göstermek kaşığın nasıl kullanılacağını açıklayan sözcüklerden daha somut olsa da, örneği kendi el hareketlerine aktarmak muhtemelen pek kolay olmuyordur. Babanın veya annenin taktiği daha ziyade kaşığın kullanılmasını iki hareketle göstermekten ibarettir. Benjamin kaşığın yüksekliğini belirlerken, yetişkin kişi "kaşığın sapının ucuyla" onun yönünü belirler. Ve bu şekilde yemek nihayet çocuğun ağzına ulaşmış olur.

---

7. Gebauer ve Wulf eşya ile öğrenme konusunda bedenin ne kadar önemli olduğunun altını çizerler: "Yemek araç gereçleri gibi şeyleri kullanmayı öğrenirken, beden değişime uğrar; teknik olarak ve alete uygun şekilde hareket edecek duruma getirilir: Nesnel olarak eşyanın mevcut gereğine göre kendisini ayarlayacak ve buna kendisi açısından bir yanıt bulacak, örneğin terbiyeli bir biçimde yemek yiyebilmek adına gerekli olan belirli davranışları geliştirecek ve 'iyi davranış' oluşturacak şekilde içselleştirecek duruma getirilir." (1998, s. 36) Devamında şöyle de denmektedir: "Bu birbirini tamamlayan ilişki içerisinde sadece beden ve hareketler biçimlendirilmez, eşya da bizim aşina olduğumuz, bizim için belirli görevleri doğal olarak yerine getiren araçlara dönüştürülür, öyle ki insanların tepki biçiminin onların eşya olma durumuna yaptığı katkı fark edilmez olur" (a.g.e., s. 37). Eşyanın şekillendirilmesi konusunu daha sonra ele alacağım.

Şimdiki forum yazısında ise biri oğlu Florian'ın, bu tür desteklemeleri nasıl reddedip yine de kaşık ile yemeyi öğrendiğini anlatıyor.

> Florian artık hep kendi başına yemek istiyor. [...] Ağza götürmek hiç sorun olmadı; ama kaşıklamak... Ve bizim beyimiz kendisine yardım edilmesine izin vermiyor (kaşığın sapından bile tutturmuyor). Bir öneri: Çocukları sık sık kum havuzuna götürün. Florian kumu küreklerken, kaşıklama hareketini öğrendi. Bu arada çatal ile de yemek alabiliyor.

Bu örnekte anne ya da baba çocuğa kaşıklamayı iki harekete indirgeyerek kolaylaştırmamıştır. Ama oğlanın "kum küremenin" kinetiğini yemek yemeye uyarladığı apaçık; çünkü küreğe kumu alabilmek için öncelikle –aynı yemek kaşığında olduğu gibi– küreği kuma eğik bir biçimde sokması gerekir. Küreği kaldırırken de kumun dökülmemesi için onu hemen yatay bir duruma getirmeye dikkat etmelidir. Küreğin yönü değiştirilebilir, hatta kum ilk etapta başka bir noktaya boşaltılacağına etrafa saçılabilir. Kaşığı (görüş açısı dışında kalan) ağza götürmeden bunu yapmak çocuk için elbette daha kolaydır ve kaşıklamayı öğrenmek için bir ara basamak oluşturur.

Çocuklara yemeyi, kaşıklamayı kolaylaştıran özel tasarlanmış artefaktlar da vardır, "bükülmüş mama kaşığı" gibi: Piyasada satılan alışılagelmiş yemek kaşıklarında uç ve sap birbirine yaklaşık 10°'lik bir açıdayken, bükülmüş kaşıklarda bu açı neredeyse 30°'dir. Aşağıda yer alan forum yazısında görüleceği gibi, bükük olan kaşık, kaşığı yatay bir biçime getirme görevini çocuğun üzerinden almaktadır. Bu zahmetten kurtulunca Selina yemeyi tabağından alıp ağzına götürmeyi başarır:

> Selina yemeyi bükülmüş mama kaşığı ile öğrendi. (...) Sonrasında normal bir kaşıkla yemeyi öğrenmesi de uzun zaman almadı ama kendi başına yemek yemek başlangıçta ancak eğitici mama setiyle mümkündü.

Eşyayı doğru kullanmak, genellikle sadece eşyanın kullanılması ile öğrenilir, sözel açıklama ile ya da uygulayarak göster-

mekle öğretilemez, sonuç olarak eşya kendisini değiştirmiş, daha doğrusu ayrıştırmıştır. Selina'nın ebeveyni "eğitici-mama-seti"nden söz ediyor, çocuklara kaşık kullanımını öğrenmeyi kolaylaştıran, internette çok sayıda ürünün bulunduğu bir kavram.

Bu bölümde artefaktların maddeselliğinin, eşya ile öğrenme konusunda ne gibi bir anlamı olduğunun incelenmesi gerekecektir. Küçük bir çocuğun kaşığı kullanmayı özellikle kaşıktan –öyle görünüyor– öğrenmesi nasıl gerçekleşiyor?

Bilgi-Edinmeyi Öğrenmek Karşısında Beceri-Edinmeyi Öğrenmek

Bu soruları ele alabilmek için öğrenme kavramını bir parça açıklamak zorundayım. Örneğin çocukların kaşıklama becerisini edindiği olayı ben *beceri-edinmeyi öğrenme* olarak tanımlamak istiyorum. Langeveld'in düşüncelerinde de görüldüğü gibi burada söz konusu olan özellikle bir nesnenin işlevselliğine vakıf olmaktır.[8] Beceri-edinmeyi öğrenmede tipik olan, insanın o anda ne neyi öğrendiğinin (örneğin kaşıklamak) ne de o olaya ait nesnenin adını bilmek zorunda olmasıdır. Prensipte çocuğun kaşığa "kaşık" dendiğini bilmeden kaşıklamayı öğrenmesi olarak da düşünülebilir. Ama günlük yaşamda beceri-edinmeyi öğrenmek, bu olaya ait sembollerin de öğrenilmesi ile gerçekleşecektir.

Lageveld'e bakılacak olursa sembolik olanın öğrenilmesi beceri-edinmeyi öğrenmeden ayrılabilecek başka bir aşama olarak görülebilir. Bu noktada insan ve eşya arasındaki mesafe artar. Ve artık geçerli olan "sembolik işlevi –nesnenin söz konusu işlevini de– bir olasılık" olarak keşfetmektir.[9] İnsan eşyanın içinde anlam kazandığı sembolik sistemleri benimser.

Mama setinde bu çocuğun kaşığı çataldan (ve her ikisini de parmaklarından) ayırt etmeyi öğrenmesi ile başlar. Çocukların

8. Bu sadece eşya pedagojisi bağlamında geçerlidir. Diğer alanlarda –örneğin kültürler arası pedagojide– beceri-edinmeyi öğrenme örneğin "kültürler arası kabiliyete" işaret eder. Bunun için Nohl 2010'a da bkz., s. 178 vd, bir de Schondelmayer, 2010.

9. Langeveld 1955, s. 82.

çoğu sonrasında kaşık, bıçak ve çatalın içinde anlam kazandığı sembolik sistemin inceliklerini de öğrenir. Bu nedenle eğitimle ilgili bir başvuru kitabında "Kibar İnsanlar Gibi" başlığı altında çocukların "yemek adabı"nı bir oyun gibi nasıl öğrenebileceklerine dair sadece sayısız öğüt bulunmaz. Yazarlar aynı zamanda göz kırparak ebeveyne de: "Siz bunu bilebilir miydiniz?" diye sorup "yemek yemeyle ilgili görgü kuralları kitabından" kısa bir özet sunarlar.

> "Patatesler bıçakla kesilmemeli, çatalla parçalanmalıdır. Bu şekilde sosu içlerine daha iyi çekerler." "Fırın ya da mangalda kızartılan tavuk çatal bıçak ile yenmelidir. Bazı durumlarda tavuk budu elle tutulabilir: Eğer budun ucu kâğıda sarılmış ya da el yıkama kâsesi ile birlikte ikinci bir peçete veriliyor ise." "Balık, balık çatal-bıçağı ile yenmelidir. Eğer yoksa iki çatal kullanılabilir."[10]

"Sofra adabı kitabında" kaşık, çatal ve bıçak –burada da ima edildiği gibi– genelde daha çok nesnelerin maddeselliği ile ilintili (kesmek yerine patatesi çatal ve çatalın ucuyla ezmek daha büyük bir yüzey oluşturur ve sos yayılmaz) özel sembolik işlevlere sahip eşyalara dönüşürler; eşyanın sembolik işlevi kısmen daha çok kültürel pratiklerle ve değerlendirmelerle ilintilidir, örneğin bunlara göre tavuğun yağının insanın parmaklarına bulaşması kabalık olarak görülebilir.

Eşyanın sembolik işlevini öğrenmek burada bilgi kazanma, daha doğrusu bilgi-edinmeyi öğrenme olarak adlandırılacaktır. Bununla bir insanın sembolik sistem çerçevesinde eşyanın bilişsel temsilini geliştirdiği o sürece dikkat çekiliyor.[11] Bilgi-e-

10. Alıntı yapılan internet adresi: http//www.life-atmosphere.de/pdf/referenz_familie_und_co.pdf [Erişim: 31. 5. 2010].

11. Öğrenmenin bu tanımıyla ilgili olarak krş. Nohl 2010. Bölüm 6.2 ve Nohl 2011b.
Göhlich/Zirfas (2007) öğrenme kuramlarında aynı şekilde "bilgi-edinmeyi öğrenmek" (a.g.e., s. 181) ve "beceri-edinmeyi öğrenmek" (a.g.e., s. 184) arasında bir fark olduğunu düşünüyorlar ama buna onlar tarafından ayrıca "yaşamayı öğrenmek" (a.g.e., s. 187) ve "öğrenmeyi öğrenmek" de (a.g.e., s. 190) ekleniyor; son ayrımlar bana göre daha çok "yönelim geliştirmeye" dikkat çekiyor.

dinmeyi öğrenmek ile beceri-edinmeyi öğrenmenin birbiriyle ne kadar ilintili olabileceği, sofra adabı kitabından yapılan alıntıyla ortaya konuyor. İnsan balığın balık çatal-bıçağı ya da iki çatalla yenmesi gerektiğini öğrenmiş olabilir. Ama balığın pratik olarak parçalara *nasıl* ayrılabileceği bir *beceri* dolayısıyla beceri-edinmeyi öğrenme konusudur.

Beceri-edinmeyi öğrenmenin aksine nesnelerin sembolik işlevini öğrenmek, onlarla sadece araya daha fazla mesafe koymak anlamına gelmez. Bu mesafe aynı nesneyi farklı sembol sistemlerine dahil etme, yani onlara farklı anlamlar yükleme olanağı da sağlar. Langeveld bu konuda şunları yazar:

> Eşya... insan bedeniyle olan organik bağdan koparılır, içgüdüsel saptamadan sıyrılır, gözlem alanına bırakılır ve keyfi olarak arka plandan gözlem alanına çıkarılır ya da tekrar arka plana itilir.[12]

Lageveld'in makas örneği alınacak olursa, o burada yazı masasına ait bir araç gereçtir (aynı kalemin de bir araç olması gibi), bir playmobil figürü bir oyuncağa dönüşür (örneğin tahta tren gibi başka oyuncak seçenekleri de mevcuttur). Bir maddi nesne sembolik işlevinin keşfedilmesine bir seçenek de, bu nesnelerin başka sembol sistemlerine, örneğin kimyasal element sistemine dahil edilmesiyle olur: Makas (ama kurşunkalem gibi diğer yazı araç gereçleri değil) metal eşya grubuna aittir, playmobil figürü ise plastik.

Öğrenme ve Yönelim Geliştirme Arasındaki Ayrım Üzerine

Öğrenmede –özellikle eşya ile öğrenme için– en tipik olan, öğrenilenin zaten var olması durumudur. Makas ve çatal işlevsel olarak ve sahip oldukları sembolik adlarla çocuk onları kullanmayı öğrenmek zorunda olmadan önce vardır. Bu nedenle öğrenme süreci nesnelerin önceden belirlenmiş işlevleri ve onların sembolik anlamları ile ilintilidir.

12. 1955, s. 82.

Bu açıdan öğrenme yönelim geliştirmeden ayrılır. Çünkü bu kitapta yönelim geliştirmeden yeni yönelimlerin geliştirilmesiyle oluşan öznellik anlaşılmalıdır.[13] Yönelimlerin yeniden oluşturulması ile (bununla eski yönelimlerin dönüşümü söz konusudur) insanın öznelliği gerçekleşir; sonrasında eşyanın işlev ve anlamlarının yeniden oluşturulmasının insanın yönelim geliştirmesi için nasıl bir anlamı olduğunun sorulması da gerekir.

Yönelim geliştirmenin bu tanımıyla ilgili paralelliklere Langeveld'in ana hatlarıyla ele aldığı gelişimin dördüncü aşamasında rastlanır. Nesneleri sembolik sistemlere dahil etmeyi becerememediği noktada insan, kendisi ile "dünya arasında duygusal-dinamik bir ilişki ağı" yaratır. Gelişimin daha önceki basamaklarını "özümser, onlara farklı bir yorum getirir ve sistem-objeleri tarafından aynı anda kendisi de farklı yorumlanır, ayarlanır ve soyutlanır. Kendisine, istemeden ama yine de ısrarcı, heyecanlı ve kendini kaybetmiş bir yaratıcılıkla bir dünya görüşü seçer, bu da kişiye özgü bir hal anlamına gelir" der Langeveld.[14]

Eşya ile yönelim geliştirmeyi belirleyen bu yorum ve yorumlanma etkileşimi konusunu 5. Bölüm'de daha yakından ele alacağım. Hali hazırdaki bölümde ise öğrenme süreçleri üzerinde durmak ve nesnelerin kullanımı ve onların (sembolik) anlamlarının nasıl öğrenildiğini incelemek istiyorum.[15]

Yukarıda kaşıklamayı öğrenme örneğinde gösterildiği gibi, bu soru sadece bilgi ve beceri edinen insandaki süreçleri kapsamaz, yani salt öğrenme kuramı ile ilgili bir soru değildir burada söz konusu olan, insanların dünyayı tanımaya yönelik bir ilişkiye nasıl girdikleridir, yani bu bir bakıma bilgi kuramıyla ilgili bir sorundur.[16]

---

13. Krş. Bununla ilgili olarak 2. ve 5. bölüm.

14. Langeveld 1955, s. 82-83.

15. Bu tanımda öğrenme, eşyanın bilinen anlamıyla sınırlandırılsa da, öğrenmenin daha araştırmacı biçimleri büyük ölçüde bunun dışında bırakılmıştır. Bu tür keşfedici ve araştırmacı öğrenme, burada önerildiği şekliyle yönelim geliştirme ve öğrenmenin analitik ayrımına dahil edilemez, aksine adeta bu iki kavramı ayıran sınırda yer alır.

16. Öğrenme kuramlarının sık sık bilgi kuramı ile ilgili paradigmalarla iç içe

İnşacılık ya da Realizm

Öğrenmenin sorunlarını bilgikuramsal (epistemolojik) anlayışla tartışan öğrenme kuramcılarından biri de Richard S. Prawat'tır. Eşya pedagojisi açısından onun çalışmaları oldukça ilginçtir çünkü inşacılığın bilgi ve öğrenme kuramı ile ilgili görüşlerini realizmin görüşleriyle karşılaştırır.[17] O eşya ile öğrenme konusuyla matematiksel yetenekler konusundan daha az ilgilense de, burada bunun üzerinde durmamak gerekir, düşünceleri eşya pedagojisi ile ilişkilendirilebilir.

İnşacı anlayışın esaslarını, Prawat pragmatist bir filozof ve psikolog olan William James'in eserine dayanarak tasarlar. William James –Prawat'a[18] göre– insanın alışkanlıklar ("habits") biçiminde rutinleşmiş eylemlerde bulunarak dünya ile arasında bir bağ oluşturduğu görüşünü savunuyordu. Ancak rutinleşmiş eylem kalıpları (eylem sorunları nedeniyle) kesintiye uğrarsa, sonucu yine alışkanlık haline getirilen yeni eylemler geliştirilmesini sağlayan düşünüm söz konusu olur. Yani James'e göre düşünüm –bununla birlikte doğruluk düşüncesi de– eyleme (bununla dünya ile kurulan bağa değiniliyor) yarayan durumla sınırlı kalır.[19] Bu arada düşünüm, deneyimle ilintilidir. İnsan, düşünümü ile tekil deneyimlerini zihinde dilsel taslaklarla donatıp genelliyor. Yani dilsel taslaklar davranış biçimini belirler. "Dilin başkaları tarafından kullanılış şekli bireylerin kendi deneyimlerini yapılandırma biçimini belirleyebilir, diye savunmuştur James. Bu filozofların, psikologların ve eğitimcilerin eğitim ile ilgili düşünüşlerini hâlâ etkileyen önemli bir düşüncedir."[20]

---

olması bir rastlantı değil, örneğin behaviyorizm, bilişselcilik ve konstrüktivizmdeki gibi.

17. Bunun için bkz. Prawat 1998, 1999, 2000, 2001 ve 2003.

18. 2003, s. 281 vd.

19. Radikal konstrüktivizmde (örneğin Glaserfeld) bu noktada "uygulanabilir" kavramından yola çıkılır. Özne, dıştan olmasa bile, sonuçta bilinmeyen nesneler tarafından bozulana dek işe yarayan kendi eylem kalıplarını oluşturur. Bu tür "bozulmalar" nedeniyle eylem kalıpları değiştirilir (krş. Bununla ilgili Stieve'in eleştirel bakışı 2008, s. 106-121).

20. Prawat 2003, s. 286. Gerçi bu bölümde Prawat'ın James'in görüşlerindeki

Prawat öğrenme kuramında özellikle günümüzde büyük önem taşıyan bu (sosyal-) inşacı düşünceyle başka bir pragmatist olan ve kendisinin bir "realist inşacı" olarak tanımladığı Charles Sanders Peirce'in görüşleri arasında bir karşıtlık görür.[21] O –zaman zaman James ile anlaşmazlık içerisinde– bilimin tanımlamaya çalıştığı "yasaya uygunluğun tek başına insan zihninin bir ürünü olmadığından hareket etmiştir, o orada *doğadadır*, uygun bir biçimde sorgulandığı takdirde kendini somutlaştırmaya hazırdır. Gerçeklik bize kendisini zorla kabul ettirir, orada gizlenen yasaya uygunluğu yazmak için gerekli olan her şey biraz da hayal gücünden ibarettir."[22] Yani dünyadaki (eşyadaki) yasalara uygunluk Prawat'a bakılacak olursa bilgimizin ötesinde de mevcuttur. Prawat'ın burada "biraz hayal gücü" olarak tanımladığı şey oldukça zor bir süreçtir, aslında dünya ve insan bu süreçte insanın bilgiye ulaşacağı şekilde birbirine bağlanır. Bilgi ya da öğrenme olayı olarak tanımlanabilecek olan bu süreci, ben şimdi daha detaylı incelemek istiyorum, bunu yaparken de özellikle Charles Sanders Peirce'in eserini esas olarak alacağım.

İnsanlar, Gösterge ve Gerçeklik: Pragmatist İlke

Charles Sanders Peirce pragmatist meslektaşı William James'ten birçok açıdan farklıdır: James'e karşın o yaşamı boyunca ünlenmemiş, kürsü sahibi olamamış ve sürekli maddi sıkıntılar içerisinde yalnız bir yaşam sürmüştür. En önemlisi ise Peirce bir sosyal bilimci değildir, baştan beri bir doğa bilimcisi olarak yetiştirilmiş, uzun yıllar jeodezi[23] uzmanı ve kimyager olarak çalışmıştı. Bilimsel kuramları ile ilgili düşünceleri için başlıca örnekleri haliyle doğal bilimlerden almıştır.

---

değişimleri dikkate almadığını belirtmek gerekir. James eserlerinin inşacı yaklaşımla yorumlanmasına karşı kendisini savunup 1911'de bunu şöyle vurgulamıştır: "Ben epistemolojik açıdan bir realist kalıyorum" (1911, s. 195)

21. Prawat 2003, s. 280.

22. Prawat 2003, s. 287; özgün metinde vurgulanmıştır.

23. Yeryüzünün şeklini tespit etme ve ölçüm işlemlerini konu edinen coğrafi bir bilim dalı.

Peirce'in epistemoloji kuramı ile ilgili düşüncelerinin çıkış noktası Descartes ve Kant felsefesinin eleştirisidir. Descartes, öznenin dünyadan, ancak o dünya ile ilgili tüm gerçeklerden şüphelendiği takdirde kopabileceğinden yola çıkmıştı. Şüphe, Cassirer'in Descartes yorumuna göre "anlamlar dünyasını yok eder, tarihsel geleneği yadsır. O, doğanın ve kültürün değerini ortadan kaldırır." İnsanın tek şüphe duyamayacağı şeyin ise kendi şüphe duyma faaliyeti olduğunu söyler. Sadece kendi şüphesinden emin olduğu için şüphe sonunda "düşünen ben'i kendine yöneltir ve ona kendine güvenmenin dışında bir seçenek bırakmaz."[24]

Bu "tam şüphe"[25], bu "ilke olarak kuşkuculuk" düşüncesine Charles Sanders Peirce uzak duruyordu çünkü onun görüşüne göre "gerçek şüphe sadece irade gücü ile yaratılamaz, deneyim sonucu oluşturulur."[26] İnsan bir şeyden şüphelenmek istese bile, bu tam bir şüphe olamaz ona göre çünkü insan her zaman olası ve şüphenin tamamının sadece (küçük) bir kısmını açıklayabilir. Bu çok basit bir örnekle açıklanabilir: Ben yazı masama baktığımda, onun gerçekten (satıcının iddia ettiği gibi) masif ahşap olup olmadığından şüphelenebilirim. Bundan şüphe duyduğum anda bile, onun bir yazı masası olduğunu kabul etmiş olurum.

Olası şüphenin tamamının hangi kısmının yansıtıldığı, insanın o ana kadar edindiği deneyimlere bağlıdır. Örneğin bazı yazı masalarının sunta kısımları olmasına rağmen masif ahşap masalar olarak satıldıklarını duyup duymamasına ya da arkadaşlarının aynı yazı masasını yemek masası olarak kullanıp kullanmadıklarını görmesine bağlıdır.

Gerçi insan şüphesini pekiştirmek adına yeni deneyimler edinmeyi hedefleyebilir. Bu arada bu deneyimin nasıl olacağını –eğer deneyim gerçekten yeni ise– öngöremez. Bu nedenle şüphe için gerekli olan deneyim planlanamaz ama sonuç olarak

24. Cassirer 2005, s. 17.
25. Peirce 1967, s. 184 vd
26. Peirce 1970, s. 448.

çok şaşırtıcı olabilir.[27] (Örneğin masif ahşap ürün olarak satın alınan yazı masasının taşınırken kazayla kapıya çarpılması sonucu masif olmadığı anlaşıldığında oluşan) bu deneyim, bizim dünyanın nesneleri ile ilgili ilişkimizdeki göreli kesinliği yok eder ve düşünümü gerekli kılar.

Descartes'a karşı eleştirel tutumunun zemininde Peirce'in önemli sorusu tekrar ana hatlarıyla ele alınabilir. Soru şöyledir: Gerçeklik ve insan düşüncesi nasıl birleşir? Peirce bu soruyu pragmatist ilke olarak tanımlanan önemli pragmatist önermede ele alır. Bu şu şekilde okunabilir:

> Düşünülebilecek şekilde pratik öneme sahip etkileri, kavramımızın nesnesine tasarımlarımızda atfettiğimizi düşün. O zaman bu etkiler hakkındaki kavramımız, nesne ile ilgili kavramımızın tümü anlamına gelir.[28]

Bu ilkenin ne şekilde anlaşılması gerektiği konusu sadece pragmatistler arasında tartışmalı değildi. Peirce'in kendisi bile geçen zaman içerisinde yorumunu değiştirdi, daha doğrusu daha net bir biçimde ifade etti. Benim burada ilgi duyduğum şey, eşya ve insan arasındaki ilişkiye ışık tuttuğundan, pragmatist ilkenin gelişimine ayrıntılı olarak değineceğim.

Peirce pragmatist ilkeyi ilk kez dile getirdiğinde, bunu bilimsel bir örnekle açıkladı: "Bir elmasın yumuşak, pamuk dolgulu bir yastığın ortasında kristalleşebildiğini ve sonuç olarak yakılana dek orada kaldığını varsayalım."[29] Bu elmasa dokunulmadığı ya da çizilmediği sürece, o dönem Peirce'e göre, elmas yumuşak mıydı diye sormak yanlış olmayacaktır.

Bu örnekte elmas hakkında konuşanların (sosyal) yapısı belirleyicidir. Sosyal yapının ne kadar önemli olabileceği, pedagojiden alınan bir örnekle daha iyi anlaşılacaktır: (Küçük) çocukların bakkalcılık oynadığı ürünler (örneğin deterjan paketleri, meyveler vs) sadece tahta ya da kartondan olmalarına

27. Krş. Peirce 1970, s. 316.
28. Peirce 1967, s. 339.
29. A.g.e.

rağmen çocuklar tarafından –en azından belli bir yaşa kadar– sanki gerçek ürünlermiş gibi kullanılır. Oyuna katılan çocuklar tarafından bu ürünlere para olarak bir değer biçilir. Sonrasında bunlar bozuk ya da kâğıt para karşılığında satılırlar (oyuna dahil olan yetişkinler de bu oyuna zaman zaman katılırlar). Bu ürünler halk pazarında satılmadıkça, bunların gerçek ürünler olduğunu iddia etmek (çocuklar açısından) yanlış mı olur?

Neredeyse otuz yıl sonra, 1907 yılında, Peirce pragmatist ilkesini açıklamak için tekrar elmas örneğini ele alıyor ama çok farklı sonuçlar elde ediyordu. Artık onun için belirleyici olan soru, "*gerçekte* ne olup bittiği değil, sonucun başarılı olmasının söz konusu elmasın çizilme denemesine direnç gösterebil*mesine* bağlı bir davranış modeline uymanın iyi olup olmayacağıydı.[30] (Sosyal geleneklere dayalı) "keyfi dil kullanım"ına[31] karşın Peirce artık daha önceki deneyimi baz alan (örneğin diğer elmaslarla) gerçek ile düşünülen arasındaki bir bağdan yola çıkar. Bu ön deneyimden belli özelliklere, daha doğrusu onların olasılıklarına varılır: "Davranış, belli türden bir töz belli türden bir etkiye maruz bırakıldığında, o zamana kadarki deneyimlerimize uygun olarak belli türden sonuçların çıkarılabileceği gerçekten ibaret olacak."[32]

Bu durumda (sosyal-) inşacı açıdan bakılacak olursa, yukarıdaki örneğin merkezinde yer alan ürünlerin, (pedagoglar ve sosyal bilimciler tarafından) (küçük) çocukların onları satabildiklerini düşündükleri sürece, ürün olarak görülebileceklerini söylemek gerekir. İnşacı bir realist olarak tabii ki çocukların sadece tasarladıkları şeyi esas almayıp, (semt pazarında meyve ya da deterjan olarak satılamayacak olan bu tür ürünlerin) et-

30. Peirce 1970, s. 430; özgün metinde vurgulanmıştır.
31. A.g.e.
32. A.g.e., s. 435; özgün metinde vurgulanmıştır. Prawat (2003, s. 287) bu konuda şöyle yazar: "Hakim görüşe dramatik bir şekilde aykırı olan bir hareketle Peirce, dikkatini, James'in ikna edici, kişisel deneyimi odağa alan nominalist yaklaşımından kaydırmaya çalıştı ve bunun yerine dünya ile içinde var olan düzenliliğe odaklandı."

kileri sonucu edinilen daha önceki deneyimleri dikkate almak gerekir.

Peirce bu noktada bir ihtimale işaret eden koşullu bir yantümce" (would-be-Conditionalis)[33]ye dayandığı için onun gerçeklik ile düşünülen arasındaki bağı, gerek "tüm bilgilerimizin deposu"[34] olan geçmişi, gerekse bir nesnenin özellikleri ile ilgili düşüncelerimizi muhtemelen değiştirebilecek yeni deneyimlerin yaşanabileceği geleceği kapsar.

Deneyim aynı zamanda Peirce'in İmmanuel Kant ile ilgili eleştirileri için bir anahtar kelimesidir. Dünyadaki nesneler deneyim içerisinde beklenmedik bir anda ortaya çıkıp şüphe uyandırdığından, Peirce, Kant'ın kendinde-şey (thing in itself) söylemini reddeder. "Mutlak tanınamaz ifadesinin... bir anlamı olmadığından", Peirce "kendinde-şey"i "anlamsız bir söz"[35] olarak kabul eder. Peirce aynı zamanda insanların deneyimle gerçekliği tam anlamıyla kavrayabileceklerinden yola çıkmaz. Bilgi "ideal önceliği" hedefler, buna kendinde-şey de denebilir ama bu şey hiçbir zaman düşünülemez. Peirce şöyle yazar: "Akılla ilişkili olan eşya bu ilişki dikkate alınmayacak dahi olsa şüphesiz var olabilmesine rağmen kendinde anlamında olabilecek, akılla ilişkili olmayan eşya yoktur."[36]

Bu hüküm her eşyanın deneyimin ötesinde var olabileceğine (ve bu anlamda "kendinde" olmak) ama bunun sadece soyut bir varsayım olabileceğine dikkat çekiyor. İnsanın hakkında konuştuğu her şey aklıyla ve deneyimiyle ilişkili olduğundan, bu arada somut kendinde-şey'den söz edemeyiz. Bir ağaç kabuğu, bir top, bir defter biz onlarla temas etmesek de var olur. Ama insan,

33. Apel 1970, s. 179.
34. Peirce 1970, s. 437.
35. Peirce 1967, s. 219.
36. Peirce 1967, s. 220. Peirce Kant eleştirisinde Dun Scotus'un skolastik realizmi ile bağ kuruyor (bunun için bkz. Apel 1967; Prawat 2003), ancak onun realizmi de kuşku eksikliği nedeniyle eleştiriliyor (bkz. Peirce 1970, s. 423). Peirce burada hem eşya gerçekliği hem de eşyanın insan zihniyle kurduğu anlam bağıntısından hareket ettiğinden, Apel de Peirce ile ilgili olarak "anlam bakımından eleştirel realizm'den (Apel 1970, s. 395) söz ediyor.

kendisinin ya da başkalarının bu nesnelerle edindiği deneyimlere akılcı bir biçimde başvurmazsa bu varoluş düşünülemez. Topla oynayan çocukların, topun arkasından koşan 22 futbolcunun, onu diken işçilerin deneyimi olmasaydı o top ne olurdu?

Eşyanın öteden beri zihnimize konu olması –yukarıdaki örneklerin de gösterdiği gibi– dış dünyadan soyutlanmış bir bireyin bilgi edinme çabasına dayandırılamaz. Eşya bilgisi daha ziyade insanlığın deneyim hazinesinden faydalanır. Bu nedenle Peirce, bir nesnenin etkilerini atfetmek "herkesin eseri" dolayısıyla "kolektif" olduğu için pragmatist ilkenin bireyci bir anlayışla algılanmaması gerektiği konusunda uyarıda bulunur.[37]

Ama Peirce burada, sadece insanın normalde aynı kalan (maddi ya da maddi olmayan) nesneye karşı tanımlamalarını değiştirdiği görüşünden hareket etmez; pragmatist ilke daha çok insanların yaptığı (yeni) tanımlamalar ve eylemlerle yeni biçimler de alabilen eşyayı niteler. Bu tür eşyanın ve kolektif tanımlamaların dinamiği ancak tarih boyunca izlendiğinde görülebilir. İnsanın yaptığı tanımlamalar ve nesne ile ilgili değişimin yarattığı durum içerisinde eşya yeni bir biçim kazanır.

Kolektif Eylem Pratiklerinin Ürünleri Olarak Artefaktlar

Çatalın ortaya çıkışı uzun zaman alan bu süreç için iyi bir örnektir. (Örnekten de anlaşılacağı gibi, bir icattan söz etmek mümkün değildir.) Aşağıdaki tarihsel kayıtları "Tüketim Eşyalarının Evrimi"ni (alt başlığı böyledir) konu alan Henry Petroski'nin kitabından alıyorum.

"Asteriks ve Oburisk"ten de bildiğimiz gibi eskiden yemek çoğunlukla elle yenirdi. Ama zamanla "daha kibar insanlar" önceden kesilip servis edilen eti ekmekle tutmaya ya da "iki elin parmakları kirlenmesin diye ağza götürmek için" bıçağı ete saplamaya başladılar.[38] Sonrasında ortaçağda küçük bir et

37. Peirce 1967, s. 355.
38. Petroski 1994, s.16.

parçasına bıçağı saplayıp ağza götürmek için her seferinde eti tutmak için bir adet, diğeri ile de onu parçalamak için iki bıçak kullanılmaya başlandı.

Bıçakla tutulan et kaydığından ve onu sabit tutmak büyük güç gerektirdiğinden, bunun yetersiz bir teknik olduğu görüldü. "Bu yüzden kesilmesi gereken besin maddelerinin tutulması için parmakların kullanılması yaygınlaştı."[39] Bu sorunlar karşısında günün birinde aslında sadece mutfakta kullanılan bir artefakt yemek masasında da kullanılmış olmalı. Petroski'ye göre "tencereden eti çıkarmak için" kullanılan bir tür et çatalına sahip Yunanlı aşçılardı ve bu mutfak aleti "ele benziyor ve insanın ellerini yakmasını önlüyordu."[40] Sağ elle tutulan bıçakla keserken eti sabit tutmak için bu çatalın ideal bir alet olduğu anlaşıldı.

Çatalın bir yemek aleti oluşunu, endüstri tasarımı sloganı olan "biçim, işlevi izler" (form follows function)e örnek olarak yorumlayabiliriz. 1896 yılında mimar Louis H. Sullivan, gökdelenlerin sanatsal önemiyle ilgili bir incelemede, aşağıdaki şu çok alıntılanan cümleleri yazmıştı:

> İster uçan geniş kanatlı kartal olsun yahut açmış elma çiçeği, ırgat gibi çalışan at, gamsız kuğu, dallanan meşe ağacı, debisinde akan nehir, sürüklenen bulutlar ya da herşeyin üstünde devam eden güneş olsun, biçim her zaman işlevi izler ve bu bir yasadır. İşlevin değişmediği yerde biçim de değişmez.[41]

Burada doğadan alınan örnekler sayesinde geliştirilen "yasa-sayı" Sullivan mimariyle, daha doğrusu insanın yarattığı biçimlerle ilişkilendiriyor. "Biçim işlevi izler" ifadesinin içerdiği determinizm bu arada Petroski tarafından sorgulanır: "Eğer çatal ve bıçak biçiminin nasıl geliştiği konusu düşünülecek olursa (besin maddesinin ağza nasıl götürülebileceği sorusuna Doğu ve Batı kültürlerinin ne kadar farklı çözümler getirdiği konusunu bir kez dikkate almadan), bu gerçekten de her türlü

39. A.g.e., s. 18.
40. A.g.e., s. 19.
41. Sullivan 1896.

determinist gerekçeyi geçersiz hale getirir çünkü yemek yemenin temel sorununu çözmenin sadece tek bir yolu olmadığı çok açıktır."[42] Petroski burada (parantezde), besin alımının çatal bıçaktan çok farklı bir biçimde (daha önceden ağza uygun bir biçimde kesilmiş) gerçekleştirildiği Çin'deki çubukların ortaya çıkış öyküsüne dikkat çekiyor.

Çatal ve bıçağın yemek araç gereci olmasını Petroski onların işlevleriyle değil, işlev bozuklukları ile açıklıyor: "İnsanın yaptığı ürünlerin biçimi, onların gerçek ya da öyle hissedilen kusurlarına, işe yarama konusundaki yetersizliklerine gösterdiği tepki sayesinde sürekli değişime uğrar." Kısa ve kesin olarak şöyle ifade eder: "Biçim başarısızlığı izler."[43]

Şimdi insan, eşyanın bir zaman sonra hiçbir kusuru olmayan, işlevlerini tam anlamıyla yerine getiren bir biçim aldığını varsayabilir. Ancak günlük yaşamdaki deneyimlerimiz bile bu arada bize, mükemmel bir eşyanın olmadığını gösterir. Örneğin bir arkadaş doğum günü için çok şikâyet edilen bir soruna (örneğin göz yanmasından şikâyetçi amatör aşçı için bir soğan doğrayıcıyla[44]) çözüm getirse de, insan önce bir eşyanın mükemmel olmasına sevinse de, şikâyetler çok geçmeden yeniden başlar. Soğan doğrayıcının temizliği zor, kullanımı çok fazla güç gerektiriyor ve gürültülü çalışılıyor vs Eşyanın "her yerde ve her zaman var olabilecek kusurunu" (Petroski[45]) David Pye onun gelişiminin itici gücü olarak görüyor:

---

42. Petroski 1994, s. 32 vd.

43. A.g.e., s. 35 vd.

44. Bir soğan ve sebze doğrayıcısı için yapılan reklamda şöyle deniyor: "Bu küçük Mister (mikser) ile her şey kolay. Bu soğan ve sebze doğrayıcısıyla artık ağlamak için bir nedeniniz yok: Doğrudan soğanları ya da sebzeleri şeffaf hazneye koyun, kapağı da üzerine, istediğiniz ölçüde küçük parçalara ayırınız. Şeffaf hazne sayesinde yiyeceklerin hangi büyüklükte olacağına karar verebilir ve böylece istediğiniz hali kolayca elde edebilirsiniz."
[http://www.amazon.de/TV-Das-Original-Gem%C3%BCse-Zwiebelschneider/dp/B000BY9CO0; Erişim: 4.8.10].

45. 1994, s.41.

> Tüm ürün geliştirmeler belli bir dereceye kadar hatalıdır, ya bu ya da şu talebi karşılamadığından ya da ara çözüm söz konusu olduğundan: Ara çözüm aynı zamanda belli ölçüde kusur anlamına gelir.[46]

Pye'ın –onunla birlikte Petroski'nin de– çıkış noktası ise giderilmedikleri takdirde algılanabilecek olan farklı talep ve kusurların bu ürünün tasarımcısı tarafından başından beri bilindiğidir, öyle ki "hangi ölçüde ve nerede bir başarısızlığı kabulleneceğini"[47], yani nerede kusurları göze alacağını "seçmek" durumundadır.

Bir nesnenin biçimlendirilmesinde belirli koşulların dikkate alınmasıyla hangi eksikliklerin ortaya çıkacağı konusunu tasarımcıların (yaptıkları deneylerin yardımıyla) öngörebileceğini elbette belirli bir ölçüde kabul etmek gerekir. (Olabildiğince küçük bir cep telefonu üretilecek olsa, klavyesine neredeyse dokunulamayacağı ve ekranın da neredeyse deşifre edilemeyeceği bariz bir biçimde önceden anlaşılabilir.) Ama Pye alıntısında yeni biçimlerin oluşmasıyla yeni işlevlerin de ortaya çıkabileceğini dikkate almıyor. Bunu determinist olarak yorumlamadan şöyle söylenebilir: (Yeni) işlevler (yeni) biçimleri izler.

Bu nedenle Yunanlılara ait et çatalları önceleri muhtemelen, yemek yiyen kişiye parmaklarını kirletmeden, eti keserken onu sabit tutma olanağı sağladığından yemekte kullanılmış olmalıdır.[48] Ete (ve diğer besin maddelerine) bıçak değil de

---

46. Pye: Petroski'den alıntı 1994, s. 41.

47. Pye: Petroski'den alıntı 1994, s. 42.

48. Gerçi parmakların kirlenmesinin yakışıksız bir şey olarak görülmesi, kendiliğinden anlaşılan bir şey değildir, bu daha çok Norbert Elias'ın 15 ve 18 yy. arasında sofra takımı ve yemek adabı ile ilgili yaşanan değişimler ışığında incelediği "uygarlaşma süreci" içerisindeki sosyal değişimlere bağlıdır (bkz. Elias 1988, s. 110-174). Parmakların kirlenmesi konusuyla ilk alay edenlerden biri olarak Elias, Antoine Courtin'i 1672 yılındaki şu sözleriyle alıntılıyor: "Yağlı bir şeye, bir sosa ya da şuruba parmaklarla dokunmak çok uygunsuz, bu başka şeylerin dışında bizi uygunsuz olan başka iki ya da üç davranışa zorluyor; örneğin ellerimizi sık sık peçeteye silmeye ve peçeteyi kirletmeye mecbur ediyor, öyle ki peçetenin ağza götürüldüğünü görenlerin midesi bulanıyor" (Elias'tan alıntı 1988, s.171). Bu tür alıntılar, (Elias bir dizi benzer ifadeyi alıntılıyor) eşyanın oluşumu ve düzeltilmesinde sadece *işlevselliğin* önemli olmadığına dikkat çeki-

çatal batırıp ağza götürülebileceği, ancak yavaş yavaş çatalın servis takımı olarak kullanılması ile gelişti. Daha önceleri küçük parçalar halinde kesilen etin ağza götürüldüğü kaşık buna örnek oldu.

Eti sabit tutabilme sorununun çözümü olarak çatal devreye sokulduğunda henüz öngörülememiş olan bu yeni işlevin yeni bir sorunu ortaya çıktı. Yunanlı aşçıların kullandığı düz çatal, minyatür boyutta üretilebilecek dahi olsa, eskiden bıçağın yaptığı gibi ağız içini yaralayabilirdi. Ayrıca o – kaşığın aksine– sadece besinlere saplanabiliyordu, ama onların üzerinde yemeği taşımak neredeyse imkânsız ya da ancak çabayla mümkündü. Düz çatal dişlerinde dengede tutulmaya çalışılan pilav ya da sebze çabucak desteksiz kalıyordu.

Ancak yıllar sonra, 18. yy.da, çatalı "ağza uygun" hale getirme olanağı oluştu: "Çatalın dişleri hafifçe eğilip, besin çukur tarafa konduğunda, besinin güvenli ve hızlı bir biçimde ağza götürülmesi için çatal sapının çok yukarı kaldırılması gerekmedi. Ayrıca çatalın bükülmüş dişlerini, çatal eğik tutulsa dahi, bir parça ete dikey halde saplamak mümkün oluyordu, öyle ki yemek yiyen kişi neyi kestiğini tam olarak görebildi.[49] Bu örnekle sadece bir nesnenin ve ona atfedilen anlamın dinamikleri anlaşılmıyor. Çatalın oluşum öyküsü, bu öykünün tekil bir insanın amaca yönelik eylemi olarak anlaşılmaması gerektiğini de gösteriyor.[50] Bu yemek aracı ile denemeler yapan, onu kullanan, dönüştüren, ondan esinlenen her tekil kişinin bir amacı olmuş olabilir; ama bu amaç bugün bizim anladığımız anlamda bir "çatal" olmuş olamaz.[51] Doğrusu hedef birey

---

yor; özellikle *kültürel çerçeveler* de eşyanın ne şekilde olacağını belirler. İnsan ve eşya ilişkisi ile ilgili kolektif bakış açılarını ele alarak 8. Bölüm'de kültür ve eşya arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim.

49. Petroski 1994, s. 28.

50. Basalla'yı izleyecek olursak, "yeni tüketim nesneleri sadece daha önceki tüketim nesnelerinden oluşabilir." Bu da "üretilen eşyanın yeni türleri hiçbir zaman kuramın, dehanın ya da hayal gücünün katıksız eseri değildir" anlamına gelir. (Petroski'den alıntı 1994, s. 47)

51. Uygarlık sürecinde eşyanın üretimini normalde pek dikkate almayan Elias

için meçhuldür, aşağıda Peirce'in kullandığı metafordan da anlaşılacağı gibi:

> Biz hepimiz tüm gücümüzle bir çarkı bir hedef doğrultusunda itiyoruz, ancak içimizde o hedefi bir andan daha uzun süre gören hiç kimse yok – şekillenmesi kuşakların çabasına mal olan hedefi. Hayata geçen fikirlerin oluşacağını anlayabiliyoruz ancak.[52]

Yani Peirce, artefaktların bir bireyin ürünü olarak değil, kuşaklar boyunca süregelen kolektif eylem pratiklerinin bir sonucu olarak algılanması gerektiğinden çok emin. Peirce tarafından ayrıntılarıyla incelenmek yerine kısaca değinilen eşyanın toplumsal boyutu konusunu ben 8. Bölüm'de daha ayrıntılı ele alacağım. Orada "toplumsal eylemin kristalleşmesi durumu" (Miklautz[53]) ve "nesneleştirilmiş tarih" (Bourdieu[54]) olarak artefaktların pedagojik açıdan ne kadar önem kazandıkları sorgulanacaktır.

İnşacı Realist Bakış Açısıyla Eşya ile Öğrenme

Bu bölümde ben Peirce'in düşüncelerini izlemeye devam edeceğim ve onlara daha açık bir biçimde öğrenme kuramı bağlamında bir çerçeve oluşturacağım. Peirce öğrenme sorunlarını özel bir başlık altında anlatmamıştır.[55] Ama öğrenme kavramını, tam olarak felsefesinin önemli projelerinden birin-

---

bu konuda şöyle der: "Ne kaşık, ne çatal ne de peçete teknik bir alet gibi amacı açıkça belli olan ve anlaşılması kolay bir kullanım kılavuzu ile günün birinde bir kişi tarafından bulunmaz, aksine yüzyıllar boyunca doğrudan doğruya sosyal iletişim ve kullanımla işlevi yavaş yavaş sınırlandırılır, biçimi aranır ve belirlenir. Değişen ritüelin en küçük alışkanlığı bile oldukça yavaş bir biçimde kendini kabul ettirir, bize çok esaslı ya da 'akıllıca' görünen davranış biçimleri bile; sıvıları sadece kaşıkla alma geleneği gibi. Her el hareketi, örneğin insanın bıçağı, kaşığı ve çatalı tutma ve hareket ettirme biçimi, adım adım standartlaştırılmaktan başka bir şey değildir." (1988, s. 144)

52. Peirce 1967, s. 356.
53. Miklautz 1996, s. 23.
54. Bordieu 1981, s. 305.
55. Bu, benim 5. Bölüm'de ele alacağım John Dewey gibi daha çok başka pragmatistlerin konusuydu.

de, trikotomide kullanıyor. Burada söz konusu olan (maddi ya da maddi olmayan) eşya ile ilgili insana özgü bir bilincin nasıl oluşabileceği sorusudur. Peirce bu konuda bilinci üç kategoriye ayırır: Birincisi "hiçbir teşhis ve analize dayanmayan bir niteliğin pasif bilincini" temsil eden "duygudur". İkincisi bir "direncin" bir dış "olgunun", bir "kesintinin" bilincidir. Üçüncüsü ise zamana bağlı bir öğrenme anı, bir düşünce olan "sentetik bilinçtir".[56]

Ben bu trikotomiyi Brandstätter şirketinin satışa sunduğu ürünlerden alınan bir figürü örnek alarak açıklamak istiyorum. Hem bu bölümde hem de sonraki bölümlerde sık sık bu tür playmobil figürlerine değindiğimde bu kaba bir reklam stratejisi olarak yanlış anlaşılmamalı. Playmobil beni daha küçük bir çocukken büyülemiştir ve küçük çocuğu olan bir baba olarak ise defalarca.

Çok küçük bir çocuk burada resmi gösterilen figürü henüz teşhis edilmemiş maddiliği ile algıladığında, sadece bir nitelik olarak tabiri caizse, o zaman bilincin birinci kategorisi ile karşı karşıyayızdır. Bu ve "birincilik", "bir şey nasılsa öyledir, diğer her şeye rağmen düşüncesi ile ilgilidir. Yani bu bir *duygu niteliğidir.*"[57] Söz konusu olan bir mevcudiyettir, yani tam olarak "ne olduğudur, mevcut olmayan her şeye, geçmişe ve geleceğe rağmen." Bu "pozitif özellik" muhtemelen olumlu tanımlanmadığından Peirce "hiçbir kıyaslamanın olmadığı bir bilinci"



Resim 2: Playmobil inşaat işçisi (Fotoğraf: özel)

56. CP (Toplu Yazılar) 1.377. Peirce'in yaşadığı yıllarda sadece kısmen yayımlanmış olan yazılarının İngilizce özgün metninde, çoğunlukla onun "Collected Papers"ından (CP) alıntılar yapılır, bu yapılırken noktadan önceki sayı cildi, noktadan sonraki sayı ise paragrafı gösterir.
57. Peirce 1970, s. 320. Özgün metinde vurgulanmıştır.

anımsatıyor, bir bağlantı yok, bilinen çeşitlilik hiçbir surette yok (parçalar bütünden farklı olabileceği için) bir değişim yok, olumlu anlamda mevcut olanın herhangi bir biçimde değiştirilmesine dair tasarım yok, bir düşünüm yok."[58] Yani birincilik, ("Firstness") eşya kendinde-şey olarak kavranmadan onlarla kurulan en dolaysız temas ile ilgilidir.

Malzemelerle beceriksiz ve amaçsızca meşgul olmak üzereyken çocuğun birdenbire küreği figürün eline sıkıştırdığı ve küreğin o elde asılıp kaldığı andaki durum bilincin ikinci kategorisine, öteden beri bilinenin kesintiye uğraması bilincine işaret eder. Bu "ikincilik" ("Secondness") deneyimde bir değişikliği, "etki ve tepki"nin[59] iç içeliğini gösterir. Burada beklenmeyen ortaya çıkar, figür kelimenin gerçek anlamıyla bir karşı-duruş'a dönüşür.

İkincilik bu açıdan varoluşsal ve özgüldür, her türlü genellemeden yoksundur.[60] İkincilikte, Peirce'e göre, gerçeklik kendisini bilişe zorla kabul ettirir çünkü "gerçek, beynin yarattığından *farklı* bir şey olarak kabul görmesi için ısrarla kendi yolunu bulma konusunda ısrar edendir."[61]

İkincilikte beklenmedik deneyim ortaya çıktığında yeni bilgi oluşur. Peirce bu bilgi sürecinin pedagojik önemine bizzat dikkat çekti: "Sadece sürprizler ile deneyim bize öğretme lütfunda bulunacağı her şeyi öğretir." Başka bir yerde de şöyle söyler: "Deneyim bizim tek öğretmenimizdir."[62]

Şaşırma anı öğrenme kuramı açısından çok önemlidir. Sonrasında deneyim yüzünden bozulacak, yok edilecek olan insana ait ilk beklentiler, fikirler ve tasarılar, o anda "Non-Ego" ile "bu yabancı istilacıyla onun birdenbire ortaya çıktığı anda" karşı karşıya gelir.[63] Daha önceden bilinen, yeni edinilen deneyimle

58. A.g.e., s. 308.
59. Peirce 1970, s. 309.
60. Krş. CP 1.328.
61. CP 1.325. Özgün metinde vurgulanmıştır.
62. Peirce 1970, s. 316 ve 315.
63. Peirce 1970, s. 317.

sorgulanır.[64] Bu şekilde insana bir "ikilik" dayatılmış olur: "bir yandan önce doğaya dayandıran ama şimdi sadece iç dünyaya dayandırmak zorunda hissettiği bir beklenti, diğer yandan o beklentiyi arka plana itip onun yerini alan güçlü yeni bir olgu."[65]

Örneğin arkadaşının yanında onun polis arabasıyla oynayan küçük bir çocuk düşünelim. Çocuk sevinçlidir çünkü daha önce birçok polis arabası görmüş olsa da arkadaşının sahip olduğu büyüklükte bir araba ile hiç oynamamıştır. İki figürü, yani iki polisi, arabanın içine oturtur, arabanın üstünü kapatır ve arabayı artık karakola sürmek ister. Arabanın üstünü takarken, siren lambalarının arasında daha önce dikkatini çekmemiş olan küçük siyah düğmeye yanlışlıkla basılır. Siren lambaları yanar ve sönünceye kadar bir süre yanıp söner. Çocuk heyecan ve sevinç içinde arabaya bakakalır.

Bu deneyimden önce çocuk oyuncak polis arabası siren lambalarının –"gerçek" polis arabalarının aksine– yanıp sönmeyeceğini varsaymış olsa da, yanlışlıkla düğmeye basmasıyla yeni bir deneyim edinir: Bu oyuncak arabanın siren lambaları yanıp sönebilmektedir. Bu ışıkların nasıl yandığını çocuk ilk anda anlamamıştır bile. Ancak dikkatlice bir bakış, küçük siyah düğmenin fark edilmesi ve düğmeye yeniden basılması (ışıkların tekrar yanması) bu yeni deneyimin onun bilgi hazinesiyle bütünleşmesini sağlar.

Çocuğun bu beklentileri, tasarımları ve fikirleri, Peirce'in "üçüncülük" ("Thirdness") olarak tanımladığı şeyi gösterir. Üçüncülükte insanın kanıları söz konusudur. Bunlar sözel olarak

64. Bu konuda pragmatist öğrenme kuramı ile fenomenolojik bakış açısı arasındaki paralellikler açığa çıkar, aynı Stieve'in eşyayı (sadece onlarla değil) öğrenme konusuyla ilişkilendirdiği gibi: "Bir tecrübe öğrenenin karşısına onun ön bilgisi, bildiği ve alışkın olduğu şeyler dahilinde çıkar. Bu ön bilgi dünyanın zaten bir ölçüde anlaşıldığını gösterir. Tecrübe, cereyan eden yabancı bir şeyin, ki bu yabancılık kendisini yinelemez, fazlalığında oluşur. Bu, bir ölçüde bilinen alışılmış duygunun üzerine çıkar. Fazlalık huzursuz kılar ve etkiler. Bu yüzden tecrübe yeni bir perspektiften hareketle, kendi davranış ve algısının bir değişimini yanıt olarak ister." (2008, s. 296)

65. Peirce 1970, s. 319.

içerik bakımından ifade edilebilirler ama çoğu zaman da davranış alışkanlığı (habit) olarak mevcutturlar. İçeriksel açıdan kanı tanımlanmış olurdu, eğer çocuk arkadaşına şöyle söyleseydi: "Ben siyah düğmeye bastığımda, siren lambası yanıyor." Çocuk bu cümleyle aynı zamanda başka kanılara dikkat çeken (örneğin oyuncak arabalarda siren lambalarının otomatikman yanıp sönmediği ama "gerçek" polis arabalarında siren lambalarının çalışır durumda olduğu) bir sentez oluşturuyor.[66] Üçüncülük kategorisi bu durumda "yaşamın ağlarını" ("thread of life") ören ve yaşama "süreklilik" kazandıran beklentiler ve kanılardan oluşuyor.[67] Peirce bu açıdan üçüncülüğü bir "sentetik bilgi" ve bir "öğrenme anı" ("sense of learning")[68] olarak tanımlar.

Bu anı daha ayrıntılı nitelemeye çalışırsak, o zaman şaşırma anı, daha doğrusu ikincilik ile karşılaştırma yapılabilir. Şaşırma, yani "güçlü, yeni bir olgunun" o ana kadarki beklentileri kıran, öğrenmenin başlamasına damga vuran o an, üçüncülük ile birlikte yeni bir çıkarım tesis eder. Bu (şimdilik) öğrenme sürecinin son noktasıdır.

Bu tür çıkarımlar –söz konusu çocukta olduğu gibi– bir nesneyi ifadelerle tanımlar ama bunlar aynı zamanda yanlış da olabilirler (örneğin pil bitmişse çocuk vardığı sonucu değiştirmek zorunda kalacaktır). Üçüncülük, içeriklerden ziyade rutinlerde, alışkanlık haline gelmiş (habitüelleşmiş) davranışlarda ya da Peirce'in dediği gibi, davranış alışkanlıklarında (habits) daha istikrarlı bir durumdadır.

İçerik ile davranış alışkanlıkları arasındaki fark iki açıdan önemlidir: Birincisi içeriksel olarak dile getirilen üçüncülük, yani çıkarımlar ve bildirme cümleleri edinilmiş bilgiye işaret eder. Örneğin belirli oyuncak polis arabalarında düğmeye basıldığında yanıp sönen siren lambalarının olduğu bilinir. Buradaki mesele *bilgiyi-öğrenme*'dir. Buna karşın üçüncülük rutinlerle, daha doğrusu davranış alışkanlıklarıyla ilişkilendirildiğinde bir beceri, bir

66. Krş. CP 1.381.
67. CP 1.337.
68. CP 1.377.

yetkinlik geliştirilir. İster siren lambalarının yanıp sönmesinin sağlanması ya da isterse daha zor beceriler söz konusu olsun, her koşulda bu, *yapabilmeyi-öğrenme*'dir.

İkincisi içerik ve davranış alışkanlıkları arasındaki fark, öğretim açısından da önemlidir: Eğer üçüncülük içerikleri ele alacak olsaydı, o zaman pedagog olarak çocuklara sadece bir eşyanın önemini söylemek yeterli olurdu, örneğin: "Siyah düğmeye basıldığında, bu polis arabasının ışıkları yanıp sönebilir" ya da elinde kürek tutan playmobil figürü örneğine dönecek olursak: "Bu figür bir inşaat işçisi"dir. Bilgi aktarımının büyük bir kısmı sonuçta –hangi şekilde eğitici hale getirilmiş olursa olsun– içeriksel bilginin aktarımıdır.[69] Elbette bütün pedagoglar içeriksel bilginin iki kusuru olduğunu bilirler: Kolay unutulur ve açıklama gerektirir. "İnşaat işçisi nedir?" diye sorar sonrasında çocuk, ebeveyn onun evler inşa ettiğini söyler, çocuk sorar: "Peki bunu nasıl yapar?" Davranış alışkanlıkları bu konuda daha istikrarlıdır. "Gerçek ve işlek mantıksal çıkarım rutinleşmiş davranıştır" diye yazar Peirce.[70] O, bizim dünyanın maddiliği ile bağlantı kurmamızı sağlar.[71] Bizim örneğimizde: Çocuğun düzenli olarak bu figürü inşaat işçisi olarak devreye sokmaya başlamasıyla üçüncülüğe ulaşılmış olur. Bu "sözel anlatım" ("inşaat işçisi") bu çıkarımı "sadece ifade eder".[72]

Peki, ama alışkanlıklar başkalarına nasıl aktarılır (yani bir çocuğun bu figürü sürekli bir inşaat işçisi olarak devreye sokması nasıl gerçekleşir)? Ve yeni davranış rutinleri nasıl oluşur? [73]

69. Ama içeriksel bilgi her zaman pratiğin düzenli olduğunu gösterir, yani insan ve dünya arasındaki bağı oluşturan davranış alışkanlıklarını.
70. CP 5.491.
71. Krş. CP 5.538.
72. CP 5.491.
73. Peirce'in yazılarından davranış alışkanlıklarının sadece aktarılmakla kalmayıp yeni olarak da öğrenilebilecekleri sonucu çıkıyor. Peirce'e göre alışkanlıklar –en genel tanımlamayla– "insanın ya da hayvanın doğasının, bir asmanın, kristalleşebilen kimyasal bir maddenin ya da bir başka şeyin başlangıçtaki ya da sonradan edinilen yetkinliğini gösterir. Bu şu anlama gelir: Erkek, kadın ya da çocuk bir tarzda davranışta bulunacak ya da devamlı olarak bir tarzda davranış eğilimine sahip olacaktır ki bu eğilim her durumda (ya da bu durumlar hatırı

Peirce'e bakacak olursak, alışkanlıklar "etki ve tepki"[74] ile ikincilik anlamında oluşur. Bu davranış rutinleri oluşumunun basit, fizyolojik biçimleri için geçerli olduğu kadar daha karmaşık, düşünüme bağlı biçimler için de geçerlidir. Bir çocuk figür ile oynamak ister ve figürü başka bir eşya ile ilişkilendirme olanakları arar. Birçok olanak arasında (orada kâğıt, kalemler, kaşık da vardır) figürün eline takılabilecek bir nesne keşfederse ve diğer tüm olasılıklar gerçekleştirilemezken bu tekrar tekrar yapılabilinirse, o zaman figürün-eline-bir kürek-sıkıştırma alışkanlığı ortaya çıkar.

Ebeveyn çocuklarına doğrudan bir kez de küreği deneyebileceği öğüdünü verebilirler. Yaşça büyük çocuklar ise bir sayfa kâğıdın figürün eline sıkıştırılması için pek de uygun olmadığını düşünebilirler. Bir eşyanın nasıl kullanılacağı ile ilgili olasılıkların düşünümsel biçimde araştırılması da ikinciliği gerektirir. İnsan küreğin figürün eline uyabileceğini düşünebilir ama bunu denemek zorundadır. Bu noktada Peirce şöyle der: "Secondness is an essential part of Thirdness" yani "İkincilik, Üçüncülüğün vazgeçilmez bir parçasıdır".[75] Ancak sürekli tekrarlarla gerçekleştirilen bu eylem artık üzerinde yeniden düşünülmesi gerekmeyen bir alışkanlığa dönüşür.

Öğrenme sürecinde önemli olan, çocukların ve doğal olarak gençlerin ve yetişkinlerin de başından beri onlara sadece tipik eylem kalıpları sunan eşyanın sembolik düzeni ile karşı karşıya gelerek mi bu eylem rutinlerini öğrendikleridir –tüm figürlerin, araçların ve yapıların ilgili dönem ve işlevlerine göre düzenlenmiş olan playmobil-oyun parkı ("funpark") örneğinde olduğu gibi– ya da çocukların üçüncülükte saptanmış anlamlarının ötesinde eşyanın eşya olma durumu ile yani onun duygu niteliğiyle mi kendilerini harekete geçirebildikleridir. Eşyadan doğrudan etkilenerek şaşırıp esinlendiğimizde yeni eylem biçimleri ve ru-

---

sayılır sayıya ulaştığında) genellikle betimlenebilir bir karakter gösteren genel kavramlarla betimlenebilir" (1970, s. 281)

74. CP 5.45.

75. CP 1.530.

tinleri oluşabilir. Playmobil-oyun alanında bile çocuklar önceden saptanmış sembollerle oyun alanlarını sınırlamaz, aksine farklı dönemlere ait figür ve araçları birleştirirler. Önünde timsahların pusuda beklediği ama bir arabanın da durduğu şövalyenin şatosunda bir tüfek görünüyor. (Resim 3)



Resim 3: Playmobil-oyun alanındaki şövalye şatosu (Fotoğraf: özel)

Eşyanın bizi şaşırtması, etkilemesi ve bize esin vermesi, "kültürel olarak kazanılmış anlamlara karşın daha esaslı olan bir yola yöneltir insanı".[76] Klaus Mollenhauer "kültürel, genel olarak paylaşılan anlam sistemi içerisinde gösterge" olarak eş-

76. Mollenhauser 1998, s. 12. Bu konuya Stieve de (2008, s. 285) şu sözlerle dikkat çeker: "Gerçi çocuk, nesnelerin ne için var olduklarını ve onların nasıl kullanılacağını çaba harcayarak öğrenmek zorundadır ama aynı zamanda yetişkinler için öncelikli olan amaçların dışında eşyanın sunduğu çok sayıda olanağı da görür. Çocuğun öğrenmesi zaten farklı anlam yapılarının örtüşmesi ve karşılaştırılmasıyla bile çelişkili bir olay olduğunu ortaya koyar."

yanın ötesinde "geriye kalanı" arıyor; bununla ilgili eşyayı üç farklı bakış açısıyla ele alıyor ve bu noktada Charles Sanders Peirce'in argümanlarıyla (Mollenhauer tarafından değinilmeyen) bir paralellik gözleniyor.

Mollenhauer'in "kültür serileri içerisinde gösterge olarak eşya" söylemi üçüncülük kategorisine tekabül eder. Bir "inşaat işçisi figürü"nden ya da bir "polis arabası"ndan söz etmek, örneğin inşaat işçisini çekiçler, kavuniçi barikatlar ve kepçelerle, polis arabasını ise hırsız, kelepçe ve tabancalarla ilişkilendiren bir dizi "anlamlı eşya biçimleri"ne[77] işaret eder.

Mollenhauer, özellikle pedagojinin eşyayı giderek daha yoğun bir biçimde sadece sembolik anlamlarıyla ele aldığından yakınır. Eşyaya ikinci bakış açısının önerdiği "eşyanın araç gereç gibi kullanımı" arka plana itilmiştir:

> Pedagojinin bugüne değin araç gereçlerle ne kadar az ilgilendiği şaşırtıcı, özellikle doğayla ilgili işlerde kullanılan araç gereçlerle. Avrupa eğitim tarihinin burjuva öncesi dönemlerinde araç gereç destekli öğrenme süreçleri çocuk eğitiminin önemli bir bölümünü oluştururdu. Bunlar –mecazi anlamda– sembolik iletişime somut bir destekti.[78]

Günümüzde oyuncak, aletin yerini aldı. Örneğin çocuklar artık bir çekiç kullanmıyor, bu işi eline çekiç verdikleri bir figür yardımıyla yapıyor gibi görünüyorlar. "Yanına-vurma" ya da "parmağa-vurma" gibi –beklenmedik– bir deneyim böylelikle artık yaşanmıyor. Ama eşya "kültür dizileri içerisindeki göstergelere" indirgenirse, sadece *onlarla ilgili* bilgi edinilebilir. *Onları* kullanma becerisine bu arada değinilmez, bir çekicin çivi çakmaya yaradığı bilinse de, çekiç çiviye isabet ettirilemeyebilir de. Bilgiyi-öğrenmenin aksine beceriyi-öğrenme için ikincilik, daha doğrusu eşyanın araç gereç niteliği kaçınılmaz gibi görünüyor.

Çekiçle çiviye değil de parmağa vurma anında nesne "algı içeriğine" (Mollenhauer[79]) dönüşür. Bununla Peirce'in birincili-

77. Mollenhauer 1998, s. 13.
78. Mollenhauer 1998, s. 15.
79. Mollenhauer 1998, s. 17.

ğine karşılık gelen nesnelere üçüncü bakış açısına dikkat çekilir. Burada söz konusu olan acı, renk duyumu ya da biçim algısı olarak ortaya çıkabilen "nesne niteliğidir".[80] Gözlerle gerçekleşen görsel algılamadan yola çıkarak Mollenhauer "eşyanın-biçim-özelliğinin... saniye içerisinde organizmanın bir beden hareketine aktarıldığından" söz eder. Bu biçimde, Mollenhauer'e göre "eşya rengi ve biçimiyle merkezi sinir sistemi tarafından işlenirken organizmada pedagojik açıdan çok önemli bir iz bırakır."[81]

Arabayı Çalıştırmak, Debriyaja Basmak, Vites Değiştirmek: Beceriyi-Öğrenme Sorunu Olarak "Kavrama Noktası" Duygusu

Eşya ile nasıl öğrenildiği sorununu demek ki daha kapsamlı ifade etmek gerekir: Eşyanın –tespit ve alışkanlıklarla üçüncülük olarak belirlenmiş– kültürel açıdan kaydedilmiş anlamları nasıl öğrenilir? Eşyaya nasıl davranılır, onlarla nasıl hareket edilir ve onlardan nasıl öğrenilir? Eşyadan nasıl etkilenir, nasıl etkilemelerine izin veririz, onların "duygu niteliği" (Peirce) bilgi sürecine nasıl dahil edilir?

---

80. Mollenhauer 1998, s. 18.

81. A.g.e., s. 18 ve 19. Karl-Josef Pazzini de eşya ile bu dolaysız temasa büyük önem verir ve bunun için (neo-) psikanalitik kavram olan "duygusallığı" devreye sokar. (1983, s. 78 ve a.g.e.) Claus Stieve'in eşya ile ilgili geliştirdiği fenemolojik bakış açısında eşyanın temas çabası, daha doğrusu eşya aracılığı ile gerçekleşen bu idrak ve kavram-öncesi temas çabası daha belirginleşir. Stieve burada "öğrenen insanın" öteden beri "davetler alanıyla iç içe" olan "eşyanın çağrısı"ndan (2008, a.g.e.) söz ediyor. Bu alan insana nitelikler *kazandırır... Bu* çağrı alanı tasarımlarımıza ve kavramlarımıza uzak değildir, her algının ve davranışın ötesinde bulunan bir *kendinde* şeydir. Bu, algıda ve davranışta hem vardır hem yoktur, huzursuz edebilecek ya da gönül çelebilecek bir fazlalıktır... Her öğrenme hareketi, ne yalnızca dışsal ne de yalnızca içseldir, bir çağrı alanını gösteren bir dünyaya sahiptir." (2008, s. 162. Özgün metinde vurgulanmıştır). Stieve'in "eşyanın çağrısı"nı hissetmek için yazdığı bu ve birçok başka cümlede birinciliğin pragmatist kavramsallığında ortaya çıkan benzer bir sorunsal göze çarpıyor: Bilişin ötesindeki "niteliği" kavramak girişimi, yalnızca kuramsal açıdan zor değildir, aynı zamanda –bununla sıkı bağlantı içinde– dilsel kavramsallaştırmayı da onun sınırlarına yaklaştırır. "Birincilik" ya da "çağrı alanı" betimlemelerine bu yüzden normalde bilimde alışılageldiği üzere metaforlar damgasını vurur.

Eşya ile öğrenme aralığının üçüncülükten başlayarak ikincilik üzerinden birinciliğe kadar iyice anlaşılabileceği ampirik bir örnek araba sürmeyi, özellikle arabayı çalıştırmayı, debriyaja basmayı ve vites değiştirmeyi öğrenmektir. Burada öğrenme kuramının karmaşıklığının, ampirik olarak kavranabilen pratik sorunların düşünümü için de yardımcı olduğunu göstermek amacıyla bu araştırma örneğine kendimi daha çok vermek istiyorum.

Sürücü belgesi yazılı sınavına hazırlık için kitaplarda ve internette öyle çok konu mevcut ki, bunun için sürücü kursuna gitmek gereksiz gibi görünebilir. Buna karşın arabayı çalıştırma (bütün yönleriyle araba sürme) ile ilgili araştırmalara pek sık rastlanmıyor. İnternette bulduğum az sayıda açıklamada aşağıdaki cümleleri okuyabilirsiniz:

Düz alanda arabayı çalıştırmak
1. Kalkış durumu: debriyajı basılı tutun
2. Birinci vitese ya da geri vitese takın
3. Gaza basın (yaklaşık 1500'den 2000 d/d)
   * Bunu hissetmeye çalış ve takometreye bakma.
   * Bunu yaparken dikkatinin tümünü yola vermen önemli, motoru hissetme olayı çabucak gerçekleşecektir.
4. Debriyajla yavaşça kavrama noktasına gelinir.
   *Bir zaman sonra kavrama noktasının nerede olduğunu az çok bilirsin ve daha çabuk bulursun.
   Ama kavrama noktasının her arabada farklı olduğunu unutma.
5. Kavrama noktasında kal.
6. Daha fazla gaz ver.
7. Yavaşça vitesi geçir.
8. Biraz hızlandıktan sonra ikinci vitese geçilebilir."[82]

82. İnternette şu adreste bulundu: http://de.wikibooks.org/wiki/Autofahren:_Praxis#Anfahren [Erişim: 4.8.2010].

Araba kullanmayı öğrenmekle ilgili neden bu kadar az yazılı açıklama olduğu bu satırlarda dahi açıkça görünüyor: Çalıştırmak, debriyaja basmak ve vitese geçirmek tarif ediliyor ama bu tarifler bile sürekli pratik ve "hissetme"nin anlamına dikkat çekiyor: Ne zaman yeterince gaz verildiği "hissedilmeli", böylelikle "motoru hissetme" becerisi gelişir. Bu sırada "kavrama noktası"nın özel bir önemi olduğu kısaca anlatılıyor, yani sadece değiniliyor. Ama gerçekten ne anlama geldiği sorusuna metin yanıt vermiyor. "Bir zaman sonra kavrama noktasının nerede" olduğuna dair noktanın söze dökülmesi galiba mümkün değil, özellikle arabadan arabaya farklılık gösterdiği için.

Araba ilk kez çalıştırıldığında –kuramsal kavramlarla şöyle söylenebilir– kavrama noktası eşyayla doğrudan temastır (pedalla ve dolayısıyla debriyajla). Bir "duygu niteliği" oluşur –Peirce'e göre– "hiçbir teşhis ve analize dayanmayan bir niteliğin pasif bilincini" ifade eden[83] bir "duygu niteliği"[84] belirir. Bu duygu –yukarıdaki örnekte açıkça anlaşıldığı gibi– henüz karşılaştırmalar ve bağıntılardan habersiz olduğu için tam olarak tanımlanamıyor.[85] Bu nedenle eylemde düşünüm ya da alışkanlığın ötesinde gerçekleşen spontane bir an[86] yaşanır. İnsan bu spontane davranışın yarattığı duyguya göre davranabilir.

Kavrama noktasının "bir niteliğin pasif bilinci" olarak ortaya çıkması iki farklı şeyi gösterir: Birincisi, sürücü adayları kavrama noktasını tam olarak yakalayıp yakalayamadıklarını başlangıçta bilemezler çünkü hiçbir karşılaştırma (bu bağlamda kavrama noktasını tarif etme olasılığı) şansları yoktur. İkincisi kavrama noktası ise bu duyguya başvurmadan belirlenemez, yani onun "hissedilmesi", daha doğrusu "farkına varılması" gerekir. Sürücü kursuna giden bir erkek internette bir forumda vites

83. CP 1.377.
84. Peirce 1970, s. 320.
85. CP 5.44.
86. Bu konuyla ilgili krş. Apel 1970, s. 135. Pragmatist eylem kuramında spontaneliğin önemini başka bir yerde ele aldım (bkz. Nohl 2006)

değiştirirken debriyajı dikkate almanın kendisine ne kadar zor geldiğinden söz ediyor:

> Selam,
> 11 saat sürücü dersi aldım ama hâlâ vites değiştirmeyi beceremiyorum. Arabayı çalıştırmak vs sorun olmuyor, kavrama noktasını bulmak, gaz vermek ve yavaşça debriyajı bırakmak. Evet, ikinci vitese geçmek istiyorum: debriyaja sonuna kadar bas, ikinci vitese geçir. İşte sorun burada. Benim ailemdeki herkes ve tanıdığım diğer kişiler debriyaja sonuna kadar basıyor, vites değiştiriyor, debriyajdan ayağını kaldırıyor, SONRA gaza basıyor. Sürücü kursu öğretmenime göre ise benim debriyaja basmam, vitesi değiştirmem, debriyajı kavrama noktasında bırakmam ve yavaşça gaz vermem gerekiyor...
> Tanıdığım insanlar gibi yaptığımda, arabada büyük bir sarsıntı oluyor ama araba yine de ilerliyor."[87]

Kavrama noktası üzerinden birinci vitesten ikinci vitese yumuşak bir biçimde geçmek yerine, sürücü adayı (öğretmenin isteğine karşın) ayağını debriyajdan birden çekerek "sarsılmayı" göze alıyor. Başkaları onu onaylarken (hatta debriyajdan tümüyle vazgeçmesini önerirken) foruma katılan başka biri ona iki ayağını kullanmasını öneriyor:

> Güzel, yumuşak bir vites değişimi için iki olayı birbirine paralel (debriyajı bırakmak, gaz vermek) bir biçimde yapmak zorundasın – neden iki ayağın var ki senin."
> Duyguyla ikisi birbirine uyum sağlar. Çok fazla düşünme, dene, olacaktır."[88]

İki hareketi birbirine "paralel" yapması gerektiğini öğretmen ona söylemiştir. Burada ilginç olan, sürücü adayının "çok fazla düşünmeden deneyip durması" gerektiği yönündeki ipucudur. Bununla pratiğin önemine dikkat çekilmesiyle, ancak debriyaj kavranırken beliren duygudan dolayı bilinçli olarak harekete geçirilen debriyaja basma becerisi oluşur.

---

87. http://board.gulli.com/thread/913145-fahrstunden-schleifpunkt-wtf/ [Erişim: 4. 8. 2010].
88. A.g.e.

Peki, ama kavrama noktası ile ilgili aynı anda gaz verirken, ustaca ayağını debriyajdan çekme anına nasıl gelinir? İnternette bir forumda başka bir öneri de pratiğe vurgu yaparken başka bilgiler de veriyor. Şöyle yazıyor:

> Alıştırma yap. Alıştırman bittiğinde tekrar alıştırma yap.
> Her şey kendiliğinden olur, bunu düşünerek yapmamalısın (yapmak zorunda değilsin). Ama bu başlangıçta olmaz, bu yüzden başarısızlık söz konusu olur."[89]

"Düşünerek" kavrama noktasının bulunmayacağı burada bir kez daha anlaşılıyor. Muhtemelen ama başarısızlıkla sonuçlanan, yani "boşa çıkan" o denemelerin yardımıyla olur. Bu süreç ikincilik, yani etki ve tepki meselesidir. Bu Charles Sanders Peirce ile *negatif seleksiyon* olarak tanımlanabilir. Peirce burada kolaylıkla debriyaj kullanımına aktarılabilecek alışkanlıkların oluşumunun basit fizyolojik betimlemesini kullanır.

Peirce'in betimlemesi[90] bir sinirin uyarıldığı ama bu uyarının doğru "refleks aktivitesi" (reflex activity) ile giderilemediği noktada başlar. Daha karmaşık bir iş olan debriyaj kullanmaya aktarıldığında bu, sürücü adayına (örneğin öğretmen tarafından) debriyaja daha yumuşak basmanın önerildiği, onun ilk ve oldukça tutuk denemesi motorun boğulmasıyla sonuçlandığı anlamına gelir. Bu durumda diğer denemelerde farklı "refleks aktiviteleri" gerçekleşecektir, örneğin genç adam gaza artık daha sert basabilir (motor bağırır, araba öne doğru hoplar, öğretmen onaylamayan bir ifade ile kafasını sallar), sonrasında yine daha az (devir sayısı 1000 d/d altına düşer, motor tekler), sonra yine biraz daha fazla (motorun sesi yükselir, biraz sarsılır). Bu deneyip durma "uyarılma nedeni giderilene kadar" sürer, yani debriyajla yumuşak bir biçimde arabayı kaldırana kadar.

---

89. http://board.gulli.com/thread/913145-fahrstunden-schleifpunkt-wtf/2/ [Erişim: 4. 8. 2010].
90. Forumdan yapılmadığı takdirde, takip eden alıntılar için bkz. Peirce CP 1.391

Başlangıçta kavrama noktası sadece bir duygu niteliği olsa da, şimdi etki (gaz vermek, debriyaja basmak) ve tepki (motorun stop etmesi, arabanın sarsılması vs) sürecinde, yani ikincilik modunda (Peirce), sürücü adayının araba sürerken karşılaştırma yapabileceği bir ana dönüşmüştür. Sürücü adayı başarılı hareketlerini (yani debriyajla yumuşak bir kalkışı sağlayan), motorun boğulmasına ya da bağırmasına neden olanlarla ilişkilendirebilir. Yani burada söz konusu olan, eşyaya düşünüp taşınılmış hareketlerle yaklaşmak.

İnternette önerilerde bulunan kişi debriyajı kullanarak arabayı bir kez yumuşak bir biçimde kaldırmanın yeterli olmayacağının farkındaydı. Çalışmak gerek diyordu: "Alıştırman bittiğinde tekrar alıştırma yap." Peirce'e bakarsak, bu sadece doğru hareketleri yapması için iki ayağı çalıştırmaya yaramaz, aksine (daha önce defalarca gösterilen) başarısız hareketlerin unutulmasını da sağlar. Bu şekilde uyarılma kaynağını "hemen bertaraf eden" o davranış alışkanlığı zamanla yerleşir.[91] Ayağını debriyajdan yavaşça çekme zorunluluğu ile ilgili uyarılma kavrama noktasını dikkate alarak debriyajı kullanma alışkanlığına bağlanır.

İnsanın tüm dikkatini toplayarak konuya hâkim oluncaya kadar eşya üzerinde çalışmasını gerektiren birçok aktivite vardır. Fırsat buldukça rüzgâr sörfü yapan biri, rüzgâra karşı yelken açmak durumunda kaldığında, bunu nasıl yapacağını kısaca düşünmesi yeterlidir, sonrasında sörf tahtasını rüzgârın estiği yöne çevirmek için ana direği öne eğer. Dizüstü bilgisayarını bir projeksiyon cihazına bağlamak isteyen doçent, dizüstü bilgisayarındaki resmi başarılı bir biçimde duvara yansıtmak için her bir adımı kısaca göz önüne getirir. Ama insan eşyadan da onları uzun uzun düşünmek zorunda kalmadan bu hareketlere vakıf olabilecek şekilde öğrenebilir. Zaman zaman da eşya ile nasıl hareket edileceğini alışkanlık haline getirmek gerekli bile olabilir. Şunu yazarak foruma katılan kişi de bu konuya dikkat çekiyor:

91. CP 1.391.

> Bu, aynı bisiklete binmek gibi, bedenin bunu çalışması lazım. O zaman otomatik olarak kontrol sağlarsın, motor sesini/hızı/vitesi/gazı düşünmen gerekmez. Gerçek: Tam olarak düşünürsem, senin yapman gerektiği gibi yapıyorum: Debriyajı yavaşça bırakıyorum, kavrama noktasına gelene kadar, sonra gaza basıyorum. Ama bunu düşünerek yaptığımda işin doğrusu beceremiyorum."[92]

Foruma katılan kişide debriyaj ve vites değiştirme olayı öylesine davranış alışkanlığı haline gelmiş ki, son cümlede ifade edildiği gibi bu uzun uzadıya düşünülecek olsa neredeyse bozulurmuş. Vites değiştirme ve debriyajı kullanmanın alışkanlığa dönüşmesi, aşağıdaki gözlem raporunun da gösterdiği gibi, adeta bir zorunluluk çünkü sürücü tüm dikkatini trafiğe vermek zorundadır; aynı ölçüde karmaşık olan vites değiştirme olayı da bu nedenle tabiri caizse otomatikleşmiş bir alışkanlığa dönüşmüş olmalıdır.

Alexander Finster aracı harekete geçirme ve debriyaj kullanımının alışkanlığa dönüşmeme sorununu bir sürücü kursu arabasında yaptığı katılımlı gözlem çerçevesinde kaydedebilmiş. Ben trafik lambasının kırmızıdan yeşile geçtiği ve sürücü adayının aracı harekete geçirmesi gerektiği anı anlatan gözlem raporunun o bölümünü alıntılıyorum:[93]

> Aracın durmasından sonra gözler lambaya yöneliyor. Lamba kırmızıdan yeşile geçiyor ve sürücü adayı sağ ayağını frenden çekip gaz pedalına geçiriyor. Hafifçe gaza basıyor ve sol ayağını hızla debriyajdan çekiyor. Bu motorun boğulmasına neden oluyor. Sürücü adayı hızlı ve ani bir hareketle sağ ayağı ile frene basıyor.

Burada genç adamın başaramadığı şey şimdilik basit olarak aracı harekete geçirmektir. Trafiğe, daha doğrusu trafik lambasına göstermesi gereken dikkate karşın –muhtemelen daha

---

92. http://board.gulli.com/thread/913145-fahrstunden-schleifpunkt-wtf/2/ [Erişim: 4.8.2010]

93. Gözlem raporu, Helmut-Schmidt Üniversitesi'nde Eşya Pedagojisi adlı eğitim araştırma projesi çerçevesinde Alexander Finster tarafından düzenlenmiştir (daha detaylı olarak bkz: Finster 2011)

önce başarıyla gerçekleştirmiş olduğu– aracı harekete geçirme konusuna yeterince yoğunlaşamıyor. Ama başka bir denemede, bir diğer trafik lambasında sürücü adayı aracı hareket ettirirken gaz ve debriyaj arasında doğru ilişki kuruyor:

> Araç durduktan sonra sürücü adayı vites kolunu sağa yukarı doğru birinci vitese alıyor ve sağ elini direksiyona koyuyor. Bunu yaparken direksiyonu yandan kavrıyor ve başparmak direksiyonda yukarıyı gösteriyor. Trafik lambasının kırmızıdan yeşile geçmesiyle sürücü adayı daha önce frende olan sağ ayağıyla şimdi hafifçe gaz pedalına basıyor. Aynı anda sol ayağını yavaşça debriyajdan çekiyor. Araba yavaş ve yumuşak bir biçimde hareket etmeye başlıyor. Sağ ayak ile daha fazla gaz vererek de araç hızlanmaya başlıyor. Sürücü adayı aynı esnada sol ayağını kavrama noktası geçilene kadar yavaş yavaş debriyajdan çekiyor. Yaklaşık iki saniyelik bir hız sürecinin ardından sürücü adayı yeniden debriyaja basıyor, vites kolunu yandan sağ eliyle kavrayıp onu sola aşağıya ikinci vitese geçiriyor. Sonra yine ayağını debriyajdan çekiyor. Vites değiştirme olayı sırasında sağ ayağıyla gaz vermeye devam ediyor, bu da motorun "bağırmasına" neden oluyor.

Sürücü adayının artık tüm dikkatini aracı yumuşak bir biçimde hareket ettirmeye verdiğini ama sonrasında ikinci vitese geçerken dikkatinin dağıldığını varsaymak gerekir. İkinci vitese geçmek için gereken dozda gaz vermek ve aynı oranda aracı hareket ettirmek de belli ki her zamanki sezgisini oluşturacak şekilde kavranmamış. Bir sonraki trafik lambasında ona yeniden arabayı hareket ettirme ve ikinci vitese geçirme bileşimini deneyebileceği bir fırsat doğar.

> Trafik lambası yeşil yandığında, sürücü adayı sağ ayağını frenden çekip gaz pedalına basar ve hafifçe gaz verir, aynı anda sol ayağını hafifçe debriyajdan çeker. Araba yumuşak bir biçimde hareket eder. Kavrama noktası geçildikten sonra, sol ayak debriyajdadır. Yumuşak hızlanma yaklaşık iki saniye sürer. Sonra sol ayak debriyaja basar ve sağ ayak artık gaz veremeyecek şekilde pedaldan çekilir. Sağ elin vites koluna konmasıyla devam ettirilen vites değiştirme olayından önce yaklaşık üç saniye bir bekleme arası olur. Sağ el yine vites ko-

lundadır ve onu sola aşağıya ikinci vitese geçirir. Ve tekrar direksiyonu tuttuğunda başparmak, işaret ve ortaparmak direksiyonu kavradığında, sağ ayak çok hafif (tereddütle) gaza basarken sol ayak yavaşça debriyajdan çekilir.

Sürücü adayının aracı hareket ettirmek için muhtemelen çok fazla dikkat etmesi gerekmedi (sonuçta bu onun ikinci başarılı denemesiydi) ve o da vites değiştirmeye yoğunlaştı. Bu sefer "çok hafif (tereddütle) gaza bastığından" motorun bağırmasını engellemiş oldu. Alexander Finster'in yaptığı bu gözlemler sürücü adayının (başka herkes gibi) nesneleri yeterince düşünüp hareket etmek için (yani trafik lambası ve pedallarla) yeterli kapasiteye sahip olmadığını gösteriyor. Önce trafik lambasına gösterilen dikkat aracı harekete geçirmeyi engelliyor, sonra aracı harekete geçirmeye yoğunlaşıyor ama ikinci vitese geçmede dikkat eksik kalıyor. Ve ancak üçüncü denemede, sürücü adayının tüm dikkatini vites değiştirmeye yöneltebileceği kadar trafik lambası ve aracı çalıştırmayı dikkate alma arka plana itilmiştir. Trafik lambasına dikkat etmek ve aracı çalıştırmakla demek ki bir alışkanlık edinmenin başladığı görünüyor.

Bu gözlem raporunda ve daha önceki internet forumu alıntılarında aracı çalıştırmak, debriyaja basmak ve vites değiştirmek eşya ile öğrenmek adına sadece içeriksel bilgi düzleminde (başlangıçta alıntılanan talimatta ifade edildiği gibi) edinilemeyeceği anlaşılıyor. Burada asıl önemli olan "hissedilmesi", daha doğrusu "yaşanması" gereken kavrama noktasının duygusundan hareketle olumsuz deneyimler ile (motorun boğulması vs) bir dizi denemeden ("sürekli denemek" ve "alıştırma yapmak") sonra öğretmenin "yumuşak debriyaj" diye ifade ettiği pratiği tesis etmektedir. Bu pratiğin eşya ile bulunulan faaliyetlere içeriksel bilginin eşlik etmesiyle kafa yoracak biçimde gelişmesi mümkün olsa da, düşünümsel dikkatin sınırları olduğu açıktır. Ancak en azından olayın etapları (örneğin aracı hareket ettirme) alışkanlık haline dönüşmeye başladığında, eşya ile daha karmaşık faaliyetler gerçekleştirilebilir (aracı yumuşak

bir biçimde hareket ettirmenin yanı sıra aynı biçimde ikinci vitese geçmek).

Burada Peirce'in sözünü ettiği bilincin üç kategorisinin öğrenme sürecinde birbirleriyle ne kadar ilişkili olduğu yeniden görülüyor: Aracı çalıştırmayı, debriyaj ve vites değiştirmeyi öğrenirken birincilik, ikincilik ve üçüncülük kategorisi birbiriyle birleşir. Birincilikte faaliyet sırasında spontane bir anın duygu niteliği ortaya çıkarken, ikincilik çerçevesinde tekrarlanan, birbiriyle kıyaslanan, yani üzerine düşünülebilen eylemler söz konusudur. Bunlar ancak üçüncülükte pekişir, içerik açısından da ifade edilebilecek davranış alışkanlıklarına dönüşür.

Eşya ile Bilgi Edinmek

Benim burada yaptığım gibi bilinç kuramı kategorileri paralelinde geliştirdiğim şekliyle pragmatist öğrenme kuramını, öğrenme sadece eylemle olur varsayımına indirgemek pek düşüncesizce olur. Yetenek ve beceri kazanmak, örneğin arabayı çalıştırmak ve debriyajı kullanmak gibi eylem kuramı ile ayrıntılı düşünmeyi gerektiren bazı şeyler var elbette; yine de bu beceriyi-öğrenme bile nesneler hakkındaki bilginin edinildiği, bilginin bilgiyi-öğrenme konumuna geldiği söz konusu o bilgi süreci bakış açısından tümüyle soyutlanamaz. Örneğin bir sürücü adayının, aracı harekete geçirmeden önce, erkek öğretmeni tarafından arabadaki farklı nesneler (pedal, vites kolu vs) hakkında bilgilendirilmesi boşuna değildir. Eşya hakkındaki bir bilginin edinildiği bilgi sürecinin bu bölümünü öğrenme kuramı açısından ayrıntılı olarak düşünmek için Charles Sanders Peirce'in göstergeler kuramına geri dönmek istiyorum.

Önce bilincin üç kategorisini bir kez daha hatırlayıp bunları nesneler karşısındaki davranışlarımızla ilişkilendirelim: Birincilik çerçevesinde, nesne ile insan arasında, insanın başka eşya ya da deneyimle ilişki kurmasının mümkün olmadığı doğrudan, spontane bir temas gerçekleşir. İkincilik ile Peirce, bir değişikliğin ya da Peirce'in dediği gibi eşya ve insanın birbirini harekete

geçirmesi sonucu (beklenmedik ama üzerine düşünülebilen) bir deneyimin ortaya çıkabileceği,[94] "çatışma unsurunun"[95] yaşandığı o anı ifade eder. Üçüncülük ise bir cümle olarak da ifade edilebilen ama özellikle davranış alışkanlığı olarak mevcut olan bir kanıyı tanımlar.

Öğrenmenin amacı (birincilik ve ikincilik yolu üzerinden) bir kanı oluşturmaksa, o zaman bu kanı beceri-öğrenmede davranış alışkanlığı olarak mevcuttur. Bilgiyi-öğrenmede ise eşya kullanmaya ilişkin, yani onu temsil eden bir önermedir. Peirce kendi gösterge kuramında bu içeriksel kanının temsili gösterge olarak yeniden üçe bölünmesinden hareket ediyor. Ben onun düşüncelerini bilmediğim bir oyuncak firmasının ürettiği figür örneğiyle açıklayacağım:

Daha önce böylesi bir şeye dokunmamış ya da böylesi bir şeyi görmemiş bir çocuğa bu nesne hediye edildiğinde, çocuk önce bunun hareketli bir figür olduğunu görecektir. Onun bir bedeni, kafası ve başka bir nesnenin (el arabası) tutturulduğu hareketli uzuvları vardır. Bu nesneye özgü özellikler her şeyden önce figürün kendisine aittir, başka bir şeye gönderme yapmıyordur. Bir insana atıfta bulunmuyor olsaydı bile bu özelliklere sahip olacaktı. Peirce göstergeselliğin bu biçimine "ikon" diyor ve şöyle yazıyor: "Bir ikon, bir temsili göstergenin işlevini kendisine ait olan bir özellik sayesinde karşılayan ve bu özelliği [temsil ettiği; yazarın eki] nesnesi ortadan kalktığı zaman da kaybetmeyen bir temsili göstergedir."[96] Nesneler halinde oyuncak figürlerin çocuklar için özellikle çekici olmalarının nedeni, onların aynı anda başka



Resim 4: İnşaat işçisi

94. Krş. a.g.e., s. 315 vd.
95. Peirce 1970, s. 309.
96. 1970, s. 324.

bir şeye *gönderme yapan* nesnel özelliklere *sahip* olmalarıdır. Figürün ayarlanabilen "kolları" var, aynı zamanda kollarını hareket ettirebilen bir insana gönderme yapıyor. Bu açıdan bu figür bir "ikon"dur.

"Kollara" bakacak olursak, iki özellik fark edilir. Birincisi, bir tarafına diklemesine açık bir yarım daire yerleştirilmiş, diğer tarafına ise daha büyük bir gövdeye sabitlenmiş iki konik uzun şekil söz konusu. İkincisi, bu iki konik uzun şekil açık yarım dairenin üzerine başka bir nesne ile bağlı. Bu özelliklere rağmen bu konik uzun biçimleri çocuğun kol olarak algılaması ancak onun bunları bir insana ve onun uzuvlarına gönderme olarak yorumlamasıyla mümkün olur, yani eğer uzun biçimler bir insanın kollarını *belirtecek olursa.* Böyle bir "belirti" Peirce'e göre, "nesnesi ortadan kalktığı zaman onu temsili gösterge yapan niteliklerini kaybeden bir temsili göstergedir; ama o bir temsili gösterge olarak yorumlansın ya da yorumlanmasın bu niteliğe sahip olmaya hep devam edecektir."[97] Nesneye özgü özellikler (örneğin konik uzun biçimin daha büyük gövdeyle ve başka bir nesneyle bağlı olması) bir inşaat işçisine gönderme yapmıyor dahi olsa var olmaya devam edecek ama bir anlam ifade etmeyecektir.

Göstergenin üçüncü türü olan "sembol" bu tür nesneye özgü özelliklere sahip olmak zorunda değildir. Yukarıda gösterilen nesnede sembolik olan sadece çizilmiş kısımlardır: İki boyutlu bir figüre indirgenecek olsa ancak gözler ve ağza bèlki bir benzerlik gösterebilecek o iki nokta ve yay şeklindeki çizgi. Daha belirgin bir sembol ise resmin altındaki "inşaat işçisi" yazısıdır. Zira bu tür bir sembol, "nesnesiyle benzerlik ve uyum göstermeksizin işlevini yerine getiren ve aynı zamanda onunla her türlü *gerçek* bağlantıdan uzak bir temsili gösterge olabilir, sadece ve sadece bir gösterge olarak yorumlandığı için".[98]

İnsanın eşya üzerinden edinebileceği bilgi kapsadığı göstergelerin türüne göre de ayrılır. İkonik b*ilgi,* başka bir şeye gön-

97. 1970, s. 325.
98. 1970, s. 325. Özgün metinde vurgulanmıştır.

derme yapan ama o özelliklere başka şey olmasa da sahip olan nesnenin özellikleri algılandığında edinilir. Mama sandalyesine ilk kez oturtulan bir çocuk onun özelliklerini deneyimler: Sandalye poposuna ve onun yerçekimine karşı koyuyor, bacakları aşağıya sarkıtma özgürlüğü sağlıyor ve sırtına da destek oluyor. Çocuk onun aynı zamanda daha yaşlı insanların da oturduğu sandalyeleri temsil ettiğini henüz bilmiyor olsa da mama sandalyesi bu özelliklere sahiptir. Ancak ikonik bilgi sadece çocuk mama sandalyesinin temsili gösterge niteliğini bilir, yani onun özellikleri ile yetişkinlerin sandalyesi arasında bir bağlantı kurabilirse oluşturulur.

Eşya ile ilgili *belirtisel bilgi*, onların mevcut olan ama ancak başka bir şeye işaret ettiklerinde anlam kazanan özelliklerinin farkına varılmasıyla edinilir. Dokuz yaşında bir kız çocuğu bisiklet ehliyeti almak için bir trafik eğitim parkında pratik yapıyor. Oraya yerleştirilmiş trafik lambası kırmızı yanınca, kız beyaz çizgide duruyor ve yeşil ışık yanana dek bekliyor. Benim burada "trafik lambası" olarak adlandırdığım nesnenin gerçekten kırmızıdan yeşile geçmek gibi bir özelliği var. Bu nesne ve onun özelliği ile ilgili belirtisel bilgi, ancak çocuk bu renk değişiminin anlamını normal trafikte dikkate alıp bu doğrultuda kırmızıda durup, yeşilde geçtiğinde oluşur. Yani trafik eğitim parkında belli bir yüksekliğe takılmış, ışıkları renk değiştiren kutu, sadece karayollarındaki trafik ile ilgili bir belirtidir.

Sembolik bilgi, eşya dilsel kavramlarla nitelendirildiği her koşulda oluşur. Bir çocuk hareket halinde bir nesne görür, onu gösterir ve şöyle der: "Araba". Sürücü kursu öğretmeni, öğrencisine direksiyon kilidinin ne olduğunu açıklar. Profesör derste termik güneş enerjisi hücresini anlatır. Resimler ve görüntüler sembolik karaktere sahip olabilseler de (oyuncak figürdeki gözler gibi), eşya hakkındaki sembolik bilginin büyük bir bölümü, dil ve onun kavramlarıyla oluşturulur. Ama Peirce'e göre eşyanın dilsel olarak adlandırılması, onunla birlikte birincilik ve ikincilik unsurlarını, yani göstergelerin ikonik ve belirtisel karakterleri harekete geçirilmezse prensip olarak mümkün olmaz.

Peirce'in yazılarıyla ilgili yorumunda Karl-Otto Apel, insan dilinin prensip olarak anlamsal işlevini ancak ve ancak geleneksel *yorum* ("yorum birliği" olarak dil topluluğundaki gösterge kullanımı hakkındaki zımni ya da açık ön anlaşma ile) sayesinde kazanan *sembollerden* oluştuğunu yazar. Ama Peirce'e bakacak olursak "dil, eğer saf sembollerden oluşacak olsaydı, anlaşma işlevini yerine getiremezdi çünkü insanlar tarafından kullanılamazdı. Bunun için bir ölçüde sembol öncesi ya da en azından sadece anlaşmanın belirlemediği, *dil* ya da dilin kullanımı *dahilinde* yozlaşmış *ikon* ve *belirtilerin* gösterge işlevini harekete geçiren bir anlam işlevine gerek duyar."[99]

Ben bunu bir örnekle açıklamak istiyorum. Almanca konuşulan bölgelerde, kavşaklarda yaklaşık iki metre yüksekliğe takılan, üzerinde sırasıyla kırmızı, sarı ve yeşil yanan bu tür uzun nesnelere "trafik lambası" denmesi yaygın olsa da, eğer onun böyle adlandırılmasıyla trafiği düzenleme fonksiyonunun belirtisel bilgide sabitlendiği sarıdan kırmızıya geçtiğinde araçla hızla yoluna devam eden bir kişide heyecan uyandıran ikonik ana neden olan o uzun nesneler anımsanmasaydı, "lamba" kavramı sembol olarak anlamını yitirmiş olurdu. Apel burada "dil ve durumsal deneyim arasında ikon fonksiyonu ve belirti fonksiyonunun sembol fonksiyonuna dahil edilmesiyle oluşan bir uzlaşımın gerekliliğinden"[100] söz eder.

Yeniden: Pragmatist İlke ve Gösterge Kuramı

Eşya hakkında ifade cümleleri (içerikler) kurduğumuz dilin sembol fonksiyonu yani üçüncülüğün ancak birincilik ve ikinciliğin bileşimi ile mümkün olabileceği ile ilgili düşünce, Peirce'in üçlü mantığını benim bu bölümün başında açıkladığım pragmatist ilke ile birleştirdiği bir yazısında da mevcuttur. Pragmatist ilke şöyleydi, burada hatırlatmış olalım: "Düşünülebilecek şekilde pratik öneme sahip etkileri, kavramımızın

99. Apel 1970, s. 83 ve 84. Özgün metinde vurgulanmıştır.
100. A.g.e., s. 85 vd.

nesnesine tasarımlarımızda atfettiğimizi düşün. O zaman bu etkiler hakkındaki kavramımız, nesne ile ilgili kavramımızın tümü anlamına gelir."[101]

Kavram, nesne ve bizim ona atfettiğimiz etkileri demek ki birbiriyle bağlantılıdır. Peki, ama bir kavram, yani bir sembol anlamını nasıl bulur? "İnşaat işçisi" kavramının anlamı bir çocukta nasıl oluşur? Araba kullanımı kılavuzunda bahsi geçen "kavrama noktası" sözcüğünün anlamı nasıl gelişir? Peirce'e göre (entelektüel) bir kavramın anlamı ancak "bir göstergenin anlam taşıyan etkileriyle" bulunabilir.[102] Bunu –üçlü mantığına göre– benim birçok kez değindiğim o birincilik, ikincilik ve üçüncülük kategorisine ayırır:

> Bir göstergenin asıl anlam taşıyan ilk etkisi onun uyandırdığı bir duygudur. Gerçek için sunduğu dayanak genelde çok zayıf olsa da, bizim genelde, her zaman için kanıt olarak yorumlayabileceğimiz, göstergenin asıl etkisini anlayacağımız bir duygu hep vardır.

Açıklama için yine kavrama noktası örneğini alalım: Deneyimli sürücüler bu kavramı duyduklarında bunu bir duyguyla[103] birleştirirler, vites kolunun titremesi ya da hafif bir gıcırtı. Onu genel anlamda tanımlayabilmek için de göstergenin bu etkisi "kavrama noktasına" özgüdür (söz konusu kullanım kılavuzlarında kavrama noktasına yönelik açıklamanın genelde olmayışı bu nedenledir). Mantıklı olarak Peirce bu anlam taşıyan etkiye "sezgisel yorumcu" adını da verir.

"Sezgisel yorumcu"nun dışında (ama kesinlikle onun dahil edilmesiyle) ikinci olarak kavram, anlamını "bir çabayı" anımsatması ile elde eder. Nesnelerle ilişkide bu "zihinsel çabadan" çok bir "kas gerilmesidir",[104] örneğin debriyaj pedalının basılıp

101. Peirce 1967, s. 339.
102. Bu ve bundan sonraki alıntı için bkz. Peirce 1970, s. 474.
103. "Duygu" kavramı (İngilizce orijinali: "feeling") sadece korku, öfke, üzüntü vs gibi insana ait önemli duygulara indirgenecek olursa dar bir çerçevede ele alınmış olur, söz konusu olan daha çok doğrudan hissetmek ya da sezmektir (bu doğal olarak duygularla bağlantılı olabilir).
104. Peirce 1970, s. 474.

yavaş yavaş bırakılması gibi. Ama burada da Peirce "enerjik yorumcu" dediği çabanın "asla entelektüel bir kavramın anlamı olamayacağının" altını çizmede acele eder "çünkü bu tür bir kavram doğal olarak genel olurken, o tek bir edimdir".[105]

Debriyaja basılıp yavaş yavaş bırakılması tek edimden farklı olarak bizim "kavrama noktası" ile ilişkilendirdiğimiz "düşünce" daha genel yani bir dizi benzeri edimi kapsayan türdendir. Peirce bunu "mantıklı yorumcu" olarak adlandırır. Örneğin "kavrama noktası" ile debriyajın noktayı kavraması arabanın hareketinin hissedildiği, bu hareketin gaz pedalına basılarak hızlandırılabileceği o an ile ilişkilendirilebilir. Bir kavramı bir düşünceyle ilişkilendirmenin (bir ifade cümlesiyle ilişkilendirerek kavrama noktasını öğretmek), bu düşünce de yine mantıklı yorumcuya ihtiyaç duyan "mental gösterge" olduğundan, yeterli olmayacağı burada netlik kazanıyor. Düşünce, kendini yorumlamaz, yine yorumlanma gereksinimi duyan başka bir düşünce tarafından yorumlanması gerekir.

Peirce buradan bir göstergenin hiçbir zaman bir kavramın "son mantıklı yorumcusu" olamayacağı sonucuna varıyor. Tam tersine "genel kullanımı olan" bir kavramın anlam taşıyan etkisiyle, sadece davranış alışkanlığında bir değişme (habit-change) ortaya çıkar.[106] "Kavrama noktası" kavram olarak genel (duygu ve tek başına edimin ötesinde) anlamını, motoru boğmak ya da bağırtmak yerine, periyodik biçimde gaza basıp debriyajdan ayağı çekerek arabayı yumuşak şekilde hareket ettirecek denge sağlandığında kazanır.

Pragmatist ilkenin semiyotik açıdan yorumunu eşyayla öğrenme ile ilişkilendirecek olursak, sembolik bilgi edinmenin de (yani eşyanın adlandırıldığı kavramların öğrenilmesi) ancak bu sembolik bilgi bir insanın davranış alışkanlıklarındaki değişimlerle bağlantılı olursa eksiksiz olacağını gösteriyor. Kavrama noktasından söz etmek ama ondan arabayı çalıştırırken

105. Peirce 1970, s. 475.
106. A.g.e. Özgün metinde vurgulanmıştır.

alışkanlık haline gelmiş biçimde faydalanmamak tamamlanmış bir yönelim geliştirme süreci olarak tanımlanamaz aynı içerik yönetim sisteminin ne olduğuna dair soyut bilgi edinirken internet kullanımında (örneğin kendi web sayfasını oluşturmak için gerekli sistemlerin kullanılması) hiçbir değişikliğin söz konusu olmaması gibi. Yani eşya pedagojisinde bilgi edinmek ile beceri kazanmak, daha doğrusu beceriyi öğrenmek birbiriyle çok ilintilidir. Eşyayı adlandırdığımız kavramlar sezgisel ve enerjik yorumcuların yanı sıra, yani duygu ve çabanın yanında yeni bir davranış alışkanlığına yol açmayı başarabildiklerinde tam anlamlarını kazanırlar. Bilgi-öğrenmek için çok tipik olan kavram dünyasının ayrıştırılması (en azından eşya pedagojisinde) mevcut alışkanlıkların çoğaltılmasına bağlıdır.

Eşya ile Öğrenmeye Dair Bazı Tezler

Daha sonraki bölümlerde devam ettirilecek olan pragmatizm çalışmasına giriş niteliğinde özet olarak bu bölümün geniş kapsamlı bir biçimde ele alınmış düşünceleri sekiz tez halinde özetlenecektir.

1. Öğrenme kavramı bilinen (yaşam) yönelimleri çerçevesinde bilgi ve beceri edinmeyi niteler; oysa yönelim geliştirme (yaşam) yönelimlerinin dönüşümü ile özneleşme olarak anlaşılır.
2. Eşya hakkında bilgi oluşturmak, sembolik bir sistem (dil) çerçevesinde nesnelerin bilişsel temsilini oluşturmak anlamına gelir. Bu bilgiyi-öğrenmenin aksine beceri-öğrenmek, nesnelerle düzenli pratiklerin edinilmesi, daha doğrusu onların işlevselliklerine hükmetmek anlamına gelir.
3. Eşya ile düzenli pratiklerin edinilmesi –Peirce'in üçlemesi anlamında– insan ve eşya arasında birbiri üzerine inşa edilen, duruma göre kendi kendini tekrar eden ve her durumda birbiriyle bağlantılı karşılaşma süreçleri olarak algılanabilir:

a) Bilinmeyen eşya önce sadece bir "duygu niteliği" olarak kıyaslama ve ilişkilendirme olanağı olmaksızın algılanır. "Birincilik" anlamında bu diğer her şeye karşın bir varoluştur.

b) Nesneye dokunulduğu an, insanın bu etkisini eşyanın tepkisi izler (bu temasa karşı bir biçimde bir direnç gösterir). Eşyanın tepkisi ve bunlar karşısında insanın oluşturduğu beklentiler örtüşmeyecek olursa, "ikincilik" anlamında sürprizler ortaya çıkabilir. Böylece gerçek, kendini bilişe zorla kabul ettirir.

c) Bu uygulama (insanın etkisi ve eşyanın tepkisi) birçok kez başarılı bir biçimde tekrarlandıktan sonra "alışkanlıklar", yani "üçüncülük" olarak insan ve eşya arasında pratik bir bağlantı kuran pratikte alışkanlık haline gelmiş düzenlilik oluşur.

4. İnsan ve eşya arasında düzenli bir pratik (üçüncülük olarak) tesis edilmedikçe, insanın eylemlerinde belli bir yön yoktur. Bir olumsuz seçme anlamında belli etkilerin gittikçe (olumsuz eşya tepkileri oluşturan) elverişsiz olduğu görünürken, başka bir pratik başarılı bir biçimde netleşir.
5. Pratiğin alışkanlık haline gelmiş düzenliliği (üçüncülük) insan etkileri ve onları izleyen eşya tepkilerinde (ikincilik) güncellendiği sürece var olur.
6. İnsan ve eşya arasındaki bir pratiğin düzenliliği bir cümle biçiminde ifade edilebilir. Bu tür "temsili gösterge" eşya ile ilgili bilginin farklı modlarını nitelendiren üç bölümden oluşur.

a) İkonik bilgi, başka bir şeye işaret eden ama o özelliklere diğeri olmasa da sahip olan bir nesnenin özellikleri algılandığında edinilir.

b) Belirtisel bilgi, gerçi var olan (yani insanın etkileri ve eşyanın tepkileri arasında gerekli bağlantıyı oluşturan) ama ancak başka bir şeye işaret ettiklerinden anlamlı olan eşya özellikleri algılandığında oluşturulur.

c) Sembolik bilgi, eşya göstergelerle temsil edildiğinde söz konusudur ama göstergelerin kendisi eşyanın özelliğine sahip olmak zorunda değildir.

7. Göstergeler (özellikle dil) –pragmatist ilke gereğince– eğer sadece eşya ile ilgili bir uygulama ile bağlantılı olduğunda anlam kazanıyorsa, (sembolik) bilginin oluşumu, buna ancak beceri-öğrenme, yani değişim, daha doğrusu alışkanlıkların yeniden oluşturulması eşlik ederse eksiksiz olur.
8. Bu tür öğrenme süreçleri sırasında eşya da değişime uğrar; böyle nesnelerin dinamiği, kuşkusuz bireysel mucit şahsiyetlere bağlı değildir, aksine bu neredeyse kasıtsız birçok insan nesli boyunca gelişen kolektif bir süreçtir.

5
Yönelim Geliştirme ve Eşyanın Yeni İşlevleri: Transaksiyon Perspektifinde İnternette Emekli Bir Kadın

Eşyanın *bilinen* işlevleriyle ilgili bilgi ve onları kullanırken edinilen beceriyi öğrenmede olayın eşya tarafı zaman zaman arka planda kalabilirken, görüşüme göre değişimlerin her iki tarafta eşit şekilde tespit edilmesiyle ancak insanların eşya ile yönelim geliştirmeye uygun bir biçimde ele alınmış olur. Çünkü yönelim geliştirme sürecini belirlediği üzere yaşam yönelimlerinin dönüşümü sayesinde özneleştirme eşyanın yeni işlevlerinin oluşumu ile sıkı bir etkileşim halindedir.

Eşya ile öğrenme konusunu pragmatizm açısından yansıtmak amacıyla bir önceki bölümde Charles Sanders Peirce'in eserine

başvurma biçimim farkına varmadan insanı ön plana çıkardı ve eşya insan "özne" tarafından çoğu zaman dönüştürülen şeye dönüştü: İnsan bilgisinin "nesne"si olur. İnsanlar eşya ile temas ettiklerinde (örneğin kavrama noktası yakalandığında) oluşan "duygu niteliği" ("birincilik") eşyanın özelliğini değil –aynı ikincilikteki "etki ve tepki" ve üçüncülük düzeyindeki davranış alışkanlıkları gibi– *insan ve eşya arasındaki değişim sürecinde* gelişen özelliği niteler. İkonik, belirtisel ve sembolik bilgi sadece eşyaya bağlı değildir, yalnızca insana da mal edilemez, onlar insan ve eşya arasında oluşur. Ancak bu bakış açısı, benim burada eşya pedagojisi konusuna dahil ettiğim kadarıyla inşacı realizme uygundur.[1]

Bu tür inşacı realizme sadece bilgi kuramı açısından değil oluşum kuramı açısından da bakmak gerekir. O sadece var olan insan ve eşyaya dair değil, onların oluşumları ile ilgili de bilgi verir. Daha 4. Bölüm'de –gerçi orada pragmatist yaklaşımı bir tarafa bırakarak– örneğin insanlar tarafından (öğrenerek) kullanıldığında, bizzat çatalın da değişim süreçlerinden geçtiğini açıklamıştım. Bu bölümde öncelikle bu düşünceyi yeniden ele alıp geliştirmek istiyorum. Bunun için sadece insan ve eşya arasındaki dönüşümsel değişim sürecini değil, Latour'un yaklaşımı ile pragmatist kuramın birleştiği noktaları göstermek amacıyla onun bir metnini değerlendireceğim. Bunun ardından "transaksiyon" görüşünü geliştiren diğer büyük pragmatistlerden biri olan John Dewey'i ele alacağım; bu bakış açısı her şeyden önce insan ve eşya arasında bir fark gözetmeyip her ikisinin de değişim sürecinde nasıl oluştuklarını tespit ediyor.

1. Peirce hakkında çıkan yazılarda bile onun pozisyonunu Prawat'ın (2003, s. 280) önerdiği gibi gerçekten "realist inşacılık" olarak tanımlamak tartışmalıdır. Bu yüzden onun pozisyonu "anlam bakımından eleştirel realizm" (Apel 1970, s. 114) olarak nitelendirilir. Anlam bakımından eleştireldir çünkü Peirce basit değil, gerçekler ve gerçeklerden çıkan fikirler arasında gösterge ileten bir ilişki geliştirildi. Ama insanların fikirleri ve yapımlarıyla gerçekleri nasıl değiştirebilecekleri sorusu Peirce'de yeterince aydınlatılmamış gibi görünüyor. Bunun için daha ileride değinilecek John Dewey'deki tartışmaya bakınız.

Yönelim Geliştirme ve Eşyanın Yeni İşlevlerinin Oluşumu

Benim dördüncü bölümde Petroski'nin incelemesi ışığında göstermeye çalıştığım çatalın gelişiminde tipik olan, ondan beklenilen işlevin (besinin alınmasında işe yarıyor olması) başından beri kaba hatlarıyla bilinmesidir. Çatalın gelişme nedeni özellikle bu işlevi karşıladığı ölçüde yerine getiren bir aletin henüz mevcut olmamasıdır. Buna karşın şimdi ele almak istediğim Latour'un araştırma örneğinde sözü edilen değişim süreci sadece eşyanın *beklenilen* işlevi yerine getirebilecek ölçüde geliştirilmesi değil. Daha çok *yeni*, insanın o ana kadar bilmediği işlev ve özellikler harekete geçirilir ve aynı zamanda insanlar da bu değişim sürecinde değişirler. Bir yandan eşyanın işlevselliğinin düzeltilmesi ile diğer yandan eşyanın işlevlerinin oluşumu arasındaki fark öğrenme ve yönelim geliştirmenin (bkz. yukarıda) ayırt edilmesiyle paralellikler gösteriyor. Bunu Latour'un araştırma örneğini inceler incelemez anlatacağım.

Değişim sürecinde eşyanın yeni işlevlerinin insanlarda da yeni yönelimlerin nasıl oluştuğu, Latour'un yeniden oluşturduğu bir öyküden izlenebilir. Başlangıcında genç bir araştırmacı gri birikintiler keşfeder, sonunda ise ünlü araştırmacı Pasteur ve laktik mayalanma yazılır. Burada "insanın statüsü gibi insan-olmayan bir varlığın statüsü de değişmektedir. Kimyasal kuramın... varlık olmayanı bununla muhteşem bir biçime dönüşür. Buna paralel olarak da Louis Pasteur... tüm dirençlere karşı geliştirdiği görüşüyle başarılı olur ve Liebig'in kuramını bozar."[2] Önemsiz birinden nasıl ünlü bir araştırmacı olduğunun bir önemi olsa da biz önce sadece eşya sorusuna yönelelim: "Birazdan laktik maya diye adlandırılacak olan eyleyen x'e ne oluyor?"[3] Aşağıda Latour'un[4] düşüncelerinin yanı sıra Peirce'in üçlü mantığı ile ilgili kavramları da dahil ederek bunları *inşacı* realizm açısından verimli hale getirmeye çalışacağım.

2. Latour 2000, s. 140.
3. A.g.e., s. 143.
4. Krş. Latour 2000, s. 137-174.

Henüz hiçbir şeyin farkında olmadığından, mayanın keşfine yönelik olmayan araştırmasının başında Louis Pasteur sürpriz bir gözlem yapar: Daha önce salt kimyasal açıdan açıklanmış laktik mayalanmada gri bir madde görür –Peirce'e dayanarak ifade etmek amacıyla– diğer her şey bir yana bırakıldığında, olduğu gibi olan bir madde.[5] Pasteur bu gri şeyi henüz sınıflandıramaz, bir bağlantı kuramaz, bu onun için sadece Peirce'in birincilik anlamındaki spontane "duygu niteliği"dir.

Bu gri maddeyi ayırır ve onu tekrar mayalanan başka bir karışıma dahil eder. Bunu yaparak gri maddeye deneyler uygular, yani bundan merkezinde gri maddenin bizzat kendisinin olduğu etki ve tepkilere. İkincilik düzleminde, Latour'a göre, Pasteur bu maddeye henüz bir isim vermiyor. Onu daha çok bir "eylem ismiyle" tanımlıyor: "Onun *ne olduğunu* henüz bilmiyoruz ama yapılan laboratuvar deneylerinden *ne yaptığını* biliyoruz."[6]

"Eylem ismi" kavram olarak benim görüşüme göre kesinlikle ikincilik düzlemindedir çünkü burada henüz cins isimler, daha doğrusu davranış alışkanlıkları (üçüncülük) söz konusu değildir. Söz konusu olan tekil eylemlerdir, aynı zamanda gözlemlenen bir fenomenin (birincilik) ilk spontane izlenimleri de değildir. Latour bu kavramla eylemin varlıktan önce geldiğine dikkat çekiyor. Pasteur örneğinde gözlemlenen şey, "ancak bir dizi etki ile tanımlanır... Daha sonra bu performanslardan bir yetki türetilir, yani failin neden böyle davrandığını açıklayan bir töz. 'Etki ismi' terimi tüm gerçeklerin pragmatist kökenini anımsatmalıdır."[7] Ancak gözlemlenen eylemlerden bir töze işaret eden spesifik özellikler[8] (yani etkiler) izole edilirse, gözlemlenen fenomen sembol olabilir (o zaman ona "maya" denir) – Peirce'e göre bu üçüncülük olur. Latour bu olaya ilişkin şunları yazar:

---

5. Krş. Peirce 1970, s. 320.
6. Latour 2000, s. 144. Özgün metinde vurgulanmıştır.
7. Latour 2000, s. 372. Latour'da "aktör" kavramının sadece insanları değil, insan-olmayanları da ifade ettiğini burada hatırlatalım. (Bunun için bkz. 3. Bölüm)
8. A.g.e., s. 144.

> Farklı aşamalardan geçildikten sonra, var olmayan bir varlıktan tam bir türe dönüşmek mümkün: Varlık önce belirsiz duyusal veriler, sonra eylem-adı olarak algılanır ve son olarak da belli bir sınıflandırmada yer alan organik, bitkiye benzer bir canlıya dönüşür. Referans devinimi bizi burada *bir ontolojik durumdan diğerine götürür*. Artık sadece insan değildir dönüşüm sayesinde bilgi nakleden, insan-olmayan varlıklar da neredeyse yokken gizlice bütünüyle geçerli töze dönüştüklerinde de aynısını yaparlar.[9]

Pasteur ve onun mayasının oluşum hikâyesinin tespitiyle Latour sadece bilginin değil, *fabrikasyon* anlamında konstrüksiyon yani inşa ve yapımın da söz konusu olduğu eşya ve insan arasındaki değişim sürecine yeni bir ışık tutuyor. Latour'a göre Pasteur daha önceki araştırmacıların sürekli pislik olarak tanımlayıp öyle de davrandıkları gri maddeden maya yapıyor. Ve o maya da hiç tanınmayan bir adamı ünlü Pasteur'e dönüştürüyor, mesleki projeleri açısından yeni yönelimleri olan bir araştırmacıya.

Bu tarihsel olayın anlatımı pragmatizme işaret eden kavramlar ve argümanlar içermektedir. Bu bağıntı Latour, Pasteur ve maya hikâyesiyle ilgili olarak neden bir aktörün (örneğin mayanın) "deneylerle tanımlandığını" retorik olarak sorduğunda çok daha belirginleşiyor.[10] Yanıtı şöyledir:

> Çünkü bir aktörü kendi etkisi dışında tanımlamanın başka bir yolu yoktur, bir etkiyi belirlemenin de ilgili figürün diğer aktörleri nasıl değiştirdiğini, dönüştürdüğünü, bozduğunu ya da meydana çıkardığını sormanın dışında bir yolu yoktur. Pragmatizmin bu ilkesi (a) kısa bir süre sonra "maya" olarak adlandırılacak olan nesneye aktarılabilir; (b) Pasteur'ün Bilimler Akademisi'nden meslektaşlarına anlattığı öykü ve (c) Pasteur'ün tartıştığı grubun günümüze değin sadece yazılı bir metinde yer alan bu öyküye tepkileri.[11]

Latour sadece mayanın oluşumunu değil, Pasteur'ün deneylerinin kabul edilmesi sorununu da kapsayan tüm oluşum

9. Latour 2000, s. 147. Özgün metinde vurgulanmıştır.
10. A.g.e., s. 147 vd.
11. 2000, s. 148.

öyküsünün açıklanması için de örneğin pragmatist ilkede ortaya konduğu şekliyle "pragmatizm prensibine" başvuruyor. Burada Latour için söz konusu olan, sadece daha önceden belirlenmiş ve artık değiştirilemeyen nesneye "düşünülebilecek şekilde pratik öneme sahip etkileri... tasarılarımızda" –Peirce'in[12] pragmatizm ilkesinde dendiği gibi– atfetmek değil. Bu nesneyi tüm etkileriyle deneyde değiştirmek ve ayrıştırmak Latour'un pragmatizm yorumunda hız kazanır. Çünkü artık önemli olan insanın eşyayı nasıl doğru tanıdığı değil, bu alışveriş sürecinde (bu arada etkilerin atfedilmesinde) eşya ve insan yönelimlerinin nasıl oluştuğudur.

Eşya İşlevlerinin Oluşumu ya da Düzeltilmesi

Bu noktada öğrenme ve yönelim geliştirme arasındaki fark analitik olarak yeniden ele alınabilir ve eşya alanındaki benzer bir ayırt edici özellikle ilişkilendirilebilir. *Yönelim geliştirme* –daha önceki bölümde de açıklandığı gibi– insanlardaki yeni yönelimlerin oluşumu olarak tanımlanmalıdır, bu yeni yönelimler çok farklı şeylerle ilişkili olabilir, mesleki açıdan (genç kadın girişimci örneğinde gördüğümüz gibi) bizzat eşyaya karşı yönelimlere kadar. Buna karşın benim öğrenmekten anladığım eşya kullanım becerisinin ve belli yönelimler çerçevesinde eşya hakkındaki bilginin edinilmesidir. Bu öğrenme süreçlerinin daha fazla başlık altında toplanması gerektiğini Peirce'in kategorilerine dayanarak ve örneklerle dördüncü bölümde açıkladım.

Benim burada insan-aktörlere özgü bulduğum öğrenme ve yönelim geliştirme arasındaki analitik fark, eşya ve insan arasındaki farkı eşitlemek zorunda kalmaksızın eşyada bir paralellik bulur. Eşya kendisinden beklenen işlevleri zaten yerine getirebildiği ölçüde değişebildiğinde gelişmiş olur. Çatalın dişlerini bir kaşığın çukur biçimini alacak şekilde bükmek besin maddelerini ağza götürmeyi kolaylaştırır. Bu çatala daha önceden verilmiş olan bir işlevselliktir. *Eşya işlevlerinin geliştirilmesine* karşın eşyanın *yeni işlevlerinin oluşumu*, insan ve eşya arasındaki alışverişte

12. 1967, s. 339.

önceleri ondan beklenmeyen –aynı mayada olduğu gibi– ancak keşfedilmek zorunda olan işlevi kazanmasıyla betimlenir. Eşyanın yeni işlevleri insanların yeni yönelimlerinin oluşumuna tekabül eder. Latour'un raporu ile ilgili olarak anlattığım gibi yönelim geliştirme süreçleri ile eşyanın yeni işlevinin oluşumu iç içe geçebilir.

Pragmatist ilke bu nedenle şöyle geliştirilebilir: Eğer nesnelere, belki de (henüz) sahip olmadıkları etkiler atfediliyorsa, nesneler bu etkilere (örneğin gri madde) insanlarla ortak pratik içinde sahip olabilirler. Ancak insanla alışveriş sürecinde eşya ne olacaksa olur. Pragmatist ilkenin bu yorumuyla insan ve eşya arasındaki alışveriş süreçlerinde gelişme, daha doğrusu eşya işlevlerinin oluşumu açısından analitik olarak şu ayrımlar söz konusu olabilir:

1. Eğer eşya (örneğin çatal gibi) kendisinden beklenen işlevleri karşılayabilecek ölçüde geliştirilmişse, kendisine sanal (yani henüz gerçekleşmemiş) beklentiler yüklenir. Bu, insandaki önceden belirlenmiş bir çerçevede gerçekleşen beceri ve bilgi edinme süreçlerine tekabül eder.

2. Eşya ile pratikte (yani sanal beklenti olarak değil, pratik eylem biçiminde) eşyanın o güne değin sahip olmadığı etkiler ortaya çıkarılırsa, Pasteur'de gördüğümüz gibi, insanın o ana kadar eşya ile ilgili bilgisinin dışında bilmediği *yeni* işlevler ve özellikler harekete geçirilebilir. Bu, insanın yeni yönelimlerinin oluşumu anlamında uygun düşer.

John Dewey'in "Transaksiyon" Görüşü

Burada Latour'un yazdıklarından hareketle ortaya çıkan pragmatizme dair bu dinamik görüş insanı neredeyse bu felsefi gelenek içerisinde insan ve eşya arasındaki alışverişin adım adım gelişen karakterini Peirce'in yararlandığı kategorilerden daha açık bir biçimde yansıtan bağlantıları aramaya yönlendiriyor. Latour'un kendisi pragmatist olan James'e özellikle işaret etse de, ben başka bir yazara değinmek istiyorum. Onun eseri (geç dönem) –gösterileceği gibi– hem Charles Sanders Peirce'in

düşüncesiyle benzerlikler gösteriyor hem de Latour'un önemli görüşlerini daha öncesinde ele alıyor: Filozof ve eğitim bilimci olan John Dewey geniş eserinde psikoloji, din, politika, etik ve özellikle pedagoji ile ilgili sorunlarla ilgilenmiştir. Yetmiş yılı aşan yayın çalışmaları sırasında hem yorum tarzında hem de temel felsefe anlayışında[13] doğal olarak kısmen değişiklikler meydana gelmiş olsa da Dewey'in prensiplerini üç önemli çalışmada –"Logic-The Theory of Inquiry", "Experience and Nature" ve "The Quest for Certainty"– kaleme aldığı özellikle geç dönem eserinden yazıları epistemolojik ve eylem kuramsal açıdan üst düzeydedir.[14]

Sözü edilen son yazıda Dewey, doğabilimsel deneylerin bilgi kuramı ile ilgileniyor ki burada daha yeni bilim araştırmalarıyla önemli paralellikler belirginleşiyor.[15] Dewey, araştırma çalışmasında bilinen nesnenin yapısıyla bütünleşen her unsuru pratik eylemin dışında tutan epistemolojik yaklaşımları eleştiriyor. Buna karşın bilgi ve pratik arasındaki kalıcı ve etkili etkileşimden hareket ediyor.[16]

Ama Dewey'i ilgilendiren sadece var olan nesnelerin bilgisi değildir, o yeni nesnelerin oluşumu ya da gelişimini de sorgular.

---

13. Burada özellikle Prawat'ın tezine dikkat çekilerek, John Dewey'in –William James'e dayanarak– yaklaşık 1915 yılına kadar daha çok inşacı bir bilgi kuramını izlediği, o günden beri de –Peirce'den yoğun bir biçimde esinlenerek– daha çok realist bir kuramı geliştirdiği söyleniyor (krş. Prawat 2000 ve 2001).

14. Krş. Dewey 1986a ve b ve 2001.

15. Buna Friedrich Balke de (2008, s. 272 vd) dikkat çekiyor: Yeni bilimsel araştırmalar "Dewey ile de görüşerek, 'Ideen am Werk' ile ilgileniyor ve deneyimi genel olarak 'eylemlerin gerçekleştirilmesi deneyimi' olarak belirliyor. 'Bilginin deneysel pratiği', Dewey'e göre, 'kuram ve uygulamanın ezeli ayrımını ortadan kaldırıyor'. Ama özellikle özne ve nesne ayrımını daha doğrusu bilgi sürecinin bu iki kutbuna dağıtılan şüphe ve güvensizlikle ilgili belirli bir düşünceyi bertaraf ediyor."

16. Dewey 2001, s. 27 ve 41. Fikirler ve kavramlarda ortaya çıktığı şekliyle bilgi bu noktada pratikle saptanmıştır. Fizikçi Bridgman'den alıntılayarak Dewey şunları yazar: "Genelde biz bir kavramla bir yığın işlemden başka bir şeyi kastetmiyoruz" – örneğin uzunluk kavramıyla ölçüm için gerekli olan o işlemleri (a.g.e., s. 113 vd). Kavramın bu tanımı Dewey'in bir dipnotta dikkat çektiği pragmatist ilke ile belirgin paralellikler gösteriyor.

İnsan ve eşya arasındaki alışverişin bu basamaklı bakış açısı aşağıdaki alıntıdan anlaşılıyor:

> Amaca uygun operasyonların inşa öyküsü bilimsel alanda onların sanayideki evrim öykülerinden farklı değildir. Belli bir hedefe varmak için herhangi bir şeyin yapılması gerekmiştir; bu yüzden operasyonun farklı aparatları ve yöntemleri denenmiştir. Başarı ve başarısızlık deneyimleri kullanılan araçları zamanla geliştirmiştir. Daha ekonomik ve etkin eylem tarzları bulunmuştur – yani istenilen sonucu büyük kolaylıkla, daha önemli ve daha belirli, daha garantili bir biçimde ortaya çıkaran operasyonlar. Öne doğru atılan her adıma daha iyi araç gerecin üretimi eşlik etmiştir.[17]

Dewey'in burada tanımladığı şey, benim daha yukarıda gösterdiğim eşyanın işlevlerini daha çabuk yerine getirebileceği ölçüde düzeltilmesi ile aynıdır. Bu alıntının devamında Dewey eşyanın *yeni* işlevlerinin (ya da kendi dilinde operasyonların) oluştuğu şu olayı ele alır:

> Bir aletin keşfedilmesi çoğu zaman keşfedilmesinin öncesinde henüz düşünülmemiş operasyonları düşündürttü ve dolayısıyla bu operasyonların daha da mükemmelleştirilmesini sağladı. Fikirleri tanımlayan operasyonların belirlenmesi *apriori* olarak denetlenemez ya da saptanamaz. Fikirler bile gerçek araştırmaların akışında deneysel olarak geliştirilir.[18]

Burada Dewey, aletlerin (ve genel anlamda nesnelerin) o ana kadar sahip olmadıkları operasyonlar, daha doğrusu işlevler ya da –pragmatizm ilkesinde dendiği gibi– etkiler kazandığı o olayı betimliyor. Bu şekilde peşlerinden yeni tanım ve "fikirleri" sürükleyen yeni şeyler oluşur. Sadece gri maddeden oluşan maya değil, o amaç için bulunmayıp bilindiği üzere sadece bilgisayar kapasitelerinin etkinliğini artırmak üzere (bkz. aşağıda) keşfedilen internet örneği gibi eşyanın başka yeni işlevleri de buna bir örnektir. Dewey'in metaforlarla anlattığı gibi yeni operas-

17. A.g.e., s. 126 vd.
18. A.g.e., s. 127. Özgün metinde vurgulanmıştır.

yonların düşündürülmesi ile birlikte bu artımsal süreç başlıyor ki, Dewey burada neredeyse düşündürme eylemini doğrudan aletlere atfediyor. Eşyanın bu tür yeni işlevleri gibi insandaki yeni yönelimleri de görebilmek için Dewey, ölümünden birkaç yıl önce Arthur F. Bentley ile birlikte kaleme aldığı kitabında[19], "eylemin safhaları ve aşamalarının üstesinden gelebilmek için tanımlama ve adlandırma sistemlerinin kullanıldığı transaksiyonel" bir bakış açısı önerir. Bununla "unsurlara ilişkin ya da varsayımsal şekilde ayrılabilen ya da bağımsız 'varlık'lara , 'özler'e ya da 'realiteler'e ilişkin nihai nitelemeler", aynı zamanda 'bu 'unsurlar' arasında varsayımsal olarak ayrılabilen 'bağıntıların' ayrılması" engellenir.[20]

Bu transaksiyon (trans-action) görüşünden farklı olarak Dewey ve Bentley'in "öz eylem" (self-action) olarak tanımladığı bir görüşte analiz, bir "organizmada oturan ve... bilme eylemini gerçekleştiren" kişi şeklini almış bir bilenden hareket edebilirdi. Bu nedenle bu bilen, bilinenden "kopmuştur". Bilen, bir "üstün güce" dönüşürken, bilinen şey "onun kadar 'gerçek' olarak görünse de başka bir 'alan'dan gelmiş gibi görünür".[21] Nesneler arasındaki etkileşimlerden hareket eden "etkileşimsel eylem" (inter-action) görüşü daha simetrik olabilir ama bu görüş, nesnelerin aynı zamanda "uygun biçimde adlandırıldıkları ve bilindikleri de varsayar, öyle ki devamında gelen prosedürler, bilinen bu verili nesnelerin kendi aralarındaki etki ve tepkilerden oluşur, yoksa bu olası nesnelerin durumunun yeniden düzenlenmesinden değil."

Ama bir transaksiyon görüşünde özne ve nesne arasında esaslı bir fark söz konusu değildir, o "bilinen karşısına çıkarılan bir bilenden" hareket etmez, aksine bilme olayı ve bilinenin ötesinde yer alan "'varlıklar' ya da 'gerçekler'i sorgular".[22] Bu

19. "Knowing and the Know" (Dewey/Bentley 1989). Bu yazıya dair notlar, örneğin Prawat 2003 ve –pedagojik görüşe daha yoğun bir biçimde bağlı olarak– Biesta/Tedder'de 2006 mevcuttur.
20. Dewey/Bentley 1989, s. 101 vd. Özgün metinde vurgulanmıştır.
21. A.g.e., s. 127 vd.
22. A.g.e., s. 111 vd.

tür bir görüş demek ki "ortak bir sistem içerisinde"[23] ikisinin kendisini nasıl oluşturduğunu gözlemleyebilmek için insan ve eşya arsındaki sınırın geçerliliğini devre dışı bırakır. Bu oluşum sürecinde sabit aktörlere bağlanmadan önce olaylar ve işlemler gözlemlenmelidir. Transaksiyon görüşü bu açıdan insanda oluşacak yeni yönelimlere, yani yönelim geliştirme ve insan ve eşya buluşmasından yeni eşya işlevleri ortaya çıkarmaya özel bir biçimde uygunmuş gibi görünüyor.

Aşağıdaki örnekten anlaşılacağı gibi bu tür bir görüş, öncesinde yerleşmiş tabirlerin devre dışı kalmasını şart koşar. Bu, incelenmek istenen şeyin, tarihsel-oluşumsal bir bağlamda araştırılmasıyla mümkün olur:

> Tüfeğiyle bir tarlaya giden ve orada kendince zaten tavşan olarak bilinen küçük bir hayvanı gören bir avcıyı örnek alırsak eğer, bu durumda yarım saat ve bir dönümlük alan içerisinde, tavşan, avcı ve silahın birbirlerinden ayrı olarak içine girdikleri bir etkileşimsel formu takip eden ve neden-sonuç biçiminde bir araya gelen ateş etmeyi belirtmek kolay ve o anki amaçlar için yeterince tatmin edicidir. Ancak eğer dünyadan yeterince geniş bir kısmı ve binlerce yılı ele alırsak ve tavşanın kimliğinin yavaş yavaş saptanmasını izlersek – ki bu kimlik saptanması ilk önce tavşan ve avcının katıldığı el hareketleri, çığlık ve dikkatli hareketlerin oluşturduğu süreçlerle başlar ve sonra betimlemenin ve isimlendirmenin farklı seviyelerinde devam eder – o zaman transaksiyonal bahsin o olayı en iyi şekilde kapsadığını anlarız. Bu, sadece avcının değil, aynı zamanda insan öncesi döneme değin uzanan olaylar ve onun uygulama ve tekniklerinin isimlendirilmesini de içerecektir. Hiç kimse, avlanma faaliyetinden yalıtılmış avcı ve avdan söz edemez. Ancak avlanmayı, bütün bu unsurların mekansal ve zamansal ilişkisinden yalıtılmış olarak kurgulamak bir o kadar saçma olacaktır.[24]

Bu örnek öncelikle etkileşim görüşünün ancak "dolaysız amaçlar" için kullanılırsa "tümüyle yeterli" olacağına dikkat çekiyor. Eşya pedagojisi bağlamında örneğin ne insanın ne de

23. A.g.e., s. 114.
24. Dewey/Bentley 1989, s. 125. Özgün metinde vurgulanmıştır.

eşyanın büyük ölçüde değiştiği alışveriş süreçlerinin incelendiği yerlerde bir etkileşim görüşünün uygun olacağı düşünülebilir. Bu tür süreçler insanın eşya hakkında bilgi edindiği ve onu kullanırken beceri kazandığı her yerde yaşanabilir, yani eşya ile öğrenme örneğin arabada debriyaja basmak ya da vites değiştirmek gibi. Bu süreçler benim çatalın çukurlaştırılması için bükülmesi örneğinde gösterdiğim gibi eşyanın kendisinden beklenen işlevler açısından düzeltildiği yerlerde de yaşanır.

İnsanda yeni yönelimlerin gelişimini (yani yönelim geliştirme süreçlerini) ve yeni eşya işlevlerinin oluşumunu da gözden geçiren alışveriş süreçleri daha geniş bir bakış açısıyla incelenmek istendiğinde, özellikle oluşumun son noktasını (örneğin avcı ve tavşan ya da Pasteur ve maya) parantez içine alan ve bu alışveriş sürecinde gelişmiş transaksiyonları sorgulayan tarihsel-oluşumsal bir analiz gerekli olacaktır. Bu transaksiyon görüşünde varlıkları incelemenin (ve adlandırmanın) artık pek bir anlamı yoktur. Zamanla gelişen eylem ve operasyonları, bunlarla ve bunlar aracılığı ile eylemci ve operasyoncunun nasıl ortaya çıktığını gözlemlemek ve analiz etmek daha gerekli olacaktır.

Pragmatizmin ilkesi dikkate alınacak olursa, olaya dahil olan insan ve eşya sonuçta katılımı belirleyen eylem ve operasyonlarla tanımlanır. Latour bunun için bir bakıma "hibrit aktör"lüğün (farklı, insan-olan ve insan-olmayan "aktantların" tamamlanmış bileşimi olarak) ön aşaması olan "eylem ismi" kavramını kullanmıştır. Bu doğrultuda –bir transaksiyonel görüşte– insanın eşyanın ve onlarla ilgili kavramların sadece geçici olarak tanımlandıkları halde (kendini geliştirmeye devam eden) eylem ve operasyonlara bağlı kaldıkları çok açıktır.

Transaksiyon görüşü benim öğrenmeyi yansıttığım –4. Bölüm'de ele alınan– Charles Sanders Peirce'in üçlü sınıflandırması ile de ilişkilendirilebilir. Çünkü bu görüş, insanın eşyayı sadece bilişsel olarak öğrenmesini değil, onun eşya ile ilgili deneyimlerinde yaşadığı öğrenme süreçlerini de gözlemleme olanağını sunar. Dewey şöyle yazar:

> Düşünceyi oluşturan ve genelliği, sürekliliği, yasayı yansıtan dilsel göstergeler, Üçüncülüğün vakalarıdır. Onların kendinden 'şeylere' göndermeleri yoktur. Bundan dolayı böyle bir ilişki ancak bir başka faktörün müdahalesiyle mümkün olur. Peirce'in İkincilik dediği bu faktör, Üçüncülükten tamamen farklıdır. Bu, genelliğe karşı özelliktir, sürekliliğe karşı kaba bir kesinti, yasaya karşı bir olumsallıktır.[25]

Üçüncülüğe eşya ile ilgili referans olanağını tanıyan ikincilik sonuçta birinciliğin özellikleri sayesinde eşya ile karşılaşıldığında eşyanın uyandırdığı spontane duygu nitelikleri sonucu oluşur. Bu eşyayı başından itibaren kendi ismine sahip, bilinen eşyaya dönüştürmeyen bir transaksiyon görüşüyle insan ve eşya arasındaki alışveriş birincilik modelinde kavranabilir. İnsan-eşya bağlantısı (farklı olabilen) duygu nitelikleriyle belirlendiğinde, bu alışveriş süreçlerinin, yani ikinciliğin özel etki ve tepkisinin nasıl gelişeceği pek belli olmaz. Bu alışveriş süreci ancak üçüncülükte dilbilimsel göstergelerle de ifade edilebilecek istikrarlı düzenliliğine kavuşur.

Demek ki üçüncülük kategorisindeki "dilbilimsel tutum" Dewey'e göre "başka, dolaysız yani daha fizyolojik davranış biçimlerine *eklenir*".[26] Bu arada üçüncülüğün düzenliliğinin ancak pratikte ortaya çıkan duygu nitelikleri (birincilik) bazında mı tesis edildiği yoksa üçüncülüğün bu pratiği ve onun duygu niteliklerini yönlendirdiği sorusu ampirik bir sorudur. Ben de şimdi bu ampirik soruyu incelemek istiyorum.

"Aa" –Sürpriz Olarak Bilgisayar

"Aa" dedim. "Ben bununla ne yapacağım?"[27] Beate Brandt, kendisine kendi bilgisayarını veren oğlunun bu beklenmedik hediyesi karşısında gösterdiği bu tepkiyi anımsarken, anlatı görüşmesine aşağıdaki şekilde devam ediyor:

---

25. Dewey 1989, s. 146 vd.
26. A.g.e., s. 149. Özgün metinde vurgulanmıştır.
27. Bu ve kaynağı belirtilmemiş bundan sonraki tüm alıntılar adını değiştirdiğimiz yaşlı hanımın söyleşisinden alınmıştır.

> Ben sadece şunu biliyordum, ne daha az ne de daha fazla bir şey biliyordum (anlaşılmıyor), onda on parmak sisteminin mümkün olabileceğini, klavyede daha başka bir şey bilmiyordum. Ama dediğim gibi bu da bir ilerleme ne de olsa. Onu oraya koymuştuk; gerçekten küçücük bir kutuydu ve onunla yazı yazabileceğim dışında hiçbir fikrim yoktu. Önce şimdi ne yapacaksın diye düşündüm ama sonra beni cezp etti.

Şaşkınlık ve bilgisizlik ("Ben bununla ne yapacağım?") ve tabii bilgisayarın "kutu" olarak adlandırılması, bilgisayarın onun için önce ne kadar yabancı ve karmaşık bir şey olduğunu ortaya koyuyor. Bilgisayar Bayan Brandt'ı önce sadece –Peirce'in kavramıyla ifade edecek olursak– duygu niteliğini etkiliyor. Emekli kadın bu eşyayı "klavye" açısından kendi bilgisi ile ilişkilendiriyor ve bu bilgi aynı zamanda bir beceri –"on parmak sistemi"– ile de ilintili. Klavye kullanımı ile ilgili eskiden öğrenmiş olduklarının –elbette bir alışkanlık olacak kadar– bu konuda kendisine pek faydası olmayacağının Bayan Brandt da farkında ("hiçbir fikrim yok"). Bu noktada eşya ile bir alışveriş sürecine girer, bilgisayar onu "cezp etmiştir" ve o kendisine bununla "ne yapacaksın şimdi?" diye sormuştur. Söyleşinin bu küçücük bölümünden bile Peirce'in birincilik ("Aa"), ikincilik ("cezp etti") ve üçüncülük ("on parmak sistemi") kategorileri ile ilişkilendirilebilecek yönler görünüyor ki bu sonuncusu elbette Bayan Brandt'ın bilgisayarla ilişkisine hâkim olamaz.

Yani Bayan Brandt bilgisayarı bir davet olarak kavrıyor ve devamında kendi kendine kullanmayı öğreniyor. Önceleri yeni PC'sinin marifetlerini kullanma konusunda hiçbir bağlantı kuramazken, sonraları "grafik işlerine" karşı ilgi duyduğunu keşfediyor. Bu olaydan dört sene sonra ikinci oğlunun interneti nasıl kullandığını gözlemliyor:

> Ve yaklaşık iki sene önce; gerçekten de tam o zaman (başlangıç 2000) ben şöyle yaptım; öğretmen olan oğlum, altı aydır internete giriyordu, ben de hep onu izliyordum ve ben bunu heyecanlı buluyordum; sonra o bana Kanada'dan bir öğretmene nasıl bağlandığını, bağlantı kurduğunu gösterdi, onun kişisel sayfasına giriyor ve ona

> bir şeyler yazıyor. Evet, sonra fark ettim, yani interneti, bir işe yarıyormuş. Sonra internet bağlattım kendime, şu düşünceyle; oğlum internet almış ve kendisine bir kişisel sayfa kurmuştu. O zaman düşündüm, internet varsa bir kişisel sayfa da olmalı. Bu benim için bir bütünlüktü. Tabii bu arada bunun mutlaka gerekli olmadığını öğrendim. Ama sonra düşündüm; evet mecbursun; başlamalısın. Peki, neyin var, gerçekten neyin var? Bir şeyin var mı gerçekten söyleyecek; evet, eğer oraya bir şey yazarsam ya da koyarsam, bunun bir amacı olmalıydı, herhangi bir şey. Ve ben bunun çok farkında değildim, çok dürüst olmam gerekir; sürekli kendimle biraz kavga ediyor, tartışıp duruyordum ve şöyle dedim: Söyleyecek bir şeyin var mı, aslında söyleyecek hiçbir sözün yok; evet (pek anlaşılmıyor). Ama yine de...

Bayan Brandt internete de yabancı ama aynı zamanda onu "korkunç heyecanlı" buluyor, öyle ki kendisi de interneti kullanmak istiyor. Bir yanlış anlama sonucu (internete girme koşulunun bir kişisel sayfaya sahip olunması gerektiğini düşünmesi) Beate Brandt sadece o güne değin alışkın olduğu tekniklerden çok farklı olan internet tekniği ile karşı karşıya kalmaz. Ayrıca kendi kişisel sayfasında "ne söyleyebileceği" sorusuna dair kendi kendisiyle "kavga halindedir" O dönemde 65 yaşında emekli bir kadın ve Doğu Almanya Cumhuriyeti'nde bir fabrikanın eski müdürü olan Bayan Brandt'ın yine de pes etmeyip kısa bir zaman sonra oldukça başarılı bir biçimde internette sahne alması, alıntıyı sonlandıran "ama yine de" sözlerinden anlaşılıyor.

Bayan Brandt ve İnternet Teknolojisine Dair Transaksiyonel Bir Görüş

İnsan açısından muhtemel yönelim geliştirme süreçleri gibi yeni eşya işlev oluşumlarını inceleyebilmek amacıyla mevcut olayı transaksiyonel görüş açısıyla yeniden saptamayı[28] deneyecek olursak, o zaman yukarıdaki metinde analiz edilmiş noktalarla yetinmemek gerekir. Bayan Brandt gibi internetin de

28. Daha eski bir yazıda bu mevcut olayı Latour yöntemi bağlamı dışında yorumladım; bkz. Nohl 2002.

tarihsel oluşumunu yeniden saptamak daha önemlidir. Belirli çerçeve ve ampirik verilerim izin verdiği ölçüde bunu burada denemek istiyorum.

Önce Bayan Brandt'la ilgilenip onun anlattığı yaşamöyküsünün yardımıyla onun teknolojik eşya ile edindiği deneyimleri yeniden saptayacağım. Burada bile (bu olayda önemli olan) insan-eşya-bağlantılarının, yani hibrit aktörlerin ortaya çıkmasını sağlayan, insan ve eşya arasındaki farklı alışveriş süreçleri görülebiliyor. Bayan Brandt'ın beklenmedik bir biçimde bir bilgisayar ile mutlu olduğu noktaya gelince, ampirik konuyu değiştirip, önce tarihsel oluşumun başka tarafına, insani uygulamalar ile çeşitli teknik oluşumların iç içe geçtiği internetin ortaya çıkış öyküsüne bakacağım. Sonrasında Bayan Brandt ve internet karşılaşmasına yoğunlaşıp insan ve eşya arasında hangi yeni bağlantıların oluşmuş olduğunu inceleyeceğim. Bu sırada Bayan Brandt'ın önemli yaşam yönelimlerinin değişikliğe uğradığı ama eşyanın da yeni işlevler kazandığı görülecektir.

Farklı Hibrit Aktörlerin İnsani Boyutu Olarak Bayan Brandt

Bayan Brandt nasyonal sosyalizm döneminde büyür; savaş sonrasında doğduğu ve hâlâ yaşadığı şehir olan Magdeburg'a Rusların girişi hakkında pek konuşmak istemiyor. Annesi "savaş mağduru kadın" olarak fazla meşgul, daha savaş sırasında annesinin boşandığı babası da "kayıp" olduğundan, onun eğitimi ile ilgili sorumluluğu annesi tarafından büyükannesi üstlenir. Beate Brandt'a liseye gitmeyi yasaklayan (bunu yaparak çocuk doktoru olma isteğini gerçekleştirmesine engel olan) ve bunun yerine onun bir maden işletmesinde ticaret eğitimi almasını sağlayan da o büyükannedir.

Eğitimini üstün başarı ve o zamanki Doğu Almanya'nın üniversiteye giriş koşulu olan bir "üniversite tahsiline teşvik belgesi" ile tamamlamasına rağmen bir mühendisle evlendikten sonra arka arkaya doğan çocuklarına bakmak için gelir getiren işine

önce ara verir. Evde geçirilen yaklaşık beş yılın ardından Bayan Brandt 24 yaşında yeniden çalışmaya başlar ve aynı zamanda açık öğretimdeki metalurji eğitimini (çok iyi notlarla) tamamlar ve kendi devlet işletmesinde çalışabilir.

Metalurji eğitimi ve mesleki deneyim, Beate Brandt'ı yabancı teknolojik eşya konusunda bilgi ve onları kullanmak için beceri edinmek zorunda bırakır. Bu öğrenme süreçlerinde tipik olan Bayan Brandt'dan beklenenlerin başından beri belli olmasıdır. Gerçi kendisi için metalurji ve onunla bağlantılı mesleki deneyim henüz bilinmez ama burada söz konusu olan hem üniversitede hem de işletmede çoktan beri bilinen ve bir üçüncülük olarak cümlelerle ifade edilmiş, yani alışılmış davranış kalıplarıyla uygulanan eşya işlevleridir.

Sadece bitirme tezinde Bayan Brandt, eşya işlevlerinin düzeltilmesi konusuyla ilgilenir, bunu yaparken eşya ile ilgili beklentiler danışmanı tarafından zaten belirlenmiştir. Yaşamöyküsünde büyük önem taşıyan öğrenme sürecinin o belirleyici anını anlatı görüşmesinde Bayan Brandt boşuna bu kadar ayrıntılı anlatmıyor. O güne kadar farklı işletmelerde gerçekleştirilen işlenme süreçlerinin birleştirilmesi ile ilgili olasılıklar ve sorunları araştırmakla görevlendirilmişti. Bu tür bir birleşim çok yeniydi ve o güne kadar sadece İtalya ve ABD'de denenmişti.

> Ve bunu benim incelemek isteyip istemediğimi sordular, bunun yapılıp yapılamayacağını. Önce teknik donanımla içsel olarak karşı karşıya gelmek; teknik donanım için neye ihtiyaç var; bütün bu eğlence kaça mal olur; işte bunların tümünü, teknik ve ekonomik yönünü araştırmak, yaptım. Çok ilginçti; gerçi önce asla başaramam diye düşündüm çünkü gerçekten de yapmam gereken araştırmalar vardı kendi işletmemde. Onlar beni destekliyordu ama ben kablo fabrikasına da gitmek zorundaydım ve onlar beni hiç desteklemiyordu. İlkinde beni fabrikadan attırdılar, ikincisinde de beni ikna etmeye çalıştılar yazmam gerektiği konusunda. E böyle bir işim varken bütün bunların ekonomik olmayışı; ama ben bunu kabul etmedim, ayrıca buna bir de benim orada kocamın eski bir okul arkadaşımı tanıyor olmam eklendi ve ona telefon ettim. O iç üretim konusunda bilgiliydi ve şöyle dedim: Ya, bunlar bana bir şey söyle-

mek istemiyor ve ben ilerleyemiyorum, bana yardım eder misin? Elbette dedi, yaparsın, buraya gelirsin. Ben böyle illegal bir biçimde her şeyi öğrendim, benim ihtiyacım olan tüm teknik ve ekonomik verileri. Öncelikle güncel durumu bildirmem için; evet tabii ki güncel durumdan hareket etmeliydim, değil mi? Evet, ben de literatür edindim, kısmen çevirdim de; kendim çevirdim; yani şöyle böyle biraz İngilizce bilgisi vardı okuldan; sonrasında İngilizce öğrenmeye biraz devam ettim ve bunların sonucu bir iş çıkardım; bugün bile bununla gurur duyuyorum çünkü bu yöntem sonra, bu çalışmadan sonra işletmede de kullanılmaya başlandı.

Bu öykü kesitinin başında Bayan Brandt için yıllar sonra gerçekleşecek yönelim geliştirme sürecini belirleyen biyografik süreç yapıları[29] belli oluyor, aynı daha önce büyükannesi yüzünden ticaret eğitimine başlamasında sezilebildiği gibi: Bayan Brandt kendi biyografisinin, ailenin ve işletmenin gelenekleri tarafından biçimlendiğini deneyimler. Bitirme tezi ona "önerilir", ne bunun için bir çaba göstermiştir ne de kendi yeteneklerinden emindir ("gerçi önce bunu hayatta başaramam diye düşündüm").[30]

Sonrasında büyük bir başarıyla kaleme aldığı diploma tezi için ancak kaynağında mevcut olan önemli "teknik ve ekonomik veriler" gerekli olur. Aynı kablo fabrikasındaki gibi bunlara ulaşması da mümkün olmayınca, dolambaçlı bir yoldan kocasının orada çalışan arkadaşı üzerinden ilerler. Teknik bilgi –kablo

29. Fritz Schütze biyografi sahibinin anlamlandırma kalıpları ve yorumları ile "yeniden oluşturulan yaşamöyküsü" arasındaki bağlantıları "özgeçmişin süreç yapıları" olarak tanımlıyor (Schütze 1983a, s. 284; aynı zamanda bkz. 1983b). O süreç yapılarını, daha doğrusu "biyografik yaşantılar karşısında gösterilen esas davranış biçimlerini" dörde ayırıyor. "Biyografik davranış şemaları", yani biyografi sahibinin planladığı, az ya da çok başarılı olduğu işler (örneğin liseyi bitirmek); insanların "beklentiler doğrultusunda toplumsal ya da örgütsel bir hareket planı" (Bayan Brandt örneğindeki gibi) çerçevesinde süreçlere tabi tutuldukları "yaşamöyküsündeki kurumsal akış planı"; "biyografik olayların" biyografi sahibini üstünlükle etkisi altına aldığı "dönemeçler"; biyografi sahibinin "yaşam ve davranış olasılıklarını" (1984, s. 92) şaşırtıcı biçimde değiştiren "dönüşüm süreçleri".

30. Diğer biyografik süreç yapılarında da olduğu gibi bu yorumda söz konusu olan olayların akışını değil sadece Bayan Brandt'ın yaşamöyküsüne karşı *tutumunu* saptamaktır.

fabrikasında, İtalya'da ve ABD'de– konuma bağlıdır ve bu bağ Bayan Brandt tarafından çözülmek zorundadır. Aynı şey Beate Brandt'ın başlangıçta anlaşılması zor olan meselelerin kendi becerisi ile üstesinden geldiği "kurumsal literatür"ün yabancı dilde olmasında görünüyor. Onun diploma tezindeki yenilik, şöyle de söylenebilir, yerel bilginin açığa çıkarılıp onun henüz gerçekleşme aşamasındaki bir projeye aktarılmasıdır.

Burada eğer eşyaya yönelik beklentiler sahipleri tarafından belirlendiyse, o zaman bir yönelim geliştirme sürecinden değil, "sadece" bir öğrenme sürecinden söz edilebilir. Bununla birlikte transaksiyonel görüş açısından bakıldığında da, ne Beate Brandt'ın ne de işletmenin alışveriş sürecine girdikleri şekilde çıktıkları görünüyor.

Eğitimini tamamladıktan sonra Bayan Brandt hızlı bir biçimde bölüm ve sonrasında pazarlama müdürlüğüne terfi eder. Geç yaşta gerçekleşen üçüncü çocuğun doğumunun ardından bir alt pozisyona alınmayı rica etse de kısa bir süre sonra eski görevine geri döner, hatta işletmenin "ticaretten sorumlu müdürü" olur. Burada da mesleki kariyeri sağlayan süreç yapısı (kendisi tarafından yönetilen) biyografik eylem modeli değil, devlet işletmesiyle organize edilmesiyle gelişen (kendisi dışında yönetilen) mesleki gelişim sürecidir. Kendi benliğiyle ilgili bir düşüncede Bayan Brandt'ın bizzat kendisi özgeçmişinin söz konusu süreç yapısına dikkat çekiyor ve simgesel bir biçimde kariyerinin ana prensibini tanımlıyor:

> Ben bir bakıma zorunlu kadın kontenjanını doldurmak adına çalışan bir kadındım. Daha sonraki gelişmeler içerisinde siz de bunu anlayacaksınız; belki bunda biraz iş var diye düşünmüşlerdir; bu bizim işimize yarayabilir ve beni biraz dürttüler, tamam mı? Yani ben gidip parmak kaldırıp ben bunu mutlaka istiyorum demedim.

Bayan Brandt'ın görüşüyle mecazi anlamda "dürtülmek" ile ifade edilen, Demokratik Alman Cumhuriyeti'ndeki kadınlar için tipik sayılan mesleki kariyerin ("kadın kontenjanı") kurumsal akışı içinde gerçekleşen sürecin yanında Bayan Brandt'ın bu tür

görevleri göze alabilme ve bunların –diploma tezi örneği gibi– mükemmel bir biçimde üstesinden gelme tutumu da önemlidir.

Transaksiyonel görüş açısından bakıldığında buraya kadar Bayan Brandt'ın yaşamöyküsü ile ilintili eşya ile öğrenme süreçlerinde hem kendisinin hem de işletmenin biraz değiştiği görünüyor. Yükseköğrenime "yönlendirilen" deneyimsiz, genç bir kadın analog teknoloji ile ilgili sorulara muhatap olan ve büyük umutlar beslenen bir yöneticiye dönüşür. İki işlemden sadece birini gerçekleştirebilen bir işletme sonrasında (diploma tezinden sonra) bu iki işlemin birbiriyle kombine edildiği bir işletmeye dönüşür. Bayan Brandt da işletme de birbirinden ayrı ele alınamaz, aksine "eyleyenler"in bir bileşimi, yani davranış alışkanlıkları ve içeriksel bilgiye sahip (Peirce'in sözünü ettiği üçüncülük) "hibrit fail" olarak görülebilirler.[31]

Gerçi Bayan Brandt ve işletmesi arasındaki bağlantı uzun süreli olmaz (insan ve artefakt bileşimlerinin süreklilik göstermek zorunda olmadığı gibi). Demokratik Alman Cumhuriyeti'nin çöküşüyle birlikte Bayan Brandt'a, kendisi de 56 yaşında erken emekliliğe ayrılmadan önce çalışma arkadaşlarını erkenden emekliye ayırma görevi verilir.

"Boş vakitlerini nasıl değerlendireceğini" bildiği halde sonrasında Bayan Brandt "bir boşluğa" düşer. En baskın duygu ise muhtemelen "bir işe yaramama duygusu"ydu. Ama bu dönemde küçük oğlu eğitimini tamamlamaya çalışıyordu. Bayan Brandt ona yardım ediyordu (o da kendininkine yakın bir bölümde okuyordu) ve diploma tezi bitince o Bayan Brandt'a küçük bilgisayarını hediye etti.

Beate Brandt'ın bu hediyeye tepkisi ("Aa, dedim ben bununla ne yapacağım?") ve onun bilgisayar kullanımında attığı ve sonuçta onun interneti keşfetmesini sağlayan ilk adımlar daha önce yukarıda yer alan ampirik analizin konusuydu. Anlatı görüşmesinin ampirik yeniden inşasına devam etme-

31. Tarihsel olarak daha ileri giden bir analiz elbette tek bir kişinin yaşamöyküsü ve tek bir işletme ile konan sınırlamayı ortadan kaldıracak ve bu süreçlerin tarihsel oluşumunu ve buna dahil olan insanlarla birliktelik içinde ele alacaktır.

den önce Bayan Brandt'ın sonraları oğlunda gözlemlediği söz konusu artefaktların ortaya çıkışına, yani internete kısaca değinmek istiyorum. Çünkü internetin de farklı (hibrit-) faillerin hareketlerine, sürprizlerine, insan ve eşya arasındaki bağlantıları belirleyen düşünce ve davranış alışkanlıklarına dair bir öyküsü var.

İnternetin Oluşum Tarihi

İnternetin oluşum tarihi –eğer gerçekten bir başlangıç tespit edilecek olursa– hiç şüphesiz 1950 ve 60'lı yıllarda ABD'de bilişim teknolojisinin yetersizlikleri ile başlar. O dönemin büyük bilgisayarları (küçük bilgisayarlar henüz mevcut değildi) bir taraftan çok pahalı olmasına rağmen kapasite olarak yetersizdi. Bir bilgisayarın işlem kapasitesini daha iyi kullanmanın birinci olasılığı onu birçok kişinin hizmetine vermekti ("time-sharing").[32] Bir ölçüde time-sharing uygulaması da farklı bilgisayarları birbiriyle bağlama düşüncesinin fikir babası oldu. Bu dönemde bu konuyla ilgili farklı projeler mevcuttur. Amerikan ordusuna bağlı araştırma ajansı ARPA'nın projesi günümüzde en çok bilinendir. ARPA'ya diğer her bilgisayarın hesap kaynaklarını kullanabilecek şekilde bilgisayarları birbiriyle bağlama görevi verilmişti (bu fikir daha öncesinde farklı ülkelerdeki çeşitli gruplar tarafından izlenmişti). Bu bağlantının (önceleri –1969– sadece dört üniversitenin bilgisayarları arasında) bir ağ sistemi içinde kurulması, buna paralel olarak Amerikan Hava Kuvvetleri'nin nükleer bir saldırıya karşı kesintisiz haber bağlantılarını bir ağ sistemine aktararak güçlendirme olanaklarının aranmasıyla da ilgisi vardı. Burada ortaya çıkan ARPANET daha sonra internette yükselmesiyle özellikle kalburüstü kişilere ulaşsa da, Bunz onun teknik yapısının günümüz internetinden "çok uzak" olduğuna dikkat çekiyor.[33]

32. Krş. Bunz 2009, s. 31 vd.

33. "Eğer başlangıçtaki ağ bilgi yapısı ile günümüz internetine yaklaşacak olursa, o zaman bu Fransız Cyclades'dir" der Bunz bu konuda (a.g.e., s. 50).

Bilgisayarlar arasında iletilen bilgilere kendi yollarını bulma olanağı tanındığı takdirde bilgisayarlar arasında ağları kurmak mümkün olabilir. Bu konuyla ilgili –ARPA'nın yaptığından çok farklı olarak– bilgiler paket haline getirilip başına yönetim bilgilerinin eklendiği (hedeflerine ulaşmada yolu bulmak için) eski bir yönteme başvuruldu.

Birbirinden uzak bilgisayarların işlem kapasitelerine başvurma başarılı oldu ama iş bununla bitmedi. İnternet teknik anlamda önemli bir buluş için iyi bir örnektir, –John Dewey'in bir alıntısını değiştirirsek– "bulunduğunda... [o; yazarın eki] henüz düşünülmemiş işlemlerin düşünülmesini sağlamıştır":[34] Katılımcı üniversitelerde bilgisayarlar arasındaki iletişim için gerekli olan Software üzerine düşünen doktora öğrencileri ve diğer bilimcilerden oluşan grup, bilgisayarlar arasındaki bağlantıları kendi iletişimleri için de kullanıyorlardı. Bu şekilde bilgisayar ağından ilk olarak sadece öz kaynakların ortak kullanımında değil, farklı cihazlar arasındaki iletişim için de faydalanılıyordu. Ama bu, ağın gelişimine katkıda bulunanların onun herhangi bir biçiminde anladığımız anlamda internete dönüşeceği düşüncesine o dönemde sahip oldukları anlamına gelmez. Bu konuda Hellige şöyle yazar:

> Bu nedenle kullanıma yönelik önemli yeniliklerin ağı geliştiren üst sınıf, seçkin gruptan gelmeyip, kullanıcı popülasyonunun art arda genişlemesi sonucu bizzat onlar tarafından geliştirilmesi tesadüf değildir. Ağ protokollerinin açık işletim sistemi Unix ile bağlantısı, Newgroups dahil olmak üzere bunun üzerine kurulan Usenet, World Wide Web, Browser ve navigasyon sistemleri ve arama motorlarının neredeyse tümü, doğrudan kullanıcı çevresinin, yani bilgisayar bilimi öğrencileri ve mezunları ya da kendi kullanımları sırasında duydukları gereksinimleri gelişim sürecine dahil eden diğer bilim insanlarının geliştirdiği yeniliklerdi.[35]

Başka bir yerde Hellige ayrıntılı bir biçimde şöyle der:

34. Dewey 2001, s. 127. Özgün metinde vurgulanmıştır.
35. Hellige 2006, s. 17.

"Bilgi teknolojisi artefaktlarının, sistemlerinin ve mimarisinin sosyal etkisi, özellikle internet bunu bu şekilde ortaya koyar, ne doğrusal ne de simetriktir: Oluşum durumu özelliğinin kesin saptanabilen etkileri genelde tam olarak ne tekno yapılara ne de çeşitli işletim katmanlarına sahip yazılım sistemlerindeki somut kullanım bağlantılarına etki eder. Teknik işletim sistemleri ve problem yapılarının direnmesi sonucu, bir yandan amaçlanmayan sonuçlara neden olan diğer yandan bağlamla ilgili olmayan, yani baştan düşünülmemiş kullanımlara izin veren etki gücünün kesintiye uğraması söz konusu olur. Ayrıca bilgisayar teknolojisi ve özellikle yazılım tekniğindeki farklı sorgulamaların sürekli benzer yapılara neden olabileceği de eklenir.[36]
Toplamda ele alacak olursak, internetin "icat edilmediği", "geliştirilmediği", aksine birçok sapma, başlangıç, süreklilik ve kesinti içeren bir öyküsü olduğu anlaşılıyor. İnternet insan ve makinelerin birbiriyle bağlı olduğu "farklı ağlar üzerinde paylaşılıyor", "yayılarak farklı anlarda meydana geliyor".[37] Bilgi ve yapılar internette artık bir merkezde yoğunlaşmayıp giderek daha büyük ölçüde paylaşıldıkça orada hizmete sunulan her web sayfasıyla sonuçta sürekli değişime uğruyor.

Eşyanın Yeni İşlevlerinin ve Yeni Yaşam Yönelimlerinin Oluşumu

Metalurji tahsilinde sadece bilgi ve beceri edindiyse de internet –ve daha öncesinde bilgisayar da– Bayan Brandt için artık sadece bilgi ve beceri edineceği artefaktlar değildi. Sadece zaten var olan eşya işlevlerini öğrenmek artık söz konusu değildi. Çünkü o zamanlar Bayan Brandt, dijital teknolojiye yabancıydı. İşletmesine ilk bilgisayar getirildiğinde yönetiminde görev almıştı ve bilgi teknolojisi ile ilgili görevleri iş arkadaşlarına bırakmıştı. Dijital teknolojiye duyulan yabancılık, alışkanlıklarının (üçüncülük) şaşırtıcı bir şeyle ("Aa") değiştirilmesi ile kendisini gösterir. Burada önemli olan, bilgisayarın ona açıklanması ile yabancılığın yine ortadan kaldırılmamasıdır. Mümkün olduğunca bizzat kendisinin onu tanıması gerekir.

36. A.g.e., s. 26.
37. Bunz 2009, s. 50.

Bunun nedeni bilgisayarın sadece geçici, sonrasında çabuk unutulan bir hisle birincilik düzleminde ortaya çıkması değil, insan ve teknik artefakt arasında bir alışveriş yaşanmasıdır. Bayan Brandt bilgisayar ve onun yabancılığından açıkça etkilenmiştir: "Ama sonrasında beni cezp etti." Sadece içeriksel bilgi ve talimatlarla başkaları tarafından dönüştürülen yabancı teknoloji ile yoğun bir biçimde uğraşacağı bir dönem başlar. Artık Bayan Brandt sürekli deneyerek bazı yazılım programları ve bilgisayar teknolojisi ile ilgili bazı bilgileri kendi kendine (otodidaktik şekilde) öğrenir.

Bunu izleyen başka yeni bir artefakt olan internetin teknik teçhizatı ile karşılaşması sadece yönelim geliştirme süreci açısından çok önemli değildir. Şimdi olanlar ayrıca Peirce'in pragmatizm ilkesinin büyüme anlayışı ile yorumlanabilir. Eğer pragmatizm ilkesi, kavranabilir "pratik öneme sahip etkiler" kavramı ile zihnimizde kavramımıza karşılık olarak canlandırdığımız nesne aynı zamanda "nesne ile ilgili kavramımızın tümü olduğu"[38] düşüncesinden hareket ediyorsa, o zaman Bayan Brandt'ın internete girmeyi bir kişisel sayfaya sahip olmakla eşit kabul etmesi bazı sonuçları doğurur.

İnternette sörf yapmak için bir kişisel sayfanın gerekli olduğunu kabul ettiği sürece internet kavramına belirli etkileri yüklemiş olur (sörf olanağı ve bir kişisel sayfa hazırlama gerekliliği). İnternet kavramı anlatımında (başlangıçta) genel bir tanımla saptanmamış olup, internetin etkileri ile ilgili kendi düşünceleriyle bağlantılıdır. Bu şekilde ama Bayan Brandt'ın yaşamöyküsünde internet açık bir biçimde alışılagelmiş nesne anlayışından sapan bir nesneye dönüşür. Onun tarafından (hayalinde) yaratılan nesne yaşamöyküsünün akışı içinde bazı sonuçlar doğurur.[39]

---

38. Peirce 1967, s. 339.

39. Buradaki mevcut olayı (açık bir isim verilmesi mümkün olmayan) inceleyecek olursak, insan ve eşya arasındaki alışverişte aynı Pasteur ve maya olayında olduğu gibi esaslı bir yenilik yaratıldığını iddia etmek zor. Yine de –Beate Brandt'ın yönelim geliştirme süreci ile birlikte– bu insanın (yani Bayan Brandt'ın) o

Beate Brandt kendini bir kişisel sayfa oluşturmaya mecbur hisseder, bunun içinse "söyleyecek bir sözünün" olması gerektiğini düşünür. Ama tam olarak bu –yani sonuçta onun pragmatist (yani davranışlarına dahil edilen) internet kavramı tanımı– onun dünyayla ilişkisini yansıtmaya ve şüpheye düşmesine neden olur. Dünyaya, yani internetteki insanlara "söyleyecek sözü olmasa" da kişisel sayfasını nasıl düzenleyeceğine dair düşünceler üretir.

> Ne yapayım yine de; sonra düşündüm; okumak, iyi peki şimdi hoşuna giden kitaplar üzerine yazsan; belki bu bir başkasına yardımcı olur ya da kendi geliştirdiğin yemek tarifleri; öyle her yemek kitabında bulunmayan; belki ilgilenen birileri çıkar. Evet, güzel; eskiden beri resimlerle çalışmayı hep sevdim nasılsa; düşündüm; ya da bahçe ve doğayla ilgili biraz bir şeyler koysam bu insanları mutlu eder. Neden olmasın, eğer mevsimlere uygun olarak bunu biraz geliştirsen. Başından beri böyle bir fikrim vardı, eğer yapacaksan bunu da yapacaksın, bir şekilde sürekli güncelleyeceksin; aksi takdirde sıkıcı olur. Yani insan hep yeni bir şeyler eklemeli.

Beate Brandt burada şimdi internet bağlamında yeniden gelişen eski (mesleği ile ilgili olmayan) ilgi alanlarını ("kitaplar", "yemek tarifleri", "bahçe" vs) anımsıyorsa, bu o ana kadar egemen olan "ne yapalım yine de" ile dilsel olarak vurgulanan egemen süreç yapılarından kopuşu gösterir: Ancak o, kendisine dışarıdan (internetteki kamuoyundan örneğin) yöneltilen talepler doğrultusunda hareket etmeyip, başkaları için önemsiz olmasa da ikinci derecede önem taşıyan ("belki bir başkasına yardımcı olur") kendi beceri ve ilgi alanlarını ("hoşuna giden kitapları", kendisinin bulduğu "yemek tariflerini", kendi resimlerini) gözden geçirir.

---

güne kadar bilmediği eşya işlevlerini tetikler hem de iki anlamda: O bunları tanımıyor, kullanmayı da bilmiyordu. Bu, yeni eşya işlevlerinin ortaya çıktığı yerde, yanlış olsa bile, mutlaka etki tanımlamalarının da bir anlamı olabileceğini gösteriyor. Bayan Brandt sörf yapmanın ancak kendi kişisel sayfasıyla mümkün olabileceğini düşünerek internete atıfta bulunuyor ve bu yolla bu olayın anlaşılması açısından büyük önem taşıyan yeni eşya işlevleri (yani bir kişisel sayfa) ortaya çıkar.

Bayan Brandt kendisi ve dünya ile ilgili kurduğu bağ konusunda niteliksel bir hamle yapar, yani eski şeyleri yeni bir çerçeve içerisinde görmek için ortama bağlı ve "biyografik arka plan bilgisini"[40] kullandığı bir yönelim geliştirme sürecine girer. Bu yeni çerçeve onun eski özel merakları ile sınırlı olmayıp kendi yeteneklerini genel anlamda geliştirme yönünde bir eğilimdir. Bununla birlikte ilk kişisel sayfa üretiminin özel durumunu aşan ve internet sayfasının aylık güncellemelerine kadar uzanan biyografik açıdan önemli bir süreç söz konusudur. İnternet araştırmalarında da gözlemlenebileceği gibi Beate Brandt'ın kişisel sayfasında her ay yeni "mevsimlere uygun" fotoğraflar, şiirler ve tarifler mevcuttur. Kişisel sayfasında sürekli yapılan teknik yenilikleri Bayan Brandt "PC-Önerileri" linkiyle ziyaretçileri ile paylaşır (aşağıya bakınız).

Bayan Brandt'ın kişisel sayfası geniş "fikir sayfası"ndan da anlaşılacağı üzere yoğun ziyaretçi trafiği yaşar. Bayan Brandt'ın bu haberleşme içerisinde konuklarla edindiği ve kısmen kişisel iletişim ve dostluklarla "offline" olarak edinmeye devam ettiği deneyimler onun için internetin önemli bir bileşenidir. Anlatı görüşmesinin aşağıdaki bölümünde İsviçreli internet arkadaşı "Bayan Berger'e" yaptığı ziyaretin muhasebesini yapıyor:

> Her şeyden önemlisi birbirimizi tanımıyorduk; biz sadece birbirimizi görüyorduk ve şöyle diyorduk; sanki yıllardır tanışıyoruz (gülme). Evet, mail'ler sayesinde, burada birinden bahsedeceğimiz ilgiler sayesinde. Evet, o bayanlardan biri Appenzell Kantonu'ndan Almut Berger. Kendisi şair, şiirler yazan biri, bazı şiirlerini kişisel sayfama da aldım. Çevreci birisi işte; küçük bir kulübede, küçük tırnak içinde şale deniyor ya buna, orada, İsviçre'de, dağların tepesinde yaşıyor ve bizi oraya davet de etti. Çok harikaydı; insan hemen o duyguyu hissediyor, değil mi? Kendiliğinden oluyor; birçoğuyla yazışıyor insan ama bazılarıyla, çok azıyla demek istemiyorum çünkü çoğunluktalar, bu böyle. O zaman insan her şeyi söylemek zorunda kalmıyor. Evet, onunla belirli bir iletişimin kurulduğunu fark ediyorsun ve bunun internet olmadan olması asla mümkün değil, olamaz.

40. Alheit 1995, s. 299.

İnternette yaşanan sayısız sosyal karşılaşmanın yanında "belirli bir ilişki"ye o özelliği kazandıran ortak deneyim ve ilgi alanlarına dayalı ve kendini "insan artık her şeyi söylemek zorunda kalmaz" ile ifade edilen "bu duygu"dur. Burada bu belgeleniyor, Bayan Brandt, yönelim geliştirme sürecinde internetle ilk karşılaşmasının ardından kendisi için "yepyeni olan bir dünya" kazanıyor.

Giriş öyküsünün sonuna doğru "genel olarak" kişisel sayfasını özetliyor, kişisel sayfası aracılığıyla tanıştığı çok sayıda insana dikkat çekiyor ve sonrasında bundan şu sonucu çıkarıyor:

> Şimdi buna bütünlük içinde bakacak olursak, o zaman bu çok güzel, geniş bir çeşitlilik. Her şey herkesi ilgilendirecek diye kesin bir şey yok ama ben bununla birçok insana ulaşabilmeyi umuyorum ve şimdi söylediğim gibi, her şey öyle gelişti zamanla. Önceleri, demiştim, bir şeyler verebilmeyi istiyorum ama bu arada geri alıyorum. Bu elbette harika, gerçekten bu beni doğruluyor ve korkunç mutlu ediyor. Öneriler de alıyorum bu yönde nasıl ilerlenebileceğine dair. Bu noktada ve bu sayede dediğim gibi bu bir almak ve vermek. Ben bununla doğru bir biçimde kendimi gerçekleştirme olanağı buldum.

Hedefsizlik, daha doğrusu Bayan Brandt'ın emekliye ayrıldıktan sonra yaşadığı "boşluk" ve bir kişisel sayfa içeriğine yönelik soru karşısında dünya ile ilişkisinde yaşadığı güvensizlik bu çıkarımla son buluyor. Bayan Brandt sadece yeni beceriler geliştirmekle kalmamış, artık sadece "vermek" zorunda olmayıp zamanla kendini "almak ve vermek" olayına alıştırdıktan sonra internette olumlu tepkiler almıştır. Burada yeni, biyografi açısından internet dünyasına çok önemli bir (yaşamsal-) yönelimin söz konusu olmasına "gerçekleştirme" benzetmesi dikkat çekiyor. Bayan Brandt'ın yönelim geliştirme süreci (şimdilik) sona ermiştir.[41]

41. Sosyalleşme geçmişi açısından yabancısı oldukları bilgisayar ve internet ile ilgilendikleri takdirde emekli insanların bu tür yönelim geliştirme süreçlerini yaşayabileceklerini düşünmem, Burkhard Schäffer'in (2003) okuma parçaların-

Beate Brandt'ın yaşamöyküsünün tümü dikkate alınacak olursa, internetle yaşanan alışveriş sürecinin Bayan Brandt'ın parçası olduğu eski hibrit failin davranış alışkanlıklarını kalıcı bir biçimde değiştirdiği görünüyor. Bayan Brandt'ın davranış alışkanlıkları ve içeriksel bilgisi önceden insan-olan eyleyen (üniversite eğitiminden önceki Bayan Brandt) ve insan-olmayan eyleyenlerden (metalurji ile ilgili her şey) oluşurken, şimdi dijital bilişim teknolojisinin yeni eyleyeni ile eski hibrit failin bileşiminden, kendi davranış alışkanlıkları olan yeni bir hibrit fail ortaya çıkar (üçüncülük). Bu yeni hibrit fail sayesinde internet de –kişisel sayfanın oluşturulması ve geliştirilmesiyle– biraz değişmiştir. İnsanın yaşadığı yönelim geliştirme süreçleri ile yeni eşya işlevlerinin oluşumu arasında daha önce net bir ayrım yapmış olsam da, yeni davranış alışkanlıklarının gelişimi transaksiyon görüşüyle değerlendirildiğinde, bu süreçteki genel bağlantıları dikkate almak da mümkün olacaktır.

Artık bu bağlantılara sadece teknik eyleyenler değil –bunlar aracılığı ile iletilen– başka insan-olan eyleyenler de dahildir: Bayan Brandt'ın internet üzerinden kurabildiği dostluklar, onun için interneti "yeni bir dünyaya" dönüştürür. Bayan Brandt'ın bu dostlukları tanımladığı birkaç sözcük aynı zamanda burada söz konusu olanın sadece internete ilgi duyan bazı kişiler arasındaki ilişkinin değil, internette (ve dışında) benzer tutum ve benzer davranış alışkanlıkları olan kişilerin iletişimi olduğunu ortaya koyuyor: Bayan Brandt dostlarıyla sadece (kişisel sayfasındaki önerilerinin çok tutulmasını sağlayan) aynı bilgisayar sorunlarını paylaşmıyor, aksine benzer hobileri ("şiir yazmak") ve İsviçre ziyaretini, hakkındaki anlatımından anlaşıldığı üzere özel ilgi alanlarını ("çevreci") da paylaşıyor. Bu dostlarla oluşan "feeling", (duyumsama; yazarın eki), kendi gerekçelerinin kuramsal açıklaması doğrultusunda gerçekleşen iletişimi ("insan artık her şeyi söylemek zorunda değil") gereksiz kılar.

---

dan birinde derlediği bir emeklinin yaşamöyküsü ile oldu. Emekli kadınların internetteki bu tür yönelim geliştirme süreçlerinin karşılaştırmalı incelemesi için bakınız Nohl 2006.

Hibrit Faillerin İncelenmesinde Yöntemsel Sorunlar

Yönelim geliştirme süreçlerinde yeni hibrit faillerin oluşumu ve yeni eşya işlevlerinin gelişimiyle ilgili araştırma için temel kuramsal kavramları bir önceki bölümde olduğu gibi genişletmek yeterli olmaz. Hibrit faillerin incelendiği ampirik derleme yöntemlerinin de geliştirilmesi gerekir. Niteliksel araştırma yapılırken internetteki kişisel yönelim geliştirme süreçleriyle yetinilmeyip yeni hibrit faillerin oluşumuyla ilgili araştırma bakış açısına değinilecekse, bu bölümde buraya kadar alıntılanan anlatı görüşmesi oldukça yetersiz kalır. Çünkü önerilen transaksiyonel bakış açısı sadece bilgi isteğini (insan merkezli bakıştan sosyo-teknik odağa) değil, araştırmanın konusunu da değiştirir.

Bu bölümdeki ampirik olay açısından bu, şu anlama gelir: Bu, Bayan Brandt ile yapılan anlatı görüşmesi içerisinde hibrit faillerle ilgili ipuçlarını belirlemek ve değerlendirmek için yeterli değildir, bizzat hibrit failin kendisi –Beate Brandt'ın kişiliği değil– verilerin kaynağı dolayısıyla araştırmanın konusu olmalıdır. Yani hibrit failin açıklanmasında anlatı görüşmesinden sınırlı olarak faydalanılabilir; bu bölümün ampirik olayında hibrit fail kendisini –tam olarak olmasa da– daha kapsamlı olarak Bayan Brandt'ın diğer insan-olan ve insan-olmayan eyleyenlerin ortak davranışlarıyla oluşan ve sürekli güncellenen kişisel sayfa ile ortaya koyar.[42]

Bir kişisel sayfanın ampirik yeniden inşasının nitel araştırma yönteminden beklentileri yüksektir. Çünkü bir kişisel sayfa –örneğin anlatı görüşmesinin aksine– sadece metne indirgenmez, görsel tasarım, resimler ve grafiklerden de oluşur. Bu nedenle internetteki eylem –Ralf Bohnsack'ın da yazdığı gibi– "kavramsal dil açıklanabilirliğinin altında gerçekleşen, düşünüm öncesi büyük ölçüde "resmin iletişim aracı olduğu

42. Eksiksiz bir analiz kişisel sayfalarla yetinmemeli, en azından onların düzenlemeleriyle ilgili programları, gerekli donanımı, belki mikroçip üretimini de, matematik ve delikli kart sistemini vs kapsamalıdır. Farklı hibrit aktörlerde elbette başka araştırma yöntemleri de dikkate alınmalıdır.

bir anlaşmaya" dayanır.[43] Özellikle görsellikle diğer insanlarla yönelimler konusunda görüş birliğinin ya da Beate Brandt ile yapılan söyleşide ifade edildiği gibi o "feeling"in olup olmadığı incelenebilir. Ancak bilimde iletişim metne dayanır: "Bilimsel açıdan önemli olması istenen her tür gözlem metin engelini aşmak zorundadır."[44] Resmin resimselliği ve bilimin metin uyumunu aynı ölçüde dikkate alan, araştırma pratiğinde de kanıtlanmış bir yöntembilim de Ralf Bohnsack'ın bilgi sosyolojisini temel alan resim yorumunun belgesel yöntemidir.

Belgesel yöntem resmin resimselliğinin –Erwin Panofsky ve özellikle Max Imdahl bağlamında– sadece resmin nesnelerine ve onlara dayalı (eylem-) bağlamı, daha doğrusu onların (standart) öyküleriyle ilgili resmin ön-ikonografik ve ikonografik içeriğini araştırmayıp öncelikle resmin biçimsel kompozisyonunu ve bununla onun ikonik, daha doğrusu belgesel anlam içeriğini yorumlarsa vermiş olur.

Burada bu yöntemin ayrıntılarına girmeksizin,[45] resim yorumu gibi benim kişisel sayfa analizim için de karşılaştırmalı analizin önemini vurgulamak gerekir. Metin gibi resim yorumunda da insan "başta ifade edilmeyen karşılaştırma düzlemlerine ihtiyaç duyar" Bu şekilde bir resmin özgün kompozisyonunun "diğer, kompozisyonların kıyaslama düzlemlerine (sezgiye dayalı) bağlı olarak algılanması gerçekleşir."[46] Kendi sezgisel karşılaştırma düzlemine eğilimli olma durumundan uzaklaşmak, en azından yöntemsel olarak bunların üzerinde kontrol sağlamak için; bunların yerini ampirik olarak var olan karşılaştırma düzlemlerinin alması gerekir. Bu nedenle "eşsiz" tabloların yorumunda genellikle "kompozisyonun sadece bir zihni değişimi"[47] mümkün görünse de, ben Bayan Brandt'ın

43. Bohnsack 2009, s. 29.
44. A.g.e., s. 26.
45. Daha fazla detay için: Bohnsack 2009. Bohnsack yönteminin ayrıntılı bir çalışmasını Peirce'in ikon kavramı "ikonik içerik" ile bir tutulamayacağından, Peirce'in üçlü ayrımlar üzerine kurulu göstergebilimi ile fikir birliği ve ayrıntıları da ele alması gerekir.
46. Bohnsack 2009, s. 43.
47. A.g.e.

kişisel sayfa yorumunda ampirik olarak var olan karşılaştırma olasılıklarından yardım alabilirim. Şubat 2000 yılında ilk kez internete konan kişisel sayfa ile Haziran 2002 yılındaki (söyleşinin ön plana çıktığı dönemde) pratiklerin kıyaslanması sadece karşılaştırma düzlemlerinin kontrolünü sağlamıyor, arada geçen zaman sayesinde bu kişisel sayfada ortaya çıkan hibrit faillerin değişimlerinin analiz edilmesine de olanak tanıyor.

Bayan Brandt'ın hibrit faillerinin değişimleri ve onun insan-olan ve insan-olmayan eyleyenlerle internetteki ortak eylemi, iki yıldan fazla bir arayla oluşturulan kişisel sayfa uygulamalarının kıyaslanmasıyla ortaya konabilir.[48] Burada ancak kısaca değinilebilecek inceleme için kişisel sayfanın söz konusu "endeks" sayfalarını ele alacağım, genel tasarımı ise ancak ek olarak onun ağ yapısını yeniden oluşturacak olursam dikkate alınacaktır. Daha derine inen sosyo-teknik bir yorum için kişisel sayfanın başka sosyo-teknik görüntüleri hesaba katılmalıdır.

Şubat 2000 Kişisel Sayfası

Şubat 2000 kişisel sayfası "endeks" sayfasını önce genel kompozisyonu ve planimetrisi[49] açısından incelemek anlamlı olacaktır çünkü onda kişisel sayfanın çevresine (örneğin Bayan Brandt'ın yaşamöyküsü) indirgenemeyen ama belgesel, daha doğrusu "ikonik" içerik (Max Imdahl)[50] için özel bir önemi olan resmin "bütünlüğü" "kendi yasalarıyla" ön plana çıkar.[51] Kişisel sayfanın planimetrisinde ızgara planını izleyen ve benim aşağıda yer alan kişisel sayfa ekran görüntüsünde kesik çizgilerle gösterdiğim iki yatay ve dört dikey çizgi dikkat çekiyor.

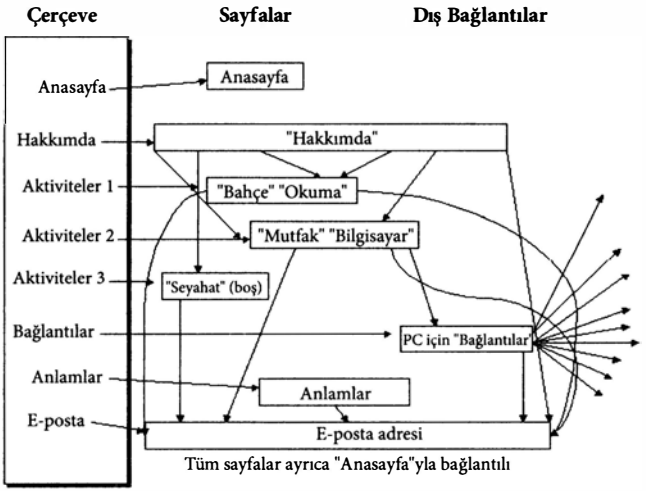
48. Kişisel sayfaların yorumunda tam olarak anonim kalması mümkün olamaz. Buna rağmen kişisel sayfasının yayınlanmasına ve benim onunla ilgili yorumuma kesin izin verdiği için Bayan Brandt'a teşekkür etmek isterim.
49. "Her bir resim değeri resim alanında büyüklük, biçim, yön ve konumlanma sayesinde resmin formatı ile bağlantı kurup onun organizasyon biçimini oluşturarak" resim planimetrisi ile "bütünsel bir sistem" (Bohnsack 2001, s. 80) ortaya koyar. (Imdahl 1996, 21; alıntı: Bohnsack 2001, s. 80).
50. Imdahl 1980, s. 92.
51. Bohnsack 2009, s. 40.



Resim 5: 2000 yılındaki kişisel sayfanın ekran görüntüsü

Izgara planın merkezinde solda kişisel sayfanın tarihi ile ilgili bilgiyle birlikte selamlama sözcüğü ve sağda fotoğraf öne çıkıyor. Dikey olarak ortada ama yatay olarak sola bakıldığında rüzgârgülü ve birçok linkin yer aldığı kafesin o bölümü de aynı şekilde öne çıkarılmıştır. Kişisel sayfanın yapısı genel olarak zıtlıklarla belirlenmiş. Birincisi lale fotoğrafının ortasında yer alan öğeler ve selamlama sözcüğü bir yandan; sol orta karede bulunan daha çok teknik öğeler arasındaki zıtlık diğer yandan. İkincisi fotoğraf ve resmin arka planı arasındaki tezat ve üçüncüsü merkez ortada dikey çizgi ile birbirinden ayrılan fotoğraf ve selamlama sözcüğünün arasındaki aykırılık. Bir diğer tezat da perspektifi olan iki tek nesne arasındadır. Laleler daha çok huzur ve sükûneti simgelerken, rüzgârgülü enerji ve dinamizmi çağrıştırıyor. Ayrıca rüzgârgülüne sağ taraftan aşağıdan bakarken, lalelere yukarıdan, soldan bir perspektifle bakılıyor. Bu zıtlık, gözlemcinin perspektifli bir bakış açısıyla bakabilmesi nedeniyle özellikle dikkat çekiyor.

Bu zıtlıklarda (özellikle o orta kare ve sol çerçeve arasındaki) ayrıca farklı "eyleyenler" arasındaki mesafe de belgelenmiş oluyor: Bir yanda bahçe, çiçekler ve "yaşlı" biri olarak yaşamanın önemli rol oynadığı üretici kadının yaşam dönemi, diğer yanda internetin teknik özelliği. İnsan-olan ve insan-olmayan eyleyenlerin oluşturduğu ilk "iştirak" belirtileri (Latour) bu şekilde perspektifleri teknik olarak üçer tane çift zincirli kesintiye uğruyor, normalde huzur veren yoğun bulut kümelerinin sıralanışında ve aynı şekilde kişisel sayfanın sol tarafında yer alan kadın üreticinin "aktivite" linklerinin imleçle linklerin üzerine gelindiğinde dönmeye başlayan rüzgârgülüyle sıkı sıkıya bağlı oluşunda görünüyor. Bu ilk çağrışım belirtileri, simültane, birbirlerinin zıttı anlam taşıyan (yaşam evresi ve teknolojik internet) daha fazla karmaşık anlamı olan bir hibrit fail yönünde ilerleyen bir sürecin kanıtı olarak görülebilir. Bu yorum genel olarak daha karmaşık olan anlamın ve bununla birlikte yeni hibrit failin tam olarak gerçekleştiği Haziran 2002 kişisel sayfasıyla yapılan karşılaştırmaya dayanmaktadır (aşağıya bkz.).



Resim 6: 2000 yılı kişisel sayfası link yapısı

Ayrıca 2000 yılına ait kişisel sayfanın ağ yapısı incelenecek olursa (resim 6), farklı eyleyenlerin nasıl birbirlerinden saptıklarına dair başka noktalar dikkat çeker: Eğer Bayan Brandt'ın hobileri ("bahçe", "okumak" vs) direkt olarak endeks sayfasına yerleştirilmeyip, "Aktiviteler 1", "Aktiviteler 2" vs ile bir araya getirilirse, burada birinci olarak günlük yaşamda pratikleşmiş ve genelde alışkanlık haline gelmiş hobiler karşısındaki teknik mesafe ortaya çıkar. Kendi eylem pratikleri arasındaki bu mesafe ve onun "aktiviteler" biçimindeki düşünümsel açıklaması hobilerin yeni bir çerçeve kazanacağına işaret eder. İkinci olarak kişisel sayfa linkleri ne kendi geçmişlerine ne de bunları internetteki başka kişisel sayfalara yönlendiriyor. Bilgisayarla ilgili ipuçları veren bir kişisel sayfaya yönlendiren bir harici link istisna oluşturuyor.

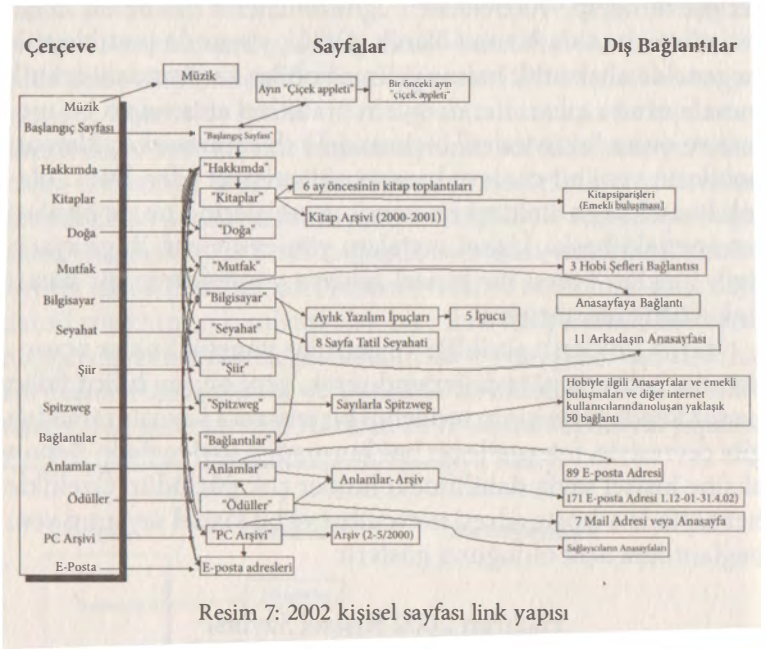
Harici linklerin eksikliği ve geçmişe yönelik linkler açısından da, Latour'a göre değerlendirerek, yeni oluşan hibrit failin henüz kendi geçmişinin modelini bir istikrara kavuşturamadığı gibi çevresiyle, internetle bir bağ kurmadığı söylenebilir. Bunun aksine kişisel sayfa dahilindeki linkler çok güçlüdür. Özellikle her sayfada e-posta adresi mevcuttur ve bu kişisel sayfanın yeni bağlantılara açık olduğunu gösterir.

Haziran 2002 Kişisel Sayfası

Çevrimiçi ziyaretçilerine karşı gösterilen bu açıklık Haziran 2002 kişisel sayfasının yapısında, sayesinde endeks sayfasına ulaşılabilen bir "çiçek applet"iyle kişisel sayfaya girişin mümkün olmasıyla kendisini belli eder. Teknik açıdan zor biçimde, dıştan sürekli yanıp sönen iki çiçekten oluşan bu "çiçek appleti" ileri teknoloji ve çiçekçilik bağlantısı ile ilgili insanlara doğrudan düşünüm öncesi "resimle bir iletişim" sağlar (Bohnsack) ama aynı zamanda diğer tüm beğenilere karşı bir mesafe ve ayrım yaratır.

Bu kişisel sayfa olabildiğince "bağlantılıdır". Ağ yapısı (resim 7) Frame'den çıkışla üç yöne yönlendiriyor: Kendi kişisel sayfasının derinliklerine, (birbirini izleyen birçok sayfaya yönlendiren linkler) buradan diğer internet kullanıcılarının

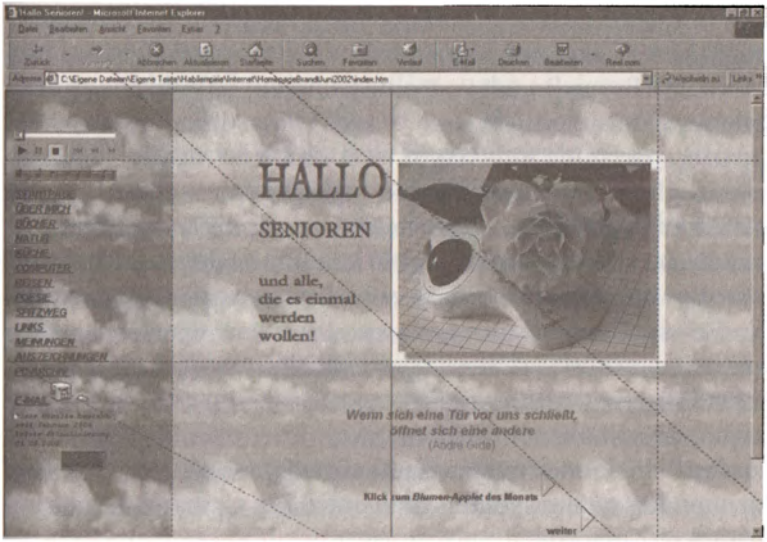
kişisel sayfaları, daha doğrusu e-posta adreslerine ve son olarak da kendi kişisel sayfasının tarihçesine ("arşive" yönlendiren linkler). Ayrıca başka bir link de yapımcıya ve onun kendi e-postasına işaret ediyor.



Resim 7: 2002 kişisel sayfası link yapısı

Bu bağlantı düzeninde bir yandan kendi öyküsünü yazmış, diğer yandan büyük ölçüde internetle aktarılan yeni bir hibrit fail birleşimi kendini gösterir. Harici linkler daha detaylı incelenecek olursa, Bayan Brandt'ın bağlantılı olduğu, kişisel sayfaların sadece "herkese açık", ticari ya da organize kişisel sayfalar olmadığı anlaşılır; burada söz konusu olan – özellikle "yorumlar", "seyahat" ve "mutfak" sayfalarında– daha çok başka emeklilerin kendilerine ait kişisel sayfalarıdır. Bu, her bir hibrit fail (Bayan Brandt ile bilişim teknolojisi) dışında internet teknolojisinin emeklilerle ilgili benzer bağlantılardan oluşan başka

kişisel sayfaları kapsayan yeni bir sosyo-teknik teşekkülün[52] oluştuğuna dair bir ipucudur. Önümüzdeki kişisel sayfada internet teknolojisi ile Bayan Brandt'ın hobileri arasında kurulan bağlantı, artık hobilerin bizzat kendi adlarını ("Aktiviteler 1" vs gibi resmi başlıklar değil) taşıyan linklerin semantiğinden de görünüyor.



Resim 8: 2002 kişisel sayfasının ekran görüntüsü

Kişisel sayfanın "endeks"-sayfasında ayrıca 2002 kişisel sayfasında mevcut olan zıtlıkları gösteren ve "aşırı zıt şeylerin karmaşık birleşik anlamı" (Imdahl[53]) açısından birbiriyle ilişkilendiren bağıntılar mevcut.

Bu kişisel sayfanın genel kompozisyonu –bunu kesik çizgilerle belirliyorum– artık sadece karelere bölünerek değil, önemli,

52. Bununla ilgili 8. Bölüm'de "bağlaçsal transaksiyon alanı" kavramını ele alacağım.
53. 1980, s. 105; krş. Bohnsack 2009, s. 47.

birbirine zıt kişisel sayfa (anlam-) unsurlarını ve bununla öncesinde birbirinden ayrı olan davranış alışkanlıklarını birbirine bağlayan ve aynı zamanda öne çıkaran özellikle iki 45°-çizgi ve bir 32°-çizgi ile belirginleştirilmiştir: Açmış gül ile "Spitzweg" (Alman bir ressam), "mutfak", "bahçe" vs ve aynı zamanda kitap seçkisi ile ilgili olarak kişisel sayfanın diğer sayfalarında da gösterildiği gibi yaşam evresi ile kurulan hayati bağ ve o süreçte boş zamanların nasıl değerlendirileceği gösteriliyor. Bu anlam, sağdaki 45°-çizgi aracılığı ile aslında ileri yaştaki kişi ve eski hibrit fail (Bayan Brandt ve analog teknoloji) ile birbirine zıt olan bilgisayar teknolojisiyle (fare ve logo) birleştiriliyor. İletişimsel tavır açısından da fare ve gül tezat oluşturuyor: İlki, "tıklayıp açmak gibi tıklayıp uzaklaşmak" özgürlüğünü simgelerken, gül sorumluluk gerektiren ilişkiler çerçevesinde bir hoş geldin hediyesidir. Bu yüzden resmin içindeki konumuyla doğrudan bağlantı kurmayı kolaylaştıran fare ise yakın ilişki nesnesine dönüşüyor.

32°-çizgi, mektupların posta kutusuna, tam olarak bu çizgide, sürekli "uçuşmasıyla", Beate Brandt'ın 2000 yılı kişisel sayfasında önemli karelerin dışında kalan e-posta adresini gösteriyor. Aynı zamanda soldaki 45°-çizgi çerçeveyi arka plana (perspektifte kırılan bulut kümeleri) selamlama sözcüğüne, özdeyişe ve önceki ve sonraki sayfalara yönlendiren önemli navigasyon ikonlarına bağlıyor.

Bu "bağlantıların" tümü Bayan Brandt'ın önemli yaşam yönelimlerini de değiştiren yeni bir hibrit failin oluşumuna dikkat çekiyor. Hem selamlama sözcüğü hem de özdeyiş kaçınılmaz olanla (yaş, kapalı kapı) amaç edinmeye değer olanın (emekli olmayı istemek, açık kapı) aynı zamanda olabileceğini gösteriyor. "Aşırı zıt olanın" karmaşık anlamını bu eşzamanlılıkta aramak gerekiyor. Bu arada kişisel sayfa yapımcısının yaşam dönemini ortaya koyan gül gibi diğer hobiler de internete özgü teknik eyleyen zıtlıkları içerisinde karşılıklı olarak birbirlerini yok edip soyut olarak açıkça tanımlanamayan, sadece zıtlığın betimsel eşzamanlılığı ile kavranabilecek yeni bir hibrit failde birleşirler. Emeklilerin dilsel açıklamaların ötesinde kendilerine

özgü bir anlaşma yolu bulmaları ya da anlatı görüşmesinde Beate Brandt'ın bunu "İnsan artık her şeyi söylemek zorunda değil" olarak ifade etmesi bu arada bu görsellik sayesinde mümkün olmaktadır.

İnsan-olan ve insan-olmayan aktantların bileşiminden meydana gelen yeni davranış biçimleriyle yeni hibrit failin oluşumunu tanımlamak, insanın ötesinde aynı zamanda (teknik) nesnelerle erişime izin veren (bunun için bkz. Bölüm 9) bir derleme yöntemi gerektirir. Burada incelenen web sitesi gibi resimli malzemeler insana yeni yollar gösteriyor.

Hibrit Failler, Yeni Eşya İşlevlerinin Oluşumu ve Gelişimi

John Dewey'in transaksiyonel görüşünün insan-olan ve insan-olmayan eyleyenlerin yeni oluşan ilişkilerine bir bakış sunan eşya pedagojisi için insan ve eşya arasındaki ayrımı anımsamak pek önemli değildir. Yeni hibrit faillerin oluşumunu tespit etmek ne kadar önemliyse, bu bağlamda insanların dönüşüme uğrayan yönelimlerini, yani yönelim geliştirme sürecini ve yeni eşya işlevlerinin oluşumunu tanımlama bakımından birbirinden uzak tutmak da o ölçüde önemli olacaktır.

Benim bu kitapta geliştirmeye çalıştığım eşya pedagojisi, kavramların dereceli olarak artırılmasını gerektiriyor. Yukarıdaki olayın tespitinde görüldüğü gibi eşya ile öğrenmeyi incelerken her bir şahsı yalıtılmış bir biçimde ele almak mümkün değildir. Öğrenme ile ilgili bölümde de belli olduğu gibi, toplum ve insanların eşya ile alışveriş sürecine girdikleri kolektif bağlantılar da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle ben bundan sonraki bölümlerde pedagojik süreçlerin toplumsal boyutunu daha ağırlıklı olarak işleyeceğim. Önce eğitim süreçlerinin nasıl maddileştirileceğini yani (en azından toplum tarafından onay gören) eğitimsel amaçlarla ilgili artefaktların nasıl yetkilendirildiğini ele alacağım. Sonrasında –8. Bölüm'de sosyo-eşyasal kolektif hakkında bir perspektif oluşturmak için– 7. Bölüm'de toplumsal süreçte kimlik oluşumu sorunlarını inceleyeceğim

6
Eğitimin Maddiliği

Benim daha önceki bölümlerde yönelim geliştirme başlığı altında tartıştığım gibi yönelimler kendiliğinden ve belirli kurallara ve kalıplara bağlı olmadan da değişebilirler. Eğitim ise davranış biçimlerini ve bunlarla bağıntılı (eylem-) yönelimlerini *kasıtlı* olarak değiştirmek anlamına gelir. Eğitenlerin hedefi, etkileşim içerisinde eğitilenlerde değişim sağlamaktır. Eğitenlerin amaçlarına bağlı olan bu eğitim kavramı, "işlevsel eğitim"den farklıdır. Sonuncusu çocukların yetişmesi ve onların sosyal uyumuyla ilgili[1] tüm (gerekli amaca yönelik olmayıp,

1. Amaca yönelik eğitimle işlevsel eğitim arasında bir fark olduğu görüşü reform pedagojisine ama aynı zamanda sonra nasyonal sosyalist pedagog olan Ernst Krieck'e dayanır. Okul tarafından düzenlenen bir eğitime indirgenen kavram

tesadüfi olanlar da) pratikleri ifade eder. Bu ölçüde geniş bir eğitim kavramı sosyalleşme kavramından zor ayırt edildiğinden ben burada, bununla ilgili tüm sorunlara[2] rağmen daha dar olan "amaca yönelik eğitim" kavramını tercih ediyorum.

Ama eğitim kavramı sadece eğitimin gerçekleştiği yöntem açısından değil, konusu bakımından da tanımlanmalıdır. Bazı pedagoglar eğitimin konusunu kapsamlı bir biçimde tanımlama eğilimindedir. Örneğin Klaus Mollenhauer eğitimi yetişkin ve yetişkin olmayanların arasında gelişen toplumsal koşullara etkin katılımı amaçlayan[3] eylemlerin toplamı olarak ifade eder. Daha biçimsel bir tarzda Klaus Prange eğitimi, "öğrenmeye yönelik bir gösterme"[4] olarak belirler. Oldukça geniş eğitim kavramlarına karşın ben eğitimi öğretilen[5] bilgi ve beceri ile ilişkilendirmeyip, yeni yönelimlerin amaçlı olarak meydana getirilmeleri olarak ele almak istiyorum. Eğitimde eğitilenlerden yeni yönelimler beklenir, burada sözcüğün iki anlamıyla da bir beklenti söz konusudur: İnsan cesaretlendirilir ve ona güvenilir ama ondan bir şey de istenir.[6]

Eğitenler, çocukları pazartesi günü gerçekleştirilen güne başlama etkinliğinde sessizce sandalyelerinde oturmaya zorlarlar. Gençlere eve gelen konuklara gerektiği gibi selam vermeleri anlatılır ve yetişkinlerden de, örneğin iş ve işçi bulma kurumu

karşısında eğitim Krieck tarafından "topluluğun sürekli işlevi" olarak algılanıyordu (Schultheis 1998, s. 155).

2. Eğitimin, eğitici ve eğitilen arasında gelişen amaca yönelik karşılıklı ilişki ile sınırlandırılması özellikle amaç ve etki bağlamının ampirik olarak araştırılması sorunu ile karşı karşıyadır. Çünkü eğitilenler açısından söz konusu etkileşimlerin sonuçları sadece (belirleyici olarak bile değil) eğitenlerin amaçlı eylemlerinden oluşmak zorunda değildir (krş. Heid 2000).

3. Mollenhauer 2005, s. 247.

4. Prange 2005, s. 66 vd.

5. Bilgi ve beceri (öğrenmek) edinmenin karşılığının neden eğitim değil de öğretim, daha doğrusu ders olduğu.

6. Krş. Nohl 2014, s. 188-193. Burada "eğitimin tamamının çocuğa kendiliğinden başaramayacağı görme, hissetme, davranma biçimini kazandırmak için harcanan sürekli çabadan" oluştuğu varsayımında bulunan Durkheim'ın bir tanımlamasıyla bazı benzerlikler söz konusudur (Durkheim 1984, s. 108).

prensipleri dahilinde bir iş bulmak için aktif olarak çaba göstermesi beklenir. Muhtemelen hiçbir toplum ne kadar basit olsa da belli eğitim biçimlerinden uzak kalamadı. En gelişmemiş toplumlarda bile küçük çocuklar "çişlerini yapmak için kulübeden çıkmak zorunda oldukları" konusunda uyarılmışlardır, diye yazar Luhmann ve onların kendiliğinden yetişkinleri örnek almaları beklenmemiştir.[7]

Peki, ama eğitim ile eşya arasında nasıl bir ilişki vardır? Ve: Bölüm başlığında görüldüğü gibi, eğitim nasıl "maddileşir"? Burada öğrenme ve yönelim geliştirme ile ilgili kavramların kıyaslanması yardımcı olacaktır: Öğrenme sürecinde özellikle önemli olan eşyayı (doğru) kullanmayı denemek ve onlar hakkında bilgi edinmektir ki biz bu öğrenme süreçlerinde öğrenenlerde olduğu kadar eşyada da değişimlerin söz konusu olduğunu gördük. Buna karşın yönelim geliştirme süreçlerinde önemli olan eşyanın faydalı bir biçimde kullanılması değil, insanla ilgili yönelimlerin oluşumu ve dönüşümünde maddi nesnelerle alışveriş süreçlerinin ne gibi bir anlamı olduğu sorusudur. Yani öğrenme ve yönelim geliştirme insan ve eşya arasında az çok simetrik bir alışverişe dayanırken, eğitim süreçlerinde eşyaya daha aktif ve (insana özgü) amaçlarla donatılmış bir rol düşmektedir, eşya "eğitime ortak" olur.[8]

Market arabalarındaki kilit sistemi, müşterilerin aldıkları ürünleri kendi arabalarına boşalttıktan sonra market arabasını orada öylece bırakmayıp geri götürmesini gerektirir. Tren koltuğundaki dirseklik yolcunun komşusunu "rahatsız etmesini" önler. İngiliz otobüs duraklarındaki ya da İstanbul hava limanı pasaport kontrolündeki bariyerler bekleyenlerin itişip kakışmadan tek sıra halinde durmalarını sağlar. Eşya, insanların genelde başka insanların uyarısı sonucu ortaya koyacakları davranışı sergilemelerini sağlayarak eğitir. Eşya, bu bölümde gösterdiğim gibi insanların eğitsel eylemlerini üstlenebilir.

7. Luhmann 2002, s. 60.
8. Stieve 2008, s. 42.

Eşya ile Eğitim: Berlin Anahtarı

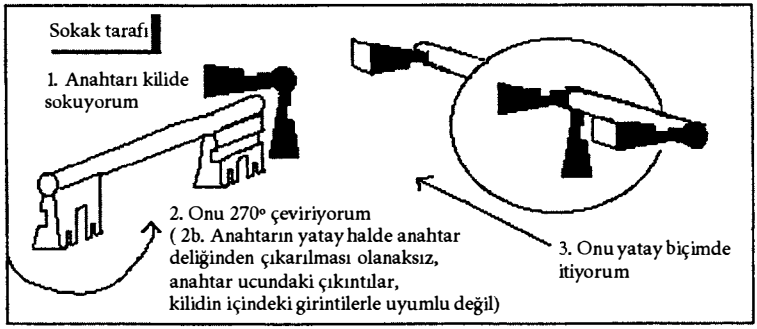
"Lütfen sokak kapısını saat 20.00'den sonra kilitleyiniz!" Böyle ya da buna benzer ifadeler büyük apartman ya da gökdelenlerin girişinde yer alır. Eğer kapı akşamları sıklıkla açık bırakılırsa, apartman görevlisi sorumsuz kiracıları uyarması konusunda görevlendirilir, bu yeterli olmazsa apartman toplantısına karar verilir. Ama vaktiyle Berlin'de apartman sakinlerinin düzenli bir biçimde kapıyı kilitlemelerini sağlayan başka bir çözüm bulunmuştu: Berlin anahtarı (bkz. Resim 9).

Bu anahtar sokak kapısındaki yazılı uyarıyı, bir kapıcıyı ya da Bruno Latour'un ülkesi Fransa ile ilgili yazdığı gibi bir "Concierge"i (kapıcı) gereksiz kılıyordu.[9] Çünkü anahtar alışılmış sokak kapısı anahtarlarından farklı işliyordu. Anahtar dışarıdan kilide sokulur, kilit açılır ve tekrar geri alınmak istenir. Ama anahtar kilitten çıkmaz, tam olarak şöyle: Ancak kapı dışarıdan kilitlenirse kilitten çıkarılabilir ama insan içeri girmek istiyordur.



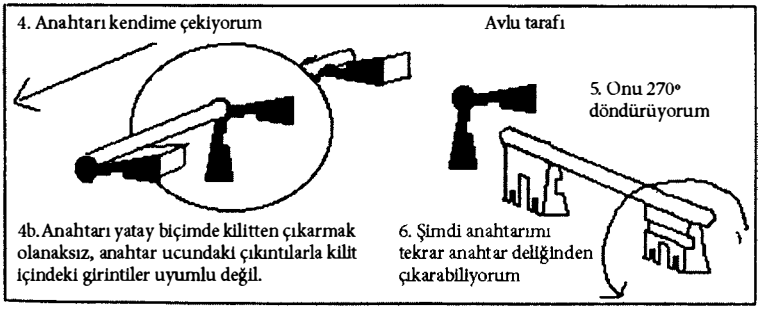
Resim 9: Berlin anahtarı

9. Latour 1994b, s. 8. Ben kendim de bir kez Berlin anahtarı olan bir evde oturmuş olmama rağmen, bu öyküyü Latour'a borçluyum; çünkü o – hiç farkında olmadan – bu ürünün eğitim açısından ne kadar önemli olduğunu görmemi sağladı.



Resim 10: Berlin kilidinin açılması (Kaynak: Latour 1994b, s. 5)

Anahtarı anahtar deliğinde bırakmadan kapıyı açıp eve girmenin tek yolu, anahtarı kilidin içindeyken itip diğer tarafta 270° döndürmek ve bu şekilde kapıyı içeriden kilitlemektir.



Resim11: Berlin kilidinin kilitlenmesi (Kaynak: Latour 1994b, s. 6)

Her iki tarafında farklı girinti ve çıkıntıları bulunan anahtar, unutkan kiracının her akşam eve girdikten sonra arkasından kapıyı kilitlemesini sağlamıştır. Ev sahibi ve apartman görevlisinin yapacağı uyarının yerini mekanik bir düzen almıştır; ya da Latour'un yazdığı gibi: "Beni eve *girme* konusunda *yetkilendiren*,

gece arkamdan kapıyı kilitlemeye *zorlayan* ve gündüzleri bunu yapmamı *engelleyen* iki uçlu anahtarımı kullandığımda sosyal ilişkiler, kurallar mıdır muhatabım? Elbette değil, muhatabım bir çelik parçası."[10]

Eğitimin Yetki Aktarımı: Orada Olmayanlar Tarafından Farklı Eğitim

İnsana özgü uyarılar eşyada somutlaşırsa, o zaman Bruno Latour'un anladığı anlamda bir "yetki aktarımı" söz konusu olur (aynı zamanda bkz. 3. Bölüm). Genelde dilin sembolizminde ifade bulan insana özgü eğitim amaçlı eylemler eşyanın maddiliğine aktarılır. Kilidinden çıkarılamayan bir anahtar uyarıda bulunurken, bizi kapıyı kilitlemek, caddedeki hız rampası da hızı kesmek zorunda bırakır. İnsana ait "eylem programı",[11] eğitilenin eylemini yapılandıran bir eşyasal eyleyen programına dönüşür.

Yetkinin eşyaya aktarılması, eğitimin orada olmayan insan tarafından yapılmasına olanak sağlar. Otobüs durakları ve pasaport kontrolündeki bariyerler, hız kesme rampası ve kilitli market arabalarıyla olduğu gibi Berlin anahtarı ile bir "yeni hibrit eyleyen oluşur ki bu eyleyen geçmişin eylemlerini günümüze aktarır, farklı yatırımcıların [ev sahibinin, karayolu mühendisinin, sınır polisinin; yazarın eki] ortadan kalkmasına ve buna rağmen varlık göstermeye devam etmelerine izin verir". Gündelik ortam içinde aynı zamanda örneğin sanayi tesislerinde, bürolarda, toplu taşıma araçlarında da, birçok eşya vaktiyle insanlara belirli bir davranışı kazandırmak üzere üretilip düzenlenmiş olsa da, "mekân ve zamandan uzak ama yine de aktif olarak burada ve şimdi mevcut olan yüzlerce, hatta binlerce varlık göstermeyen yapımcıyla sürekli karşılaşıyoruz".[12]

---

10. Latour 1994b, s. 9.
11. Latour 1998b, s. 42. 3. Bölüm'de Latour'un (belli) amaca yönelik eylem kuramını eleştirmiştim. Ama bu noktada, yani eğitim olayında eylem amaçları esas teşkil ettiğinden, Latour'un eylem kuramı ile ilgili kısaltmalarını sorun olarak ele almak gerekmiyor.
12. Latour 1998b, s. 46.

Peki, ama insana ait eylem programları eşyaya aktarıldığında –Latour'a göre– anlamlarında bir "kayma", yani ifade maddesindeki değişim nedeniyle anlam değişikliği söz konusu olur mu?[13] Maddileştirilmiş eğitim süreçlerinde anlamlar ne derece değişir? Bu nedenle eğitim olarak adlandırabildiğimizin sınırına yaklaşırlar mı? İlk önce sokak kapısına Berlin kilidi taktıran ev sahibinin ve hızın azami 30 km olması gerektiği bölgede hız rampası öngören karayolu mühendisinin eğitim ile ilgili esas amaçları incelenecek olursa, henüz bir değişim gözlenemez. Her ikisi de kiracıların ya da araba sürücülerinin belirli bir davranışta bulunmalarını ister. Berlin kilidinin ve hız rampasının kullanılmasıyla ortaya çıkan uygulamalar açısından da herhangi bir değişim söz konusu değildir: İnsan arabayı yavaş sürer ve kapıyı kilitler, sadece sembolik uyarıları (ev yönetmeliği, trafik tabelası) dikkate aldığında davranacağı gibi.

Kayma ancak maddileştirilmiş eğitime maruz kalan insanların davranışlarına yükledikleri anlamla meydana gelecekmiş gibi görünüyor. İnsan artık (sadece) ev yönetmeliğine uymak için kapıyı kilitlemiyor ve artık (sadece) karayolları yasakladığı için daha yavaş sürmüyor. Çünkü insan anahtarını geri almak, arabanın amortisörlerini de korumak istiyor. Eşyanın neden olduğu pratikler aynı kalıyor ama davranışta bulunan insan tarafından yüklenen anlam değişiyor. Eğitim bununla temel içeriğini kaybediyor mu?

İnsani Eğitime Karşılık Maddileştirilmiş Eğitim

Bu soruyu açıklamak için eğitim kavramına yeniden değinmek istiyorum. Bu bölümün başında eğitimi, bir insana yönelim beklentileri empoze etmek olarak tanımlamıştım. Bu en az üç anlam içerir:

1. Eğitim eğitileni belirli yönelimlere (yemek yerken terbiyeli davranmak, kapıyı kilitlemek vs) yaklaştırmak isteyen eği-

13. A.g.e., s. 42.

tenlerin *amacına* gerek duyar. Bu tür amaçların –Latour'un diliyle– "eylem programlarının" kolaylıkla insandan eşyaya aktarılabileceğine daha yukarıda dikkat çekmiştim.

2. Eğitim, eğiticinin eğitimle vermek istediği davranışların eğitilen tarafından yerine getirilmesiyle ya da bu davranışların eğitenlerin önünde gösterilmesiyle sona ermiş sayılmaz. Çünkü eğitim yönelimleri hedeflediğinden, ancak söz konusu eylemler eğitilenler tarafından sürekli tekrarlanır ve eğitenin uyarı ve kontrolüne gerek kalmaksızın büyük ölçüde bir alışkanlık haline getirilirse başarılı olabilir. Yani eğitimin amacına ulaşması için eğitilenlerin eğitilen davranışları yönelimlerine eklemesi gerekir.
3. Eğitenlerin amaçları hiçbir zaman eğitilenlerin yönelimlerine doğrudan geçmediğinden, yani her zaman için eğitilenin "inisiyatifi" (Humboldt[14]) ya da "spontaneliği" (Nohl[15]), yani direncini de dikkate almak gerektiğinden hedef ve sonuç arasındaki fark da esas olarak eğitim olayına aittir. Eğitmek isteyen her türlü hayal kırıklığı yaşamayı göze almalıdır. Gerçi bir baba yanındayken oğlunu terbiyeli bir biçimde yemek yemeye zorlayabilir. Ama baba, gözlemlenmediğini fark ettiğinde oğlunun yemeği ağzına götüreceğine yine ağzını yemeye götürmesini engelleme gücüne sahip değildir. Yani yönelimler –eylemlerin tam aksine– öyle dayatılamaz.[16]

İnsan tarafından yapılan eğitimle eşyaya aktarılan eğitim arasındaki farkları ve benzerlikleri geldiğimiz noktada dayatma ve direnme sorunundan yola çıkarak açıklamak istiyorum. Başlangıçta insan (teknik) eşyanın, örneğin bir kapıcıya kıyasla, insan davranışını daha az hayal kırıklığı yaratacak şekilde belirleyebileceğini düşünebilir. Kapıcı uyarır ama sorumsuz

14. 1960, s. 237.
15. Nohl 1957, s. 137; aynı zamanda bkz. Nohl 2006.
16. Bu noktada beyin yıkamanın eğitici özelliği sorusunu konunun dışında tutuyorum.

kiracılar yine de kapıyı kilitlemezler. Ne var ki, Berlin anahtarı da kiracıların kendilerinden beklenen davranışı gerçekleştirmeleri konusunda bir garanti değildir. İlk olarak, eğelenerek düzleştirilen anahtar dilinin, sokak kapısının gece –örneğin misafirler için– açık kalması[17] amacıyla kilit mekanizması devre dışı kalacak şekilde kullanılabileceğine Latour da dikkat çeker. İkinci olarak kapının kilidi kolaylıkla açılır, anahtar tekrar döndürülerek geri çekilebilir, daha kilit dili kilide girmeden: İçeriye girme yolu açılmıştır, dışarı çıkarılan kilit dili engellediğinden kapı artık kapanmayacaktır.

Yani Berlin anahtarı eğitimin eşyaya aktarılmasında kesin bir baskı uygulamamaktadır. Dik başlı kiracı kilit dilini dışarıda bırakarak kapının açık kalmasını sağlar, kurnaz kiracı çoktan eğelenerek düzleştirilmiş bir anahtara sahiptir. Buna rağmen Berlin anahtarının genelde işe yaraması, yani geceleri insanların arkalarından kapıyı kapatmasını sağlamasının nedeni, onun sadece maddi biçimi değil, aksine anlamlı ve ısrarlı bir biçimde bir kuralı anımsatmasıdır.

Yani eğiten eşya sadece kendine özgü eylem programlarından (örneğin sokak kapısının kilit mekanizması, hız rampasının işlevselliği) ibaret değil, aksine kendi içinde mevcut olmayan eğiticilerin başlangıçtaki hedeflediklerini de korur. Bir hız rampasının üzerinden hızla geçen biri sadece arabasının amortisörü ile ilgili endişe duymaz, aksine tam o anda yanından geçtiği "hız sınırı 30" tabelasını anımsar. Kapıyı kilitledikten sonra anahtarı kilitten çıkaramayan biri, gece kapıyı kilitlemenin gerekliliğini fark eder. İnsanın sonrasında eşyanın gerektirdiği davranışı sürekli yinelemesi, sadece basit bir dayatma sonucunda değil, maddi davranış desteği ve insani anlayışın bir araya gelmesiyle olur. Bu anlayışın olmadığı yerde, eğelenerek düzleştirilen Berlin anahtarlarından başlayarak, yapılan alışverişi kendi evinin önüne kadar taşıyabilmek için bozuk para yerine plastik marka

17. Krş. Latour 1994b, s. 8. Eğer gerçekten sadece gece gerek duyuluyorsa apartman yöneticisinin kilitleme mekanizmasını devre dışı bırakma olanağı zaten vardır.

atılan market arabalarına kadar çok sayıda pek alışılmamış eşya kullanım tarzı vardır. Temelde eğitim, eşyanın insanlara belli bir ölçüde ve şekilde davranış özgürlüğü sağladığında maddileşebilir.[18] Çünkü eşya ile doğrudan alışverişin yanı sıra onunla bağlantılı olan ama alışverişten ayrışan tespit olarak içerik ancak bu şekilde değer kazanır. Bu aynı zamanda Peirce'in ikincilik ve üçüncülük arasındaki farkı ile de söze dökülebilir: Maddileşen eğitimde eşya ve insan arasında ikincilik anlamında bir alışveriş gelişir, yani etki ve tepki olarak (sadece anahtarın kilit içerisinde döndürülmesini düşünün). İkincilikte kendi içinde sadece eşyanın karşı hareketi önemli olmadığından, daha doğrusu eşyanın karşı hareketi insanı tam anlamıyla bazı hareketlere zorlamadığından buna başka bir üçüncülük eşlik eder. İnsanın kafası, kilidi açarken, özellikle anahtarı kilitten nasıl çıkaracağı sorusuyla meşgul olsa bile, sokak kapısının geceleri kilitlenmesi gerektiği kuralını (üçüncülük) anımsar.

Yönelimler, sosyal ve fiziksel çevre karşısında insan davranışını yapılandıran düzenlilik olarak incelenirse, yönelim

18. Eşya aracılığı ile eğitimin ancak insanlar davranış özgürlüğüne sahip olduğunda, yani eşyanın belirli davranışları dayatmayıp, aksine bunlara sadece yaklaştırdığında gerçekleşeceği düşüncesi bazı klasik pedagoglar için –Claus Stieve'e bakılacak olursa– muhtemelen yabancıydı. Aydınlatıcı analizinde Stieve Rousseau, Fröbel ve Montessori'nin bile eşyayı "yardımcı eğitmen" (Stieve 2008, s. 42) olarak gördüklerini ortaya koyuyor. Rousseau'nun Èmile'inde "eşyanın direnişi" oğlan çocuğunun "davranışını" değiştirir, "onun daha akıllı olmasını sağlar ve görünüşe göre doğrudan doğruya ve doğal bir biçimde rasyonel aklını ve bilgisini şekillendirir". (A.g.e., s. 46 vd. Bununla ilgili benzer krş. Pazzini 1983, s. 103 vd.) Ama Rousseau'nun varsaydığı gibi eşyanın anlamının kesin olmadığı Fröbel'in çocuk oyunu ile ilgili gözlemlerinden anlaşılıyor. Fröbel "eşyanın çocukta çok sayıda davranış olasılığı, ruh hali ve gayret uyandırdığını" gösterirken (Stieve 2008, s. 52 vd) bu olasılıkları Fröbel aynı anda eğitimcilerin gerekli müdahaleleri ile sınırlandırır. Bilindiği üzere çocukların doğrudan doğruya eşyadan çok şey öğrendiğini pek önemseyen Montessori de eşyanın çokanlamlılığı ile çocukların inisiyatifini pedagojik anlamda istenilenle sınırlamaya çalışmıştır. Bu nedenle klasik görüşe sahip üç ismin hepsi, eşyanın "talepte bulunma" özelliğinden yola çıkmış ama öğrenme durumlarını "çocuğun eşyanın *istenen* etkilerine kapılmasını" sağlayacak şekilde belirlemeye çalışmışlardır. (A.g.e., s. 42. Özgün metinde vurgulanmıştır.)

beklentisi ile ilgili olarak insan tarafından gerçekleştirilen ve insan olmadan gerçekleştirilen eğitim arasındaki fark şudur: İnsan tarafından gerçekleştirilen eğitimde eğiten ve eğitilen arasındaki etkileşime üçüncülük –örneğin terbiyeli bir biçimde yemek yemeye dair içerik olarak dile getirilen uyarılar–hâkimdir; buna alıştırmalar (ikincilik anlamında) eklenir. Maddeleştirilmiş eğitimde ikinciliğin bu pratikleri buna karşın ön plandadır. Onlarda bir düzenlilik oluşturulur (eşyanın düzgün tepkileri nedeniyle) ama bunlara aynı zamanda içerik olarak başka bir üçüncülük eşlik eder.

Sandalyelerle Eğitim

Maddileştirilmiş eğitim süreçleri her zaman için toplumun tarihsel ve kültürel durumuna bağlı oldu çünkü eğitim bireyin o toplumun tarihini maddesel çevresine, sosyalleşmesine dayanır. İnsanın nesneleri tesadüfi olmaktan çok anlamlı ya da genelleşmiş öteki olarak oluşturduğu (bunun için bkz. 7. Bölüm) ve sosyo-eşyasal kolektifin içinde geliştiği (bkz. 8. Bölüm) sosyalleşmeden farklı olarak eğitimde söz konusu olan yönelimlerin amaç doğrultusunda aktarımıdır. Friedrich Schleiermacher bu yönelimlerin aktarılmasının kuşaklar arasındaki ilişkiye işaret ettiğini aydınlatmış ve şu soruyu sormuştur: "Yaşlı kuşak genç kuşaktan ne ister?"[19] Ve John Dewey için de "education" özellikle toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlayan bir araçtı: "En geniş anlamda eğitim, yaşamın toplumsal sürekliliğinin ... araçıdır."[20]

Oturma eğitimi yaşlı kuşağın genç kuşaktan yönelimler beklediği ve aynı zamanda eşya dünyasını öğrenmenin maddeleştirilmiş eğitim süreciyle bağlantılandırılmasına bir örnektir. İnsanlar, antropolog Gordon W. Hewes'in gösterdiği gibi, çok sayıda farklı beden duruşu sergileyebilirler, oturmaktan diz çökmeye, ayakta durmaktan çömelmeden yatmaya kadar.[21]

19. 1959, s. 38.
20. 1985, s. 5.
21. Krş. Tenner 2003, s. 106.

Edward Tenner Batı ülkelerinde oturma biçimlerini ve bunları destekleyen eşyanın, örneğin yazı masası önündeki sandalyenin sıradan kullanım eşyasına dönüşmesinin ancak zamanla mümkün olduğu gibi, bir sandalyede oturmanın bu dünyadaki birçok ülkede (örneğin Japonya'da şiltelere oturulur) daha ziyade garip karşılandığına dikkat çeker.[22]

Çok ayrıntılı tarihsel bir araştırmada Sigfried Giedion, "mekanikleşmenin yaşam biçimimize etkisini" araştırır ve "onun bizim ikametimize, beslenmemize ve mobilyamıza",[23] ki bunların arasında oturmaya yarayanlar mevcuttur, nasıl etki ettiğine ayrıntılı olarak yer verir. Oğul Hans Holbein'ın bir tablosu aracılığıyla Giedion örneğin ortaçağda bir okul sınıfındaki oturma hallerini gösteriyor (bkz. Resim 12).



Resim 12: Okul (Kaynak: Giedion 1982, s. 303)

Bununla ilgili olarak Giedion şöyle yazar: "Bir öğrenci yazı alıştırmalarını doğrudan dizlerinin üzerinde yaparken, diğeri alçak bir taburede oturmakta, sıra arkadaşının aynı alçak bankı kendisi için yazı masası görevi görmektedir." Kadın onların karşısında –daha Rönesans döneminde gözde olmaya başlayan– minderli bir "açılır kapanır" sandalyede oturuyor.[24] Bu

22. Krş. a.g.e., s. 105 vd.
23. Giedion 1982, s. 14. Bu kitaba dikkatimi Martina Heßler (bkz. Heßler 2008) çekmiştir.
24. Giedion 1982, s. 301.

tür mobilyanın ismi ortaçağda çok isabetliydi, kriz dolu olan o dönemlerde sahiplerinin seyahatlerde (diğer ev eşyası gibi) yanlarına alabildikleri hareketli –mobil– eşyaydı.[25]

Ancak rokoko döneminde oturmaya yönelik mobilya bariz bir biçimde rahat olmaları amaçlanarak tasarlanmıştır. Söz konusu olan, "beden için rahat bir duruş sağlayan destek yaratmaktı. Bedene uygun bir oturma yeri oluşturmak için on yedinci yüzyılda minderi kumaş kaplı sandalyenin kolçakları ve sırt yeri kavislendirilmiştir".[26] Berjer böyle ortaya çıkmıştır. Berjer sert ama rahat bir koltukken, on dokuzuncu yüzyılda hem döner hem de yaylı sandalyeler geliştirilmiştir:

> Bedenin dinlenmesi yastıklarla değil, oturma biçiminin yaylanıp salınmasıyla sağlanır: bir şeye uzanmak ya da başka spontane bir hareketi yapmak için öne, arkaya ya da yanlara hareket edebilmekle.[27]

Sandalye bedene uyum sağlar gibi görünse de, sandalye bedenin belli duruş ve hareketleri yapmasını gerektirir. Daha açık söylemek gerekirse, sandalyenin mekaniğiyle bedenden belli bir duruşu alması sağlanabilir:

> İlk şart, insanın tümüyle rahat bir biçimde sandalyede oturmasıdır. Diz, ayak ve ayak parmak eklemleri sandalyenin mekaniğine dahil edilir çünkü mekanik aracılığı ile koşullara ya da dinlenme haline göre ne gerekiyorsa, beden öne, arkaya ya da yanlara hareket için ayarlanır. Hareketin dayanak noktası ayak parmakları ve ayağın ön kısmıdır çünkü onlar hareketi düzenler ve aktivitelerini hiç kaybetmezler.[28]

1920'li yıllarda Amerika'da "Do/More" şirketinin pazarladığı ofis sandalyelerinin on dokuzuncu yüzyılın yaylı ve döner sandalyeleri ile bazı ortak yanları vardı. Ama hedef bu oturma olanaklarıyla ilintiliydi, giderek artan sekreter sayısı nedeniyle onlara daha az yorucu ve daha sağlıklı bir beden duruşu sağ-

25. Krş. a.g.e., s. 304.
26. A.g.e., s. 344 ve 349.
27. A.g.e., s. 446.
28. A.g.e.

lamak için. Eğitim amaçları sandalyeye aktarılmıştı (resim 13, sonraki sayfa).

Eğitimin amacı, basit sandalye (Birinci Dünya Savaşı öncesinde ABD'de yaygın olan) ile "Do/More Chair" arasında yapılan kıyaslamalı sunumda açıkça ortaya konuyor: Bu yeni sandalyede dik bir beden duruşu için yapılan uyarı maddileştirilmiştir. Ya da reklamda söylendiği gibi: "O, doğru oturuşu sağlar." Sandalyelerde de eğitim ama özellikle belirli eylemlere ve onların arkasındaki duruş, daha doğrusu yönelimlere zorlamayıp, insanlara eğitim amaçlarından uzaklaşma özgürlüğü tanımalarıyla maddileştirilir.

Aynı Berlin anahtarı ve ve market arabalarındaki depozito mekanizmasında olduğu gibi insan eylemlerinin eşit şekilde eşya tepkileriyle karşılaştığı ikinciliğin pratiklerinde zamanla bir düzenlilik, daha doğrusu bir yatkınlık geliştirilir. Burada önemli olan pratiklere, özellikle dayatılmamaları nedeniyle, insanlar tarafından düzenli eylemleri yönelime dönüştüren bir anlam yüklenmesidir. Çünkü maddileştirilmiş eğitim ancak insanların eşyaya mal edilen beklentilerle karşılaşmasıyla, yani "eşyanın standartlaştırıcı ve davranışları belirleyici işlevinin"[29] insandan belirli eylemleri ve bunların arkasındaki yönelimleri beklediği yerde gerçekleşir.



Resim 13: Do/More reklamı
(Kaynak: Tenner 2003, s. 122)

29. Heβler 2009, s. 186.

7
Eşya Dünyasında Sosyalleşmek

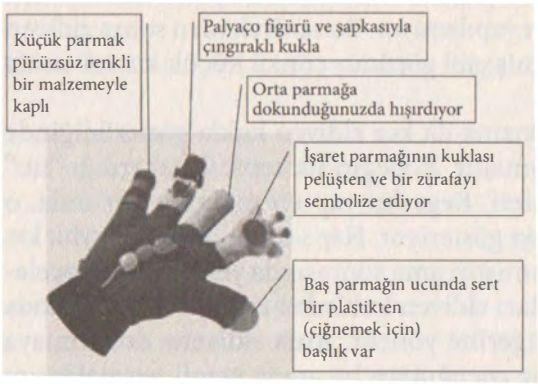
"Beş aylık kız çocuğu eldiven kuklayı gördüğü an el ve ayaklarını hareket ettirip "uu" sesleri çıkarıyor. Bakışını eldivene yöneltmiş, bir parmaktan diğerine bakarken yine el ve ayaklarıyla tepiniyor. Yeniden tepiniyor ama kısa bir an anne ile göz teması kurmaya çalışıyor. Bakış yeniden eldivene kayıyor. Anne kollarını ona doğru uzatıyor, tam yaklaşmışken geri çekiyor. Şimdi kollarını doksan derece açıp her parmağı ayrı ayrı hareket ettiriyor. Eldiven, bebeğe biraz yaklaştığında bebeğin gözleri büyüyor ve sol eliyle onu tutmaya çalışıyor ama eldivene yaklaşmadan elini tekrar geri çekiyor. Sonraki saniyelerde eldiveni incelemekle meşgul oluyor, bunu yaparken gözlerini

gezdiriyor. Eldivenin parmak uçlarındaki oyuncaklardan biri için henüz bir seçim yapılamıyor. Bu saniyelerden sonra eldiven çekiciliğini kaybetmiş gibi görünür çünkü küçük kız sol tarafa bakmaktadır."

Bu gözlemleri, kızına ilk kez eldiven kukla gösterildiğinde Michel Beger[1] yapmıştır. Bebeğin ilk tepkisi, çıkardığı "uu" sesleri ve tepinmeleri, Beger'in yaptığı mantıklı yorumla, o anki aşırı uyarılmayı gösteriyor. Her şeyden önce beş aylık kız çocuğu heyecanlanmıştır; ama sonrasında yeni nesneyi incelemeye başlar. Bakışları eldiven kukladan anneye ve sonrasında bir "parmaktan" diğerine yönelir. Ama eldivene dokunmaya cesaret edemez. Kız çocuğunun bu arada kendi parmaklarını oynatıyor olması çok önemlidir. Bu, bebeğin annesinin görünmeyen, eldivenin içindeki parmaklarının hareketini bu şekilde yapmaya çalışması olarak yorumlanabilir. Çünkü bebek için bu tür bir eldiven kukla (bkz. Resim 14) bir çıngıraktan, bir pelüş hayvandan ya da net bir biçimde insandan ayırt edilebilen her türlü başka eşyadan çok daha karmaşıktır.

Zira eldiven kukla bir açıdan annenin elinin biçimine sahiptir ve tam olarak bir elin bulunduğu yerdedir: kolun ucunda. Başka bir açıdan ise eldiven kuklanın onu insandan bariz bir biçimde ayıran süslemeleri var (kumaş, çıngırak vs). Bu ikili görüntü, bir açıdan eşya ve diğer açıdan insan, gözlemlenen durumun başlangıcındaki aşırı heyecanın da nedeni olmalı. İkili görüntünün diğer bir biçimde ortaya çıkışı, yani zürafa figürünün takılı olduğu parmakla hareket ettirilmesi, kızın özel dikkatini de çekiyor.

1. Bkz. Beger 2011. Bu gözlem raporu benim tarafımdan yönetilen eşya pedagojisi ile ilgili araştırmaya dayalı derste düzenlenmiş ve Bay Beger'in kaleme aldığı bir video kaydına dayanmaktadır. Ben tutanağı bu kitabın amacı doğrultusunda dil açısından biraz düzelttim.



Resim 14: İşlevleriyle eldiven kukla

"Zürafa figürü" hafif hareket ettiğinde, bebek kafasını hemen o yöne çeviriyor. Bakışı sabit, kolları yine doksan derecelik açıda ve çok az hareket ediyor. Avuç içleri yukarı doğru bakıyor. Zürafa figürü kısa bir süre hareket etmediğinde bebeğin bakışı geri kalan figürlere yöneliyor ama zürafa yeniden hareket etmeye başlayınca yine geri dönüyor. Hem "palyaçonun" hareketleri hem de masaj düzeneği kızda uygun bakış hareketlerine neden oluyor.

Çocuk hareketlere heyecan içinde gözlerini dikip bakıyor. Hareketleri eldivene ya da anneye atfetmek bu noktada pek yeterli olmaz. Hareketleri net olarak ayırt edememesi, çocuk için bariz bir şaşkınlık anına yol açıyordur. Ancak hareketlere "hışırtılı" sesler de eklenince (anne gözlem süreci boyunca çocuğuyla konuşmadı), kız çocuğu kendi araştırmalarını kendi parmaklarıyla sürdürmeye devam ediyor:

> Ortaparmaktaki hışırdayan figürün hareketi daha belirgin bir heyecan uyandırıyor. Bebek ilk kez doğrudan eldivene uzanıyor ama sol eliyle palyaço figürünün kırmızı şapkasına ve hemen sonrasında sağ eliyle masaj düzeneğine dokunuyor, beklenenin aksine hışırdayan figüre değil. Bu iki figür palyaço ve masaj düzeneği, sonraki saniyelerde iyice incelenir, dokunulur, sarmalanır, bu sırada da özellikle masaj düzeneğine uzanan sağ el daha faaldir. Palyaçoya dokunulmasıyla sol el onun yanından aşağıya kayar ve palyaçonun şapkasının içindeki çıngırağın sesi duyulur. Önce bakışları bir kez daha masaj düzeneğine çevrilir. Sol el bu sırada –bakışlar hâlâ masaj düzeneğinde de yoğunlaşmıştır– palyaçonun şapkasını tutmaktadır. Bakışlar kısa

bir an için oraya yönelirken, o esnada şapka ağza götürülür, ağız açılır ve palyaçonun şapkası deneğin diliyle temas eder.

Bebek, parmak figürlerin hareket etmesiyle, keşiflerinden kârlı çıkar. Başlangıçta eldivene sadece bakarken, şimdi onunla bedensel bir alışveriş içerisine girer. Bu dokunmalar sırasında başka deneyimler sağlayan sesler (hışırtı ve çıngırak) ortaya çıkmıştır. Küçük kız artık sadece dokunma deneyimiyle yetinmez, palyaço ile bütünleşmeyi de dener. Eldiven kuklası ile başka temasların ardından bebek –Michel Beger'in gözlem raporunda ifade edildiği gibi– "figürlerden uzaklaşır, hepsine bakar ve sonunda derin bir iç çeker". Eşyayı keşfetmek muhtemelen yoruyor – özellikle de eğer eşya (henüz) ile insani karşılığı ayırt edilemiyorsa.

Eşya ile Sosyalleşme Üzerine Sorular

Bebek ve eldiven kukla arasındaki bu alışveriş eşya dünyasına vakıf olmaya uzanan bir dizi soruyu ortaya çıkarıyor: sosyalleşmede insanlarla etkileşim ve eşya ile alışveriş birbirini nasıl tamamlıyor? Bu sırada –geçerli bir sosyalleşme tanımlaması aktarmak adına– "toplum tarafından aktarılan sosyal ve *fiziksel* çevrenin karşılıklı bağımlılığı içinde bir kişilik nasıl oluşur ve gelişir?"[2] Bu sorular üzerinde konuşabilmem için sosyalleşme açısından esas anlam taşıyan, yukarıda bebek ve eldiven kukla arasında gözlemlenen alışveriş anının incelenmesi gerekir: Gözlem raporunun başındaki aşırı uyarılma ve bir duygunun ses ve bedenle dışa vurulmasıyla, bebeğin aynı şekilde eldiveni kullanım hareketleri karşısında sergilediği özel dikkatle de, sosyalleşmenin başlangıcında bulunan bir sorun yansıyor: Çocukların eşyayı nasıl kullanabileceklerini öğrenmeden ve eşya ile alışverişte yeni, bağımsız yönelimler bulabilmeden (yönelim geliştirme) önce, genel olarak eşyayı eşya olarak fark etmeleri gerekir. Peki, ama bir eşya nasıl algının sabit bir nesnesine dönüşür?

2. Geulen/Hurrelmann 1980, s. 51. Benim tarafımdan vurgulanmıştır.

Gerçi daha önceki bölümlerde ele alınan "transaksiyon" ve "birincilik" kavramları insanın eşya ile ayırt edilmediği bir duruma dikkat çekiyor. Ama Dewey ve Bentley de Peirce gibi henüz sabit nesneleri olmayan (yani üçüncülük anlamında nesnelere sahip olamayan) birinin eşyayla ilk temasından "masa" ya da "oyuncak bebek" diyebileceği ana nasıl geldiği ve ilgili işlevlerle nasıl bağlantı kurduğu sorusuyla pek ilgilenmemiştir. Michel Beger tarafından gözlemlenen bebek, prensip olarak bir biçimde nesne değişmezliği gibi bir şey oluşturmuştur. Ama bu yeni şeyin net bir biçimde eldiveni takan insandan ayırt edilmemesidir onu tedirgin eden.

Eşya ve insan arasındaki bu anlaşılmazlık nesne değişmezliği oluşumunun açıklanmasına dair bir dizi önemli düşünce ile ilişkilendirilebilir: İnsanlar eşya ile bağlantı kurarken diğer insanlarla etkileşimlerinde edindikleri deneyimleri izlerler: Gelecekteki davranışlarını düzenleyebilmek adına etkileşimde bulundukları kişinin bakış açısını edinmeye çalıştıkları gibi eşyaya da kalıcı bir içerik yüklerler. Bu düşünce Dewey ve Peirce'in meslektaşı olan ve eğitim bilimlerinde özellikle sosyal pragmatist etkileşim kuramı ile tanınan Georg Herbert Mead'e aittir.

Mead'in pragmatist sosyal kuramı bize inşacı gerçekçiliğin toplumsal bakış açılarına nüfuz etme olanağı tanıyor. Mead'in benlik ve eşya oluşumu düşüncesi üzerine kaleme aldığı yazıları aynı zamanda buraya kadar geliştirdiğim eşya pedagojisi ile ilgili pragmatist yaklaşım açısından tamamlayıcı niteliktedir. Mead'in eşya oluşum kuramını ele almadan önce onun bilinçli bir benlik oluşumunu nasıl açıkladığını anımsamak gerekir.[3]

3. Almanca konuşulan ülkelerdeki eğitim bilimi içerisinde birçok kişi Mead'in eseriyle ilgilenmiştir. Benim bu eserle ilgili yorumum (bkz. Nohl 2006) olabildiğince bizzat kendisi tarafından makale olarak dergilerde yayımlanan ve Hans Joas'ın "Toplu Makaleler" olarak derlediği yazılara dayanmaktadır (krş. Mead 1980 ve 1987). Aynı zamanda beni özellikle ilgilendiren sorular, Almanca eğitim bilimleri açısından genel kabul gören "Mind, Self and Society" (Mead 1948) adlı eserinde de ele alındı. Ama bu eser sadece çevirisi açısından yanlışlar içermekte, aynı zamanda Mead'in öğrencilerinin notları olarak eksiklikler göstermektedir. (Bununla ilgili olarak krş. Cook 1993, s. 48; Lewis 1991; Joas 1980, s.

Bilindiği üzere Mead, benlik oluşumunu doğrudan sosyal etkileşim ile ilişkilendirir. Sosyal etkileşimde karşı taraf, yani öteki insan, eylemin uyaranı olarak algılanır. Ama o bir insan sadece ötekinin karşısında değil, aynı zamanda ötekiyle birlikte hareket eder. Birinci şahsın (bundan sonra "ego" olarak adlandırılacaktır) başlangıçtaki uyarısını, ikinci şahsın (alter –öteki– olarak adlandırılacak) tepkisi izler. Bunun üzerine ego yeniden tepki gösterir; akabinde alter, davranışlarını, kendisi için bir uyaran olan egonun yeni tepkisine göre ayarlar.[4] Burada kaldırımda birbirinin yanından geçmek isteyen iki insan arasındaki (görünüşte) basit etkileşim buna bir örnek oluşturabilir. Sola doğru yapılan hareketin ilk belirtisi alterin sağa doğru kaymasını sağlayacak tepkinin uyaranıdır. Bu diğer taraftan egonun daha net bir biçimde sola kaymasını sağlar ve aynı zamanda alterin sağa doğru yaptığı hareketi devam ettirmesi vs için bir uyarandır.

Bu örnek aynı zamanda insana özgü etkileşimin en başlangıçtaki şekli için de geçerli. Yani tıpkı hayvanlar dünyasında da rastlanması olası olan sözsüz jestler ve mimiklerle kurulan iletişim için. Jestler düzeyinde davranmak bile önemli ölçüde sosyaldir, tıpkı anne ve yeni doğmuş bebeğin karşılıklı gülümsemelerinde olduğu gibi. Bu tür etkileşim sonuçları ne kadar değişmez olursa, yani ego ve alterin uyarı ve tepkileri ne kadar birbiriyle bağlantılı olursa, etkileşim ortaklarının karşılarındakini değerlendirmeleri ve algılamaları da o ölçüde kolay olacaktır. Karşı tarafın jest ve mimikleri anlam kazanır ve anlamlı jeste dönüşür.[5] "Uyaran ve tepkisinin" bu tür "bağlantısının alışkanlık haline getirilerek bilinçaltına atılması", sosyalleşmenin önemli bir başarı ölçütüdür.[6] Etkileşimlerin alışkanlık haline

9 ve 16.) Mead'in eserleri ile ilgili önemli bilgileri, Mead'in düşüncesinin oluşumunu en ince ayrıntısına kadar inceleyen Hans Joas'ın doktora tezine borçluyum (krş. Joas 2000).

4. Krş. Mead 1980, s. 219 vd.

5. Krş. a.g.e., s. 210 vd ve 228.

6. A.g.e., s. 215.

getirilmesiyle insanda kendi uyum yeteneğine olduğu gibi sosyal eylemlerin değişmezliğine karşı bir güven oluşur.

Mead'e göre bilinç, uyaran ve tepki arasındaki direkt bağlantı, koptuğu anda oluşur, yani insan nasıl bir tepki göstereceğini sezgisel olarak bilmediğinde. O anda sadece ötekinin jest ve mimikleri ile ilgili bir bilinç oluşmaz, insanın ötekinin karşısında kendince göstereceği olası tepki ve davranışlarıyla ilgili de bir bilinç oluşur.[7] Ancak diğer insanlarla gerçekleşen (sekteye uğrayan) etkileşim ve onların eylemleriyle ilgili düşünüm sırasında (yani bakış açısının içselleştirilmesi sırasında) insanın kendi tutum ve eylemleriyle ilgili bir bilinç oluşur. Yani Mead'e göre insanın benlik bilinci kendi sosyal bilincini izler ve onunla birlikte oluşur.[8]

Bu benlik bilincinin olanakları ile ilgili söze dökülmeyen jestler *dilin* sesli jestlerinden farklıdır, tıpkı Mead'in vurguladığı gibi: "İnsan kendi yüz ifadesinin ya da beden duruşunun başkaları için ne değerde olduğunu tam olarak hissedemezken, kendi kulaklarıyla kendi sesli jestlerini başka bir insanın duyduğu şekilde duyar."[9] Bu, insanın başka insanlarda ortaya çıkardığı tepkiyi kendi içinde tetiklediği anlamına gelir. Diğer insanların eylemini tam anlamıyla kendi eylemimize dahil etme olanağını sadece dil sağlar. "Diğer kişinin tepkisinin ortaya çıkarıldığı ve insanın kendi eylemini kontrol etme uyaranına dönüştüğü noktada insanın kendi deneyimi içinde diğer insanın eyleminin manası var olur."[10] Bu şekilde dil düşünmeye olanak sağlar.

Devamlı süregelen etkileşimler içerisinde etkileşim taraflarının sosyal uyaranları bir kişinin tepkileriyle ilintilenirse ve kişinin –özellikle dilsel jestlerde– bilincinde olduğu uyaranlar ve tepkiler arasında kalıcı bir bağlantı oluşursa, bir "me" yani kişinin "sosyal yönü" ortaya çıkar. "Me" ile özbenlik diğer insanlarla yaşanan etkileşim deneyimiyle nesneleştirilir ve ancak bu

7. Krş. a.g.e., s. 219 vd.
8. Krş. a.g.e., s. 230.
9. A.g.e., s. 235
10. Mead 1991, s. 112 vd.

şekilde bilinç için erişilebilir duruma getirilir.[11] Her insan farklı etkileşim tarafları olabileceğinden, farklı "me"ler de oluşabilir. Bu farklı "me"leri eylemlerinde bütünleştirmek, bireyin kendi başarısıdır.

"Me" önceki etkileşimlerin düşünümleriyle oluşsa da her zaman geriye dönüktür. Mead bunu sosyal uyarana karşı anlık tepkiyi ifade eden ve üzerine düşünülmeyen "I"dan ayırır: "Biz tepki gösterirken, tepkiyi gözümüzde canlandıramayız."[12] "I", bilinç öncesi, yenileyici spontanelik[13] örneği olarak bireyselliğin ve öznelliğin temelleri sayılır. O bilinçli ve oldukça istikrarlı olan "me" ile sürekli alışveriş içerisindedir.

"I" ve "me"nin dinamik birleşimi, bir insanın "benliği" ("self") olarak tanımlanabilir.[14] Kimlik kavramı olarak "benlik"in her zaman bilinçli kısmı ("me") ve bilinç öncesi bir kısmı (güncel eylemin "I"ı) vardır. İnsan benliği görüş ve davranışlar edinmek için giderek artan bir beceri ile gelişir, yani giderek artan bir beceriyle karşısındakinin jestlerini tahmin etmeye çalışır. Mead burada içselleştirmeyi bireysel rol alma ve toplumsal grup oyunu olarak iki farklı biçimde ele alır: Bireysel rol oyununda insan sanki başka birisiymiş gibi davranarak sadece basit bir içselleştirme gerçekleştirirken, grup oyununda oyuna katılan başkalarının rollerini üstlenip bu rollerin birbiriyle ilişkisini de tanımlamak zorundadır.[15] Mead, toplumsal grup oyununa, daha doğrusu toplumun oyununa katılanların bu şekilde düzenlenmiş, bir ilişki içerisine sokulmuş ve tahmin edilen tüm tutumlarını "genelleştirilmiş öteki"[16] olarak ifade eder; oysa rol oyunu sadece her bir "anlamlı öteki" karşısındaki içselleştirmeye dayanmaktadır.

11. Krş. Mead 1980, s. 238 vd.
12. A.g.e., s. 239.
13. Krş. Joas 1996, s. 202.
14. Mead 1948, s. 144 vd.
15. Krş. a.g.e., s. 151.
16. A.g.e., s. 154.

Mead'in sadece özneler arası kişilik oluşumu ile ilgili *sosyal* pragmatist kuramında bile –eğer John Dewey ve Charles S. Peirce'in kavramlarıyla ilişkilendirilmek istenirse – "trans-action", daha doğrusu "birincilikten" (özbilinci olmadan önceki çocuktan), "inter-action" yani "ikinciliğe" (çocuk ve yetişkinin diğer insanlarla anlamlı etkileşimine) ve üçüncülüğe (insanın kendi düşünümü) geçiş ifade edilebilir. Mead (tamamlanmamış olarak kalan) nesne oluşum, daha doğrusu nesne değişmezliği kuramını, pragmatizm ilkesini özneler arasılık kuramıyla birleştirerek[17] geliştirdiğinden, nesne değişmezliği oluşumunda da transaksiyondan özeyleme kadar bir geçişin olmasına şaşırmamak gerekir. Nesne değişmezliği, Hans Joas ile söylendiği gibi "sosyal ilişkilerle geliştirilen rol içselleştirme becerisi, sosyal olmayan nesnelerle ilişkiye vardığında, nesne değişmezliği oluşur".[18]

Eşya Değişmez Nesnelere Nasıl Dönüşür?

Çocukta kimlik ve nesne değişmezliği gelişmeden önce, insan ve eşya arasında temaslar yaşanır. Bu sırada –sosyal kimlik oluşumuna paralel olarak– çocukta ilk defa kendi organizması ve onun sınırlarıyla ilgili bir bilinç oluşur:

> Çocuk kendi beden yüzeylerini sadece eksojen [yani bedeni dışındaki; yazarın eki] eşyalarla sınırlayabilir ve eksojen eşyanın tüm yüzeylerini kendi organizmasını sınırlayıcı eşya olarak kavramadan önce kavrar. Çocuk genetik olarak çevreden kendi bedenine doğru ilerler.[19]

Yani organizma ve eşya kendi bedenimiz tarafından sınırlanabilen varlıklar olarak mevcut olmadan önce "birincilik" düzeyinde bulunan temasların "transaksiyonu" (trans-action) gerçekleşir. Ama çocuk uzaktaki bir nesneyle teması kendi bedeninin bir parçasıyla olan temasından farklı yaşar (ve bu da

17. Krş. Joas 2000, s. 144.
18. A.g.e., s. 151; orijinalinde italiktir.
19. Mead 1987, s. 225.

bana göre transaksiyondan etkileşime (inter-action) geçişin nasıl başladığı sorusunun yanıtı olur): Çocuk eliyle burnuna dokunduğunda, burnun elin dokunuşuna gösterdiği direnci hisseder. Bu direniş deneyimini, o anda organizması ile etrafındaki eşyayı henüz ayırt edemeyen çocuk, dokunduğu her eşyanın direncine soyutlar.[20] Böylece burnunda hissettiği direncin benzerini her eşyaya atfeder.

Eşyaya bu şekilde sadece bir yüzey değil aynı zamanda (dirençli) bir özün atfedilmesi bu arada *sosyal* etkileşim içinde geliştirilen içselleştirme yeteneği ile ilintilidir. Mead "organizma eşyayı tutarken ve sıkarken kendi gösterdiği çabayı eşyayla yaşanan temas deneyimiyle özdeşleştirir" düşüncesinden hareket eder: "İnsan kendi içerisinde aynı zamanda eşyanın özünden gelen bir etkiye neden olur."[21] Bu etkiyle ilgili Mead şunları yazar:

> Etki eşyanın özünden kaynaklanır çünkü cisimlerin organizma ve diğer eşya üzerindeki etkisi sayesinde edinilen deneyim algı dünyasında güçlendirilir. Organizmanın nesnesi organizmada nesnenin organizmayı etkilemesine neden olur ve fiziksel eşyanın özünü oluşturan söz konusu baskının içyapısıyla donatılır. Eşya ancak organizmanın eşyanın hareketini içselleştirdiği ölçüde bir öz kazanır.[22]

Burada, sosyal düzlemde içselleştirme anlamında bir "etkileşim" varsayılabilirken, fiziksel düzlemde "transaksiyondan etki-

---

20. Krş. a.g.e., s. 235.

21. 1987, s. 227. "Önceden gerçekleştirilen bu küçük dikkat eylemi", buna Gebauer ve Wulf dikkat çekiyor, "bilişsel olarak değil, zihinsel kavrama ile de değil, aksine doğrudan bakarak gerçekleşiyor" (1998, s. 32).

22. Mead 1987, s. 227 vd. Mead'in varsayımına göre "ben-kimliği kendi kinestetik izlenimini nesneye aktarmaz, bilakis insanın eğilim gereğince bir başka bireyin rolüne bürünerek, fiziksel bir eşya gibi kendi elini bastırmak için fiziksel eşya karşısında fiziksel bir nesneye dönüşür. Fiziksel bir eşyanın fiziksel Ben karşısındaki böyle bir gelişimi başlangıçtaki sosyal deneyime dair bir soyutlamadır zira sosyal bir davranış sergilediğimiz sırada biz, diğerleri gibi kendimize karşı davranmak, bu sayede kendimizi başkalarıyla özdeşleştirmek ve bizzat kendimiz adına nesnelere dönüşmek için kendimizi uyarırız." Ve Mead şöyle devam eder: "İlk nesneler sosyal nesnedir, bütün nesneler başlangıçta sosyal nesnedir" (a.g.e., s. 164).

leşime" bir geçiş ancak gerçekleşir: "Erken çocukluk gelişiminde bu eşya deneyiminin kendi fiziksel organizmasının bir bütün olarak algılaması deneyiminden önce yaşanması gerekir. Çocuk kendi çabasını, bu çabanın kendisine ait olduğunu anlamadan önce eşyanın özünde görmüş olmalıdır. Çevresi kendisinin uzağında her yöne doğru genişler ve renkli hatlar en sonunda bedenin sınırlanmış bir konum edindiği dünyaya gittikçe yerleşir ve tanıdık hale gelir." Böylece çocuk "her eşyanın kendisine yaptığı etkiyle kendisini bir eşya olarak deneyimler."[23]

Eşya direncinin deneyimlenmesi ve eşyaya kendisinin bastırmasını Mead "etki ve tepki"[24] olarak da tanımlar ki, bu noktada Peirce'in ikincilik kategorisi ile paralellikler görünür. Ancak özbilince sahip olan bir çocukta bu ikincilik düzleminin üstüne bir tür üçüncülük biner. Mead bununla ilgili nörobiyolojik bir açıklama geliştirir (kabul edilebilirliğine burada giremeyeceğim) ve omuriliğin doğrudan tepkileri (ikincilik) ve bu tepkilerin büyük beyin tarafından seçilmesi ve yönetilmesi (bu da üçüncülüğe denk düşer) olarak ikiye ayırır:

> Omuriliğin mekanizması sadece dış uyaranlara karşı geliştirilen tepkilerden oluşur. Bu tür uyaranlar talepler konusunda emredicidir. Buna karşın büyük beyin muazzam çeşitlilikte tepkileri, buna alt refleksler de dahil, birleştiren bir organdır ve özellikle de kafada bulunan mesafe ile ilgili duyu organlarının merkezidir.[25]

Başka bir deyişle, büyük beyinde farklı tepki olasılıkların dan seçilen üçüncülük yerleşmiştir çünkü bir tepki olasılığının seçimi, "durumun bir anlamda organizmanın davranış biçimi içerisinde yer alması demektir".[26] "Davranış biçiminin" (yatkınlık) anlamına işaret edilmesinin önemi, Peirce'e bakılacak olursa, yatkınlıkların üçüncülüğün mantıksal olarak en yüksek biçimini oluşturmasıdır.

---

23. 1987, s. 228.
24. A.g.e., s. 229.
25. A.g.e., s. 231 vd.
26. Mead 1987, s. 232.

Mead, sadece nesnelerin bir çocuğun deneyiminde oluşumundaki önemli adımları ortaya çıkarmayı başarmaz, (benim burada birincilik, ikincilik ve üçüncülük kategorileri ile paralellik kurduğum) bu adımların insan ve nesne arasındaki alışveriş sürecindeki kalıcı önemini de analiz eder. Bu da Mead'in eşya oluşum kuramının titizliğini gösterir.

Sosyalleşme Sürecindeki Negatif Ayıklama

Sosyalleşme bağlamında bu adımların kalıcı önemini incelemek için Mead her eşyanın organizma tarafından yalnızca bir değil, birçok tepki olasılığını tetiklediğini, bunlardan da yalnızca birinin gerçekleştiğini belirterek tezine giriş yapar. Gerçekleştirilmeyen tepki olasılıkları nesne oluşumu açısından önemini yine de korur. Mead zor anlaşılan düşüncelerini önce görülen, sonrasında ise elle tutulan bir kitaba yaklaşmanın betimlenmesinde aydınlatır:

> Uzaktan bir kitap gördüğümde sınırsız sayıda yönlendirme tepkisi tetiklenir, örneğin olabilecek her şekilde onu almak, açmak, sayfalarını yırtmak, üzerine bastırmak, ona temas etmek gibi. Bunlardan biri, yani kitabı ele almak, egemen durumdadır ve eylemin tümünü düzenler. Bu nedenle diğer hepsini bastırır. Bu diğerlerini gerçekleştirme eğilimleri, yönlendirme karşısında aynı direnci kapsar ve şimdi egemen olan tepkiyle doğrudan zıtlık içindedir ama tezat içindeyken de egemen olan tepkinin gösterilmesi için koşulları yaratırlar. Kitaba temas edildiğinde yaşanan duygu, insan elini üzerinde gezdirdiğinde onun konturları, onu açma olasılığı vs, kitabı tutma ve kaldırma biçimini belirler. Genel olarak kitapla yapılmayacak olan –kitabın tutulmasında olduğu gibi aynı direncin uyandırıldığı ölçüde ve bu kitapla yapılan şey tarafından bastırıldığı ölçüde– deneyim edinirken "kitap nedir?"in tepki karşısındaki anlamı belirlenir, bu tepki de davranışın ifadesidir. Bastırma burada aynı zamanda bu tepkilerin basitçe var olmadıkları anlamına gelmez çünkü onlar egemen tepkiyi etkiler ve onun biçimini ve yapısını belirlerler. Eylem, içerisinde birçok tepkinin baskın tepkiyi etkileyip belirlediği hareketli bir dengedir.[27]

27. A.g.e., s. 233 vd.

Öğrenmek için pratiklerde sadece başarılı davranış biçimlerinin gösterilmesi, diğerlerinin ise bastırılması önemliyken[28], eşya ile sosyalleşmede eşyaya karşı gösterilmeyen tepki olasılıkları büyük önem taşır. Ve nesneyi tanımlar:

> Yapılmayan, bizim nesneye gösterdiğimiz tepkiyi tanımlar. Bir nesnenin sınır alanları, ona karşı gösterilen farklı olası tepkilere karşı koyuşu, farklı ölçülerde ona yüklenebilecek kullanım şekilleri hepsi birlikte o nesneyi belirler ve kendilerine uygulanacak tepkiler gerçekten söz konusu olursa statik yapısını kaybedecek olan özellikleridir. Bunlar organizmanın eylemi için yarışırlar, uygulanmadıklarında ise eylemi ortaya çıkaran nesneyi oluştururlar ve tüm eylem içerisinde eylemin benimsediği biçim koşullarını belirlerler.[29]

Peki, ama bastırılan bu tepkiler nasıl görünür? Kavramlarla nasıl ifade edilebilir? Bu diğer tepkiler, Mead böyle söyler, "kitaba yaklaşmak anlamındaki baskın tepkiye zıtlık oluşturur, ta ki eylem uyumu onların doğrudan ortaya çıkmasını engelleyerek zaman ve mekân bağıntısı içinde düzenleyene kadar. Ben tam olarak bu zıtlığı direnme olarak tanımladım."[30] Benim görüşüme göre (bu konuda engellendiklerinden kesinlikle etki-tepki bağlantısı oluşturmayan) bastırılmış tepki olasılıklarında söz konusu olan birinciliktir, bir eşyanın uyandırdığı "duygu niteliği" (Peirce). Mead kendisi de baskılanmış tepkiler bağlamında "niteliklerden" söz ediyor.[31]

Sadece *bir* tepki olasılığı ikinciliğe taşınır, yani gerçek bir etki-tepki kenetlenmesine bürünür. Daha öncesinden tanınan bir nesne söz konusuysa, o zaman bundan bir davranış alışkanlığı ya da –üçüncülük anlamında– içeriksel bir bilgi sorumludur

28. Eşya ile öğrenirken başarılı olmayan söz konusu kullanım biçimlerinin zamanla başarılı kullanım biçimleri karşısında gölgede kaldığı negatif bir ayıklamanın yaşandığına 4. Bölüm'de dikkat çekmiştim.

29. 1987, s. 232.

30. A.g.e., s. 234.

31. Mead şöyle söyler: "Benim tezim düzenlenen bu davranışın onlara [bastırılan tepkilere; yazarın eki] gösterdiği direncin onları eşyanın özelliği olarak belirlemesidir, bunlar fiziksel eşyada direnen bir nesne olarak mevcut nitelikler olsa da" (1987, s. 236 vd tarafımdan vurgulanmıştır).

(örneğin bu, insanın eline alıp okuyabileceği bir kitaptır ya da eline-almak alışkanlığıdır). Bu üçüncülük, birincilik ve ikinciliği organize eder. Elbette bu, sadece üçüncülüğün var olduğu bir yerde geçerlidir.

Ama yeni eşyanın söz konusu olduğu yerde ise farklı birincilikler ikinciliği gerçekleştirebilmek için birbiriyle yarışmaya başlar ya da Mead'in dediği gibi: "Onlar tepki alanı için yarışırlar."[32] Biz birinciliklerin bu tür rekabetini özellikle yönelim geliştirme süreçlerinde gördük (örneğin Bayan Brandt'a ilk bilgisayar hediye edildiğinde ve sonrasında o bilgisayarın kendisini yine de "uyardığında"). Aynı zamanda hiç bilmediği eldiven kukla ile karşılaşan bebekte de bir tür karışıklıkla ("Uu", tepinmek) ama farklı, birbirini izleyen tepkilerle (gözlemlemek, ellemek, ağzına almak) kendini gösteren birinciliklerin rekabetine neden oluyordu.

Bir eşyanın öneminin (onu nesne yapanın) sadece insanın onunla gerçekleştirdiği eylemlerle oluşmadığı, gerçekleşen eylem tarafından düzenlenen diğer bastırılmış eylemlerle de oluştuğu düşüncesi sosyalleşme kuramı açısından pek küçümsenmeyecek bir öneme sahiptir. Bu düşünce, eşya ile yaşanan deneyimin sadece eşya hakkında edinilen bilgi ve onları kullanırken kazanılan beceriden ibaret olmadığını kapsar. Bilakis eşya ile *hayal gücüne* bağlantılı olan söz konusu tüm tepki –öğrenme sürecinde sonuç olarak baskılanan– olasılıkları da deneyimin bir parçasıdır. Ama baskılanan bu tepki olasılıkları davranış alışkanlıklarının düzenliliği olarak deneyimde var olmaz, sadece kıyaslanamaz duygu nitelikleri olarak mevcutturlar. Bu açıdan bakıldığında sosyalleşmede eşya tekil öğrenme sürecinden daha geniş anlam kazanır.

Sosyal "Me"den Fiziksel "Me"ye

İnsan ile eşyanın ortak yanı, eşyanın algılanıp onun tutumu benimsendiğinde, ön plana çıkanlar kadar baskılanmış

32. Mead 1987, s. 233.

tepki olasılıklarının da ortaya çıkmasıdır. Düşünülebilirse tam sosyal bir durumu farz edelim: O durumda egonun o gün henüz görmediği başka bir insan (alter) ile karşılaşması, egonun, alterin hem kendisinden selam vermesini beklediğini hem de "Merhaba" diyeceğini içselleştiriyor. Ego yanıtını ("I") bu benzer durumlarda edindiği daha önceki deneyimlerden çıkardığı sosyal "me"ye göre ayarlar; diğer tepki olasılıkları (arkasını dönmek ve uzaklaşmak, yanından susarak geçip gitmek) baskın tepki olasılığı tarafından baskılanır. Ego selamı geri çevirse bile (belki ego o insana kırgın olduğundan) bu sosyal "me"ye bir yanıttır.

Mead'e göre bir insanın eşya (daha doğrusu birkaç eşyanın dizilişi) ile karşılaşması da benzer biçimde cereyan eder. Bir insan bir eve doğru yürür ve o evin kapı ve penceresini görür. Bu eşyanın şekline dair daha önceki deneyimlerinin temelinde prensip olarak farklı tepki olasılıkları mevcuttur; bu durumda insan bir camı kırabilir, pencereyi açabilir ve içeri girebilir ya da duvara bir delik açabilir ve delikten geçerek eve ulaşabilir. Bu –alışıldığı üzere– baskılanmış tepki olasılıkları sonra bu insanın "fiziksel 'me'sinde"[33] saptanmış olan söz konusu kullanım olanağının arka planını oluşturur: Kapıyı açmak ve eve bu şekilde girmek. Kapı gerektiği gibi açılır. Mead bu olayla ilgili şunları yazar: "Biz fiziki eşyaların vücudumuza uygun duruş biçimlerini alırız ve durumu değiştirdiğimizde doğa farklı bir şekilde cevap verir."[34] İnsan kapıdan girer ve kapı –kapı kapatma mekanizması sayesinde– insanın arkasından kendi kendine kapanır.

Mead'in "fiziksel 'me'"den söz etmesi, pragmatist görüşün eşyaya bakışında önemli bir adım atmasını sağlar. Peirce için öncelikle insanların eşyayı nasıl tanıdıkları önemliyken, Dewey aksine transaksiyon görüşü ile insana ait kimlik ve eşya oluşumu iç içe geçiyorsa, eşya ve insanı ikiye ayırmamak gerektiğini vurgular. Mead ise insanların eşya ile edindikleri önceki deneyimleri sayesinde kendi kimlikleriyle ilgili yönleri bilinç düzeyine çıkardıklarını aydınlatıyor.

33. Mead 1948, s. 279.
34. A.g.e., s. 184.

"Fiziksel 'me'nin" bir parçası olarak maddi nesneler, Elfi Miklautz böyle yazıyor, "duruma uygun davranışlar üretebilir, bunları kontrol edebilir. Onların insanın genelde farkında olmadığı normatif işlevleri vardır."[35] Miklautz'un kendisinin de yararlandığı gibi Mead'e göre bu fiziksel "me" iki farklı biçime ayrılır: anlamlı öteki olarak eşya ve genelleştirilmiş ötekinin parçası olarak eşya. Anlamlı nesnelerde duruma göre daha çok eşya ile olan kişisel ilişki kendisini gösterirken, genelleştirilmiş ötekinin parçası olarak eşya insanın ait olduğu söz konusu sosyal grupta, daha doğrusu toplumda yerleşmiş olan tepkileri (yukarıdaki kapı örneğinde kabul edildiği gibi) ortaya çıkarırlar. Maddileştirilmiş genelleştirilmiş ötekinden söz etmeden önce bir araştırma örneğinde eşyayı anlamlı öteki olarak incelemek istiyorum.

Anlamlı Öteki Olarak Eşya

Eşyanın anlamlı ötekine dönüşmesinin bu eşyanın özelliği ile bir ilgisi yoktur, tabii eğer bunlar anlam ifade ettikleri o insanlardan izole bir biçimde incelenecek olursa. Anlamlı ötekiler aslında daha çok bir insan ile eşya arasında oluşur, bu *ilişki* belirli bir insan ile çok özel bir eşya arasında gelişen benzersiz bir ilişkidir.

Bu tür anlamlı ötekilerin oluşumu insanın eşya ile yaşadığı özel deneyimleri gözünün önüne getirmesiyle anlaşılabilecektir (insanın kalbini fethetmiş olan ilk bisiklet, insanın hiçbir şey karşılığında değiştirmek istemeyeceği eski dolmakalem, çocukken beceriksiz ellerle yaptığım yazı masasının üzerindeki kilden heykel). Eşyanın anlamlı ötekiye dönüşmüş olduğu bir insanın

35. 1996, s. 62. Bir "me"nin oluşumu bağlamında insanların eşya ile karşılaşması yapısal benzerlikler gösterse de, önemli bir açıdan farklıdır. Eşyanın aksine insanlar bir karşılaşmada davranış açısından genellikle daha geniş bir seçenek yelpazesine sahiptir. İnsan davranışlarının çok çeşitliliği, bireyin karşı tarafın öne çıkardığı tepkiyle ilgili davranışlarını belirlemesi için, bireyin muhtemelen daha büyük bir çaba harcamasını gerektirir. Bu açıdan bir kimliğin gelişiminde insana özgü etkileşimler elbette çok daha önemlidir. (Bu bilgi için Carola Groppe'ye teşekkür borçluyum.)

zorla elinden alınmasıyla da, örneğin çocuk odası toplama harekâtı sırasında fark edilebilir.[36]

Eşyaya nasıl özel anlam yüklenebileceğini çocukluklarına geri dönüp bakan yazarların yaşamlarıyla ilgili anılarını okuyarak görebilir insan. Benim hemen hemen hiçbir anlatı görüşmesinde karşılaşmadığım kadar bu edebi yaşam anıları çocukların eşya ile kurdukları duygu dünyasıyla ilgili bilgi veriyor. İleriki sayfalarda bu nedenle üç yazarın önemli eserleri aracılığı ile onların çocukluk anılarının izini süreceğim. Aileye ait eşya dünyaları ile karşılaşmaların anlatımının kıyaslanması ile sadece ilgili kişiler için eşyanın önemi değil aynı zamanda onların duygusal nitelikleri de anlaşılmış olacak.[37]

Eşyanın Büyüsü: Halide Edip Adıvar'dan *Mor Salkımlı Ev*

Analizime Osmanlı İmparatorluğu'nda, 20. yüzyıla girmeden önceki çocukluğunu anlatan bir kadın yazarla başlıyorum. Halide Edip Adıvar 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde sadece romanlarıyla değil, Kurtuluş Savaşı'nda kadın asker, Türkiye Büyük Millet Meclisi üyesi ve sonrasında Atatürk karşıtı olarak ünlenmişti.[38]

Adıvar 1884 yılında İstanbullu saygın bir ailenin çocuğu olarak doğdu: Babasının padişahın sarayında önemli bir görevi vardı, aile tüm akrabalarla birlikte saraya yakın büyük bir konakta yaşıyordu. "Hafızada çakıp sönen bir şimşek" gibi görünen[39] erken çocukluk anılarından emin olmadığı için, Adıvar yaşamının ilk yıllarını o-anlatıyla kaleme alır. Doğduğu ev ile ilgili şunları yazar:

36. Eğitim biliminde bu tür anlamlı nesneler için ünlü olan örnek, insanın içinde duyduğu istekler ile dış gerçeklik arasında, ben ve çevre arasında aracılık eden ve "ara bulan" (Winnicott) olarak kendine özgü, sembolik bir gerçeklik yaratan "geçiş nesneleri"dir (Winnicott). (Krş. Schäfer 1995, s. 52 ve Pazzini 1983, s. 196 vd.)
37. Eşyanın duygusal niteliğine dair bkz. Nohl 2011.
38. Adıvar'ın eseri ile ilgili bkz. Caner (1998).
39. Adıvar 2009, s. 15.

> Evin kendisi, çocuğun hafızasında Mor Salkımlı Ev yaftasını taşır. Bu ev, yarım asırdan ziyade, bazen da her gece, bu küçük kızın rüyalarına girmiştir. Arka taraftaki bahçeye nazır pencereler, çifte merdivenlerin sahanlıklarındaki ince uzun pencereleri baştan başa mor salkımlıdır ve akşam güneşinde mor çiçekler arasında camlar birer ateş levhası gibi parlar.[40]

Adıvar sonrasında, evden çıkınca bir merdiven ve bir terastan geçilerek ulaşılan bahçeyi betimler ve şu sözlerle devam eder: "Sabahın ilk saatlerinde, burada dolaşan, çiçek ve ağaç sulayan, bir alay güvercine yem veren bir kadın görürsünüz. Bu kadın, küçük kızın anneannesidir."[41] Anneanneye ve mor salkımlarla kaplı eve duyulan sevgi, yukarıdaki alıntılar anne ile bir karşılaşmanın anlatıldığı bölümle kıyaslandığında belli olur.

> Sokak üstünde, büyük bir odada, bir yer yatağında beyaz gecelikli bir kadınla koyun koyuna yatmaktadır. Çocuğun içinde zamanın hatırasını silemediği bir korku, derin bir huzursuzluk vardır. Esasen pencereleri bahçeye bakmayan ve camlarının arkasından mor salkım desteleri görünmeyen odalar, aslında çocukta garip bir sıkıntı yaratır. Bu defa, bu korkuyu azdıran şey, yüzüne dokunan iki uzun siyah saç örgüsüdür. Annesinin arkası dönüktür fakat kımıldandıkça saçlar hareket eder ve küçük kıza canlı, isimsiz birer tehlikeli hayvan tesiri yapar.[42]

Bir yandan anneanne ile yakın bağ kurulan evin bahçe cephesi ile diğer yandan Halide'nin korktuğu hasta annenin bulunduğu sokağa bakan odanın karşılaştırılması ise sadece bahçe ve evin mor salkımlarla kaplı arka cephesinin anlamlı nesneler olarak yorumlanmasına neden olmamalı. Anneanne gibi ona arkasını dönen annenin de –metnin diğer bölümlerinde anlatılan– sıcaklığını içinde barındıran evin her iki tarafı da kişisel, özellikle duygusal anlam yüklüdür.

Mor salkımlı ev ile olan olumlu ilişkinin, Adıvar'ın özellikle evin diğer bölümlerinde yaşanan "garip sıkıntı" ile tezat oluştu-

40. A.g.e., s. 15 vd.
41. A.g.e., s. 16.
42. A.g.e., s. 18.

rarak ifade edilmesi önemlidir. Bu çocukluk anılarının sadece bir yerinde, anlatılan pozitif duygular mevcuttur. Adıvar burada annesinin çoktan vefat ettiği (tüberkülozdan) ama onun hâlâ anne tarafından akrabalarıyla yaşadığı dönemden söz eder:

> Küçük kız bu günlerde, kendisinin doğmuş olduğu söylenen, pencerelerinden mor salkımlar sarkan odada yatardı. Bahçeye bakan üç büyük pencerenin altında beyaz örtülü uzun minder vardı. Perdeleri beyaz patiska idi. Bu perdeler hiç kapanmazdı, zira mor salkımlar birer güneşlik görevi görürdü. Bahçeden gelen kokuların, gözü okşayan tabiat renklerinin arasında küçük kızın içi şevkle dolmuştu.[43]

Adıvar burada Türkçe-Osmanlıca "şevk" sözcüğünün karşılığı olarak çevrilebilecek "güçlü duygu", "heyecan" ya da "coşku"-dan söz ediyorsa, bununla net bir biçimde sınıflandırılabilecek duygulara (aşk, hüzün, öfke vs) değil, biyografisi ile ilgili –evin, mor salkımlı cephesi bağlamında– anıları oluşturacak önemde daha karmaşık ama aynı zamanda dolaysız duygulara dikkat çekiliyordur.

Taşınmaların, babanın yeniden evlenmesinin ve İngiliz okulunda bir yıl kalması ve oraya gitmek için anneannesiyle İstanbul'un Asya tarafına taşınmak zorunda kalmasının ardından Halide yaklaşık sekiz yaşındayken yeniden mor salkımlı eve taşınır. Ama ev uyandırdığı eski duyguyu kaybetmiştir:[44]

> Artık o büyük sofa, çifte merdivenler bana eski güzelliklerini kaybetmişler gibi geldi. Haminne'nin odasında artık Abla [üvey anne; yazarın eki] yatıyor, o sevimli beyaz örtülü sedirin yerinde şimdi Avrupai eşyalar duruyordu. [...] [Babam; yazarın eki] teyze'nin eski odasını bana yazı ve ders odası olarak hazırlatmış, oraya büyük bir yazı masası, rahat İngiliz koltukları, bir de salıncaklı sandalye koydurmuştu. Yatak odam Kemal Dayı'nın odası idi. Yatağımın önüne kahverengi bir perde çekilmişti. Sıkıntılı olduğum zamanlar bu perdenin arkasına iltica eder, adeta o odadan manastıra çekilmişlerin sükûnunu duyumsardım.[45]

---

43. A.g.e., s. 31 vd.
44. Ben burada, alışkanlık haline gelmiş deneyimin hisli içeriğinin altını çizen Dewey'le bağ kuruyorum (krş. 1895, s. 32).
45. Adıvar 2009, s. 110.

Tekrar taşınıldığında ev vaktiyle sahip olduğu atmosferi ve insanda uyandırdığı duyguyu açıkça kaybetmiştir. Adıvar'ın odaların yeni sahiplerini betimlemesiyle, anne tarafından akrabaların (teyze ve dayı annesi gibi anneannenin çocuklarıydı) da evden taşındıkları anlaşılıyor. Eşyanın anlam değiştirmesi bu sosyal bileşenlerin yanı sıra artık sedirden değil de Avrupai eşyalardan oluşan mobilyanın değişmesinden de belli oluyor.

Yani ev önemini koruyor ama Halide için evin duygusal anlamı değişiyor. Adıvar evde daha sonraki yaşantısını gözden geçirirken, orada artık diğer şeylerin, örneğin arkasına geçtiğinde neredeyse manastırda hissedilebilecek bir huzuru hissettiği perdeler gibi, pozitif bir anlam kazandıklarını ortaya koyar.

Eşya burada özbenliğin durumunu yansıttığı ölçüde fiziksel "me"ye dönüşür. Halide Edip Adıvar evin farklı yanlarını ve dönemlerini yansıtarak aynı zamanda özbenliği ve ondaki değişimlere de ışık tutmuş olur. Adıvar'ın anılarında bulanık bir şekilde beliren mor salkım ve çiçek sulayan anneanne, annesinin sokağa bakan çiçeksiz odasının korku dolu betimlemesinin tamamlayıcısı olur ve küçüğün duygu dünyasına dikkat çeker.

Ama bu duygu dünyası Halide eve tekrar taşındığında kaybolmuştur. Yazı masası, sallanan sandalye gibi yeni mobilyalar ama özellikle bir perdeyle ayrılan yatak, bu arada okuma-yazmayı ve İngilizceyi öğrenmiş bir çocuğun değişmiş özünü yansıtır. Çocuğun sosyal dünyası gibi eşyayla ilgili dünyası da büyüsünü yitirmiştir; aynı zamanda çocuk kendisini akrabalarına yakın hissetmez, aksine onlarla tezat içerisindedir. "Mor salkımlı eve" tekrar döndükten sonra yaşamında ilk kez tek başına uyuduğunu boşuna anlatmaz.[46]

Bu metinden yola çıkarak yazarın o dönem eşya ile yaşadığı deneyimlere dair sonuç çıkarmak doğal olarak pek uygun olmaz. Metinlerde ifade edilen deneyimler hep öykülenerek aktarılmıştır, dolayısıyla kurgulanmıştır ama deneyimlerin önemi ve onunla birlikte Adıvar'ın çocukluğunda fark ettiği eşyanın

46. Krş. a.g.e., s. 110.

duygu açısından önemi de bu öyküsel anlatıma dayalı anılarda kendisini gösterir.[47]

Bu metin için karakteristik olan elbette metinde [anlatılan] çocukluk döneminde eşyanın iki şekilde önemini yitirmesidir. Adıvar sadece yaşam döngüsü bağlamında uzaklaşmamış (kitabı ilk kez –İngilizce olarak– 42 yaşında kaleme almıştır), anlattığı tarihsel dönem de çoktan geride kalmıştır: Osmanlı İmparatorluğu artık yoktur. Bayan Adıvar ise muhalefet partilerinin Cumhuriyet'in ilk yıllarında yasaklanması nedeniyle sürgüne gitmek zorunda kalmıştır.

Walter Benjamin'in *Bin Dokuz Yüzlerin Başında Berlin'de Çocukluk* Adlı Kitabındaki Kişisel Objeler

Adıvar, benim burada incelemek istediğim ikinci metnin yazarı Walter Benjamin ile aynı sürgünlük kaderini paylaşır. Benjamin *Bin Dokuz Yüzlerin başında Berlin'de Çocukluk* adlı kitabında, Adıvar'ın ilk çocukluk yılları ile ilgili anlatımlarında söz konusu olan fragman halindeki hatırlama eylemini[48] oldukça abartır. Bu bir yandan bir biyografinin sürekliliğini yitirmesine neden olur, diğer yandan da Tilman Habermas'ın deyimiyle "kişisel objeler" olarak tanımlanabilecek eşyanın olağanüstü detaylı ve hassas anlatımıyla bizi zenginleştirir.[49]

---

47. Krş. Wohlrab-Sahr 2002, s. 8. Anlatı görüşmelerinde vurgulanan spontane anlatımların aksine mevcut çocukluk anıları gibi sanatsal betimlemeler ampirik geçerliliği açısından elbette büyük bir özenle değerlendirilmelidir. Anlamlı öteki olarak eşya üzerinde düşünmeyi sağlayacak örnekler olarak benim görüşüme göre sorun oluşturmazlar.

48. Krş. Birkmeyer 2008.

49. 1999, s. 9. Günlük dille ifade edecek olursak, kişisel nesneler deyince söz konusu olan, "bir insan için çok değerli olan, çok sevdiği, bağlandığı, kendini bağlı hissettiği eşyadır" *(a.g.e)*. Habermas ise daha ileri gider ve geniş kapsamlı araştırmasında "kişisel nesneler arasındaki belirli benzerlikler nedeniyle ve kişiye bağlanmanın ötesine geçebilen anlamını olgular olarak göstermeyi hedefler (a.g.e., s. 19). Fazla sistematik bir düşünceye dayanmasa da Aleida Assmann eşyanın birey için anlamını daha vurgulu bir biçimde betimler: "Kullandığımız, sevdiğimiz nesneler ölü nesneler değildir, aksine kişiliğimizin gizli ama canlı bir biçimde atan parçalarıdır. Eşya ve kişinin bu büyülü değerlendirişi ve belirleme-

Walter Benjamin'in etkileyici bir tasarımla anlattığı yazı masası muhtemelen bu tür bir nesnedir.[50] Oturma kısmının altında "küçük bir dolabı" olan ve pencerenin önünde duran oturma ve yazı yazma bölümünden oluşan bu ahşap bileşimi betimler. Benjamin'in yazı masasına karşı derin bir duygu beslediği sadece aşağıdaki satırlarla sınırlı değildir:

> Okuldan geldiğimde çoğu zaman yaptığım ilk şey, en sevdiğim uğraşlarımdan birinin –çıkartma resimler örneğin– uygulama alanı haline getirdiğim yazı masamla kavuşmamı kutlamak olurdu. Daha önce mürekkep hokkasının olduğu yere bir fincan sıcak su konurdu ve ben resimleri kesmeye başlardım.

Yazı masası burada artık sadece kişisel bir nesne değildir. Benjamin ona canlı bir kimlik kazandırır, öyle ki onunla karşılaştığında "kavuşma" kutlamaları yapar. Georg Herbert Mead'in yazılarında değindiği[51] gibi kişisel bir kimlik kazandırılan eşya ile kurulan bu sosyal ilişki Benjamin için yazı masasını okul dersleriyle denge kurduğu bir yere dönüştürür. Burada çıkartma resimlerle, "eski defterleri gözden geçirmek" gibi "vaktini öldürebileceği" başka uğraşlara kendini verebilir.

Yazı masası aynı zamanda Benjamin'i kendi düşüncelerinden saptıracak her şeye karşı bir koruma duvarıdır. Halide Edip Adıvar'ın yatağının önündeki perdenin benzeri bir biçimde küçük okul çocuğuna korunma ve inzivaya çekilme olanağı sağlar.

> Yazı masası ve ben ona karşı [okul; yazarın eki] birlik içerisindeydik. Sıkıcı bir okul gününün ardından gücümü henüz toplamamışken, o bana taze güç verirdi. Kendimi sadece evimde hissetmezdim, hayır,

---

si genel olarak dikkate alınmaz ve sorgulanmaz. Ancak bant koptuğunda, insan bir şey kaybettiğinde, onunla ne kadar bütünleştiğini fark ettiğinde hissedilir olur. O zaman insan kendine ait olan, çok fazla yatırım yaptığı bir şeyi kaybettiğini anlar. Boşlukla birlikte kimlik, deneyim, yaşamla ilgili bir eksiklik hissedilebilir. Başka sözcüklerle: Çevremizde var olan ve kullandığımız eşya işlevsel araç gereçten çok daha fazlasıdır; onlar bireysel yaşamımızın güvencesi ve dayanağıdır" (2009, s. 149).

50. Sonraki alıntılar için bkz: Benjamin 2006, s. 106 vd.

51. Mead 1938, s. 110.

> Ortaçağ resimlerinde dua kürsüsü ya da yazı masasında bir panzerin içindeymiş gibi görünen papazlardan biri gibi kabuğuma çekilebiliyordum.

İç dünyaya çekilme yeri olarak yazı masası tam olarak ana rahmini andırır. Benjamin içinse aynı zamanda –din adamlarına yapılan referansın gösterdiği gibi– düşüncelerinin ardına düşebileceği bir felsefe yapma yeridir.[52] Halide Edip Adıvar'ın sadece sıkıntılı zamanlarda sığındığı perdelerin ardındaki yatağın izole hali ile yazı masası arasındaki fark budur.

Bu noktada ikisi arasında başka bir fark daha göze çarpıyor: Adıvar'da eşya sadece biyografik bağlama özgü bir öğe değil, aynı zamanda mekânsal bir boyuta da sahip. Mor salkımlı ev ile bu vurgulu bir biçimde betimlenir ama okuyucu bu evin İstanbul'un neresinde olduğunu da öğrenir. Buna karşın yazı masası ve Benjamin'in betimlediği birçok başka eşyanın neredeyse mekânı yoktur. Yazı masasının bulunduğu odadan ve evden Benjamin kitabının hiçbir yerinde söz etmez.

Eşyanın burada farklı biçimlerde deneyimlenip betimlenmesi, bu yazarların dünyaya yaklaşım tarzını ve onu nasıl betimlediklerinin bir belgesidir de. Halide Edip Adıvar daha büyük (biyografik ve tarihsel) bağlamları konu olarak tercih ederken, bir kadın asker ve parlamenter olarak bunları sadece betimlemekle kalmayıp, kendisi de şekillendirmiştir. Benjamin yaşamındaki fragmanlara ve desenlere, anlayışını oluşturan küçük şeylere yönelir.

Detaya duyulan bu ilginin ilginç bir belgesi de aynı zamanda bir komodini konu alan Çorap adındaki öyküdür.[53] Walter Benjamin küçük bir çocukken bile bu komodini açabilmektedir. Ama komodinin bir "maceraya" dönüşmesi, "onun en arka kö-

52. Burada neredeyse "özün uzamından" söz edilebilir (Habermas 1999, s. 35). Bu kavramı tıpkı Habermas gibi William James ile ilişkilendiren Stieve bu konuda şunları yazar: "İnsanın kendi eşyası bir bakıma özünü oluşturan yapıtaşlarıdır. Beden giysilerle, evle, odalarla, mülkiyetle, kendi birikimiyle kendini aşar" (2008, s. 270).

53. Aşağıdaki alıntılar için bkz. Benjamin 2006, s. 58.

şesine" eliyle bir yol bulup orada istiflenen çorapları almasıyla olur. Çünkü bu çoraplar geleneksel bir biçimde kıvrılmış ve katlanmış halleriyle "küçük bir cep" gibi görünüyorlardı. Benjamin şöyle yazar:

> Benim için elimi mümkün olduğunca onun içine uzatmaktan daha büyük bir eğlence yoktu. Bunun onun benim elimi ısıtmasıyla bir ilgisi yoktu. Beni derinine çeken, kıvrılmış iç kısmını elimde tuttuğum "armağan" idi. Avcumla onu kavrayıp o yumuşak, yün materyale sahip olmanın gücünden emin olduktan sonra, oyunun içini dışarı çıkarmayı kapsayan ikinci bölümü başlıyordu. Çünkü artık elde ettiğim "armağan"ı yün cebinden çıkarmaya koyuluyordum. Onu giderek daha çok kendime çekiyordum, şaşırtıcı olay gerçekleşene kadar: "Armağan"ı tersine çevirmiştim ama içinde durduğu "cep" artık yoktu.

Elini eşyanın "içine" uzatma teması burada iki kez ortaya çıkıyor. Benjamin'in sözünü ettiği özel uyarımın, "eğlence"nin göz ve el işbirliğinin engellenmesi sonucu oluştuğu zannedilebilir ama çocuğun elleriyle yakaladığı "yumuşak, yün materyal" daha önce komodinin derinliklerindeki çorabın tümü gibi görünmezdir. Nesne değişmezliğinin (insanın tuttuğu şeyi görmesi ve tersi) o an için ortadan kalkması bir duygu uyandırır ve bunu "şaşkınlığa" kadar götürür. Çünkü öncesinde sadece gözden kaçan, şimdi elden de kaçar. Cebin iç kısmının "dışarıya çıkarılması", onun yok olmasına neden olur.

Çorabın pek net olmaması kadar Benjamin'e burada hâkim olan, daha doğrusu ona eşlik eden duygular da birbiriyle çelişkilidir. Onun "eğlenmesini" sağlıyor ama bu özellikle aniden yok olmanın yarattığı "şaşkınlık" sonucudur. Sonunda Benjamin kıvrılmış çorabın cazibesini felsefesinin simgesi haline getirir: Öykünün sonu şöyle:

> Bu olayın provasını yapmaktan bıkmadım. O bana biçim ve içeriğin, örtü ve örtülünün aynı şey olduğunu öğretti. O beni çocuk elinin çorabı "cepten" çıkarması gibi gerçeği şiirden özenle çıkarmaya yöneltti.

Yani benim burada Mead ile "fiziksel me" olarak tanımladığım şey, Benjamin'in bizzat kendisi tarafından dile getiriliyor. Sürekli tekrarlanan çorap ile "provalar", biçim ve içeriği bir olarak kavrayan felsefi benliğinin aynasına dönüşüyor.[54]

Pamuk'un İstanbul Aile Evindeki Eşyasının Çifte Anlamı

İlk çocukluk yıllarındaki eşya, benim şimdi ele alacağım yazarda da bugünkü kendisi ile sıkı bir ilişki içerisindedir. *Berlin'de Çocukluk* kitabında, ailesinin oturduğu ev şöyle dursun, bu konuya hiç girmeyen Walter Benjamin'in aksine Orhan Pamuk'un anıları çocukluğunun geçtiği İstanbul'daki eve sıkıca bağlıdır.

Pamuk'un tarihsel süreklilik gibi kesintiler de içeren bu evi anlatma biçimi Halide Edip Adıvar ile kıyaslamaya adeta davet ediyor. Çağdaşlık Adıvar'ın ancak çocukluk dönemine Avrupai mobilyalar şeklinde girmiş olsa da, "Osmanlı büyük aile" yaşamını Pamuklar 1950'li yılların başında, yani Orhan'ın doğumundan önce terk etmişti. Erken Cumhuriyet döneminin yükselen Türk girişimcilerinden biri olan büyükbabasının parasıyla, aile konağının yakınında, her katında başka bir akrabanın oturduğu "modern" bir apartman yaptırmışlardı.[55]

Pamuk'un betimlediği modern mobilya hiç şüphesiz çağdaşlığa ve burjuvaziye duyulan özleme ve buna uygun bir yaşam pratiğine hizmet eder. Yazar şöyle yazar:

> Yalnız piyanoların çalınmaması yüzünden değil, içleri tıkış tıkış Çin porselenleri, fincanlar, gümüş takımlar, şekerlikler, enfiye kutuları, kristal bardaklar, gülabdanlar, tabaklar... dolu vitrinli büfelerin hep

54. Lemke bu konuda şöyle der: "Çoraplar Benjamin için otobiyografik anılarının önemli bir metaforuna dönüşür." (2006, s. 661)

55. Pamuk 2006, s. 20 ve 21. Bu tür konut yaşamı her çekirdek aileye, sınırları her an karşılıklı ziyaretler ya da birlikte yenilen yemeklerle ihlal edilse de, özel bir yaşam olanağı tanıyordu. Ya da Pamuk'un da yazdığı gibi: "Katlar arasında, bir büyük aile konağının kısımları arasında olduğu gibi sürekli bir gidiş geliş olduğu için, Pamuk Apartmanı'nın daire kapıları çoğu zaman açık olurdu" (a.g.e., s. 18).

> kilitli kalması, sedef kakmalı rahlelerin, duvara asılı kavukluların kullanılmaması, Art Nouveau ve Japon sanatı etkileri taşıyan paravanların arkasında hiçbir şeyin gizlenmemesi, Amerika'ya göç etmiş amcanın yirmi yıllık tozlu ve ciltli tıp kitaplarının dizildiği kütüphanenin cam kapaklarının hiç açılmaması, bende her katın salonlarını dolduran bütün bu eşyaların yaşamak için değil, ölüm için sergilendiği duygusunu uyandırırdı.[56]

Bu nesneler kuşkusuz o evlere ait olsa da, küçük Orhan'a bunlar çok uzak ve anlamsız gelir. Aslında çağdaş bir geleceğe işaret eden eşya, geçmişin ve ölümün kalıntıları olarak yaşamına girer. Walter Benjamin'in aksine Orhan Pamuk, bu ölü şeylere onların özüne inerek ya da onları yönlendirip kendisini şaşırtmalarını sağlayarak bir anlam yüklemez. Bunu yapmaması için neredeyse engellense bile, örneğin "sedef kakmalı, gümüş telli koltuklara hoyratça" oturduğunda, "Doğru oturun orada" diye babaanne tarafından uyarılır.[57]

Orhan Pamuk ölü eşyaya onları hayal dünyasına kaçırarak anlam ve hayat kazandırır: "Müze dairelerin odalarında yaşarken... başka bir yerde yaşadığımı, başka biri olduğumu düşünüyordum. Bu ikinci dünyaya kaçmak çok kolay bir şeydi. Babaannemin salonunda otururken mesela bir denizaltıda olduğumu düşlemeye başlayıverirdim."[58] Eşyayı dahil ettiği öyküleri filmler ve resimli romanlardan hayal ediyordu. Eşya özellikleri değişiyor "geniş sedef kakmalı, oymalı masa" birden "tuhaf varlıkların yaşadığı büyük bir dağa" dönüşüveriyordu. Pamuk şöyle devam eder:

> Derken odadaki bütün eşyaları bir dağ gibi görür, aralarında uçan bir tayyare olur, hızlanırdım. "Bacaklarını sallama öyle, başım dönüyor" derdi karşımda oturan babaannem. Sallamazdım ama hayalimdeki tayyare babaannemin elindeki Gelincik sigarasının ciğerlerine çekmeden salıverdiği dumanına dalıp kaybolur, bakışım halılardaki

56. 2006, s. 17 vd.
57. A.g.e., s. 18. Salonlar, Pamuk'a göre, rahat etmek için değil, "müzeyi andıran karakteri" ile genelde konuklara karşı prestij amaçlı düzenlenmişti (a.g.e.)
58. A.g.e., s. 41.

> biçimler arasında bundan önce teşhis ve keşfettiğim çeşit çeşit tavşanlar, yapraklar, yılanlar ve aslanlar içindeki ormana bir girer, oradan resimli romanlardan çıkma bir maceraya dalardım.[59]

Pamuk'un anılarına bakılacak olursa, anılar benim daha yukarıda oluşturduğum kuramsal düşüncelerle neredeyse tezat içinde görünüyor. Ben orada eşya ile gerçekleşen çok sayıda pratik uygulamadan diğerlerini baskılayan *bir* kullanım biçiminin açığa çıktığından yola çıkmıştım. Ama Pamuk'ta diğer ilişki olasılıklarını arka plana iten tek bir davranış biçimi söz konusu değildir (örneğin babaannenin koltuğunda "doğru oturmak" konusu). Baskın "manipülasyon tepkileri" daha çok ikiye katlanır.[60] Yaşantısında eşya hem bir müzede sergilenen ölü nesneler hem de hayal gücünün yarattığı canlı oyuncaklardır.

Pamuk'un sadece çocuklukta yaşadığı eve değil, aynı zamanda anne ve babası ve tüm akrabaları arasında yaşanan sürtüşmelere karşı yarattığı düşsel karşıt dünya önce resim yapmak, sonrasında ise kendisinin bunu bu noktaya taşıdığı kendi anlatımından tespit edilebilir, yazarlıkla gelişen sanatsal faaliyetinin başlangıcı olur. Pamuk'un eserlerindeki eşyanın anlamının düşsel olarak ikiye katlanmasının önemini romanı *Masumiyet Müzesi* gibi, asırlardır Boğaziçi'nde toplanan eşya üzerine yazdığı etkili satırlar da kanıtlıyor.[61]

Eşyanın Duygusal Önemi

Aileye ait eşya dünyası Halide Edip Adıvar, Walter Benjamin ve Orhan Pamuk'un anılarında tamamen farklı düzenlenir: birinde Osmanlı konağı, diğerinde apartman dairesi, Pamuk'ta ise dairelere bölünmüş büyük aile evi. Aileye ait eşya ile yaşadıkları deneyimlerin Benjamin'de olduğu gibi tek tek eşya ile sınırlı olmayıp evin bütünüyle ilgili olması, şüphesiz Pamuk ve

59. A.g.e., s. 42 vd.
60. Mead 1987, s. 233.
61. Pamuk 2010 ve 1992, bölüm 2.

Adıvar'ın –Avrupa ölçülerine göre büyük burjuva sayılabilecek– ailelerinin toplumsal ve maddi konumuna bağlıdır.[62] Bu arada çocukluk anılarında görünen ve eşyanın betimlenmesine kadar uzanan bir korunma ve güven duygusu her üçünde de mevcuttur. Aile dünyasının eşyasından emindirler –onların hem ne anlama geldiklerinden hem de maddi varlık olarak. Eşyanın her üç yazarın düşün dünyalarında olduğu gibi yaşamlarında da yeri vardır. Başlangıçtaki bu bütünleşme, yeni (modern) eşyanın yabancı hissedilebildiği (Adıvar), mesafe anlayışını etkileşim deneyimi ile yarıştırabildiği (Benjamin) ya da eşyaya düşsel başka bir anlamın daha yüklenebildiği (Pamuk) doğal bir fon oluşturur.[63]

Adıvar, Benjamin ve Pamuk eşya ile duygusal bağlarından sadece zaman zaman açıkça söz ederler, örneğin çok şaşırdıklarında. Bu çocukluk anılarında birden ortaya çıkan duygulardan ziyade yazarların eşya ile ilişkilerinde zamanla nasıl genel bir tutum geliştirdikleri belgelenir. Bu tutum onların dünyada-olma halini ve özellikle edebi faaliyetlerinin temelini oluşturur. Pragmatist William James'e ek olarak Matthew Ratcliffe burada sosyalleşme tarihi açısından erken hissedilen duyguların (özellikle eşya ile ilişkide) bir birikim oluşturduğu ön düşünümsel "varoluşsal duygulardan"[64] söz eder. Bu "varoluşsal duygular" insanların dünya oluşturmasında "geliştirici bir rol"[65] oynar ama kendileri "geri planda"[66] kalırlar. İnsanın edebi olarak kendi çocukluğu ile ilgilenmesi, Adıvar, Benjamin ve Pamuk'ta okuduk-

62. Orta Avrupa burjuvazisi bağlamında yanlış çağrışımlara yol açacağından, Adıvar'ın burjuva kökenli olduğunu söylemek pek yerinde olmayacaktır. Elbette Pamuk vaktiyle burjuva olan, büyükbabanın parasını har vurup harman savuran babanın başarısız girişimlerinden sonra "fakirleşen" ve orta sınıf düzeyine inen bir ailede doğmuştu.

63. Ailesel eşya dünyasıyla ilgili bu farkındalık özellikle başka bir yazarın, Hans-Josef Ortheil'in (2001) çocukluk anılarından anlaşılıyor. Bu yazar, İkinci Dünya Savaşı'nda çok sarsılan bir ailede doğuyor ve eşyayı ifade eden dili çok sonra öğreniyor. Bkz. bunun için Nohl 2011c.

64. Ratcliffe 2005a, s. 59.

65. Ratcliffe 2005b, s. 195.

66. Ratcliffe 2005a, s. 45.

larımıza göre, insanın dünya ile ilişkisinin duygusal temelinin kaynağını bulmak istemesidir.

İnsanın eşya ile bağdaştırdığı duygularla birlikte anlamlı öteki olarak onların niteliği de birbiriyle ilintilidir. Eşya bir insan için ancak özel bir anlam taşıdığında (Mead anlamında) anlamlı ötekine dönüşür. Anlatılan çocukluk anılarında gösterdiğim gibi söz konusu yazarlarda belirli şeyler (örneğin çorap, mor salkımlı ev vs) benliklerinin bir yanını yansıtıyor.[67]

Ama eşya aynı zamanda insanın içinde yaşadığı sosyal grubun beklentilerini de temsil edebilir. O zaman burada artık kendisini "kişisel nesneleri" (Habermas) ile keşfeden bir benliğin benzersizliği değil, toplumdaki sosyal rolü önemlidir. Burada "genelleştirilmiş öteki" (Mead) olarak eşya söz konusudur.

Genelleştirilmiş Öteki Olarak Derslikler

Hatırlayalım: Mead "genelleştirilmiş öteki"ni "bireye benlik bütünlüğünü sağlayan düzenlenmiş topluluk ya da grup"[68] olarak tanımlar. Genelleştirilmiş ötekinde sosyal grubun beklediği eylemler öncelenir, birey eylemleriyle ("I" ile) bu beklentilere (onları karşılayacağı anlamına gelmez bu) tepki verir.

Sosyal grubun beklentileri çok bariz –her zaman farkında olmasak da– bir biçimde mekânların (kentsel) yapı düzenlemelerinde kendisini gösterir. Motorlu araçları, bisikletleri ve yayaları ayıran trafik yönetimi, bürokrasi binalarının mimari düzenlemesi, işçilerin oturduğu mahallelerin villa semtlerinden ayrı olması ve apartman dairelerinin içmimarisi (yatak ve oturma mekânlarının her yerde aynı biçimde birbirinden ayrılmaması) toplumun bireylerden beklediği eylemleri temsil eder.[69] Eğitim

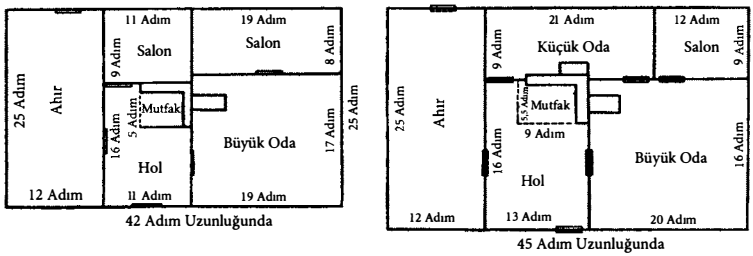
67. Claus Stieve "eşya ile olan ilişkiye önemli bir boyut" kazandıran, "dünya ile ilgili duygusal deneyimlerin" ne kadar etkili olduğuna haklı olarak dikkat çekiyor (2008, s. 143 vd). Eşya ile ilgili tüm diğer (rasyonel) uğraşların temeli bu boyuttur.

68. Mead 1948, s. 154.

69. Mekânlarda kendini gösteren toplumsal beklentilerin tarihsel gelişimi açısından bir "gizlilik duvarının" (Elias, Pazzini'den alıntı 1983, s. 81) oluşumu çok

biliminde genelleştirilmiş ötekinin maddileştirilmesi en başta derslikler örneğinde analiz edilmiştir.

Özellikle tarihsel analiz, bizim 21. yy. Orta Avrupa'sından tanıdığımız okul mekânları düzenlemesinin kendiliğinden anlaşılır olmadığı, her birinin kendi önemiyle bağlantılı olduğuna dikkatimizi çekiyor.[70] Titiz bir çalışmada örneğin Hermann Lange ortaçağda (ve sonrasında da) öğretmenin yaşadığı oda ile eğitim mekânının arasında hiçbir farkın olmadığını gösteriyor. "Okul binasının tümü... hocanın evi olarak adlandırılır."[71] Yaşama ve eğitim mekânının iç içe geçmesi aşağıdaki resimde açıkça görünüyor.



Resim 15: Danzig okul binası (Kaynak: Lange 1967, s. 516)

"Hoca" kavramı bile, burada öğrencilerin yanı sıra, yardımcı personel karşısında da, ortaçağda bir zanaat ustasınınkine benzer egemenlik ilişkisinin kurulduğunu gösteriyor. Birçok

önemli bir çıkış noktasıdır; yani yemek, içmek, idrar ve dışkı boşaltımı, temizlik, beden bakımı, giyinmek, soyunmak, uyumak, cinsellik olayı, misafirperverlik, sosyallik gibi "en önemli yaşamsal fonksiyonların" eve aktarılması (Pazzini 1983, s. 81).

70. Okul mekânlarının pedagojik anlamı için bkz. Jelich/Kemnitz 2003 ve Böhme 2009.

71. Lange 1967, s. 23. Özgün metinde vurgulanmıştır. Ancak ortaçağda sadece okul ile ilgili değil, genel olarak mekânsal farkların pek olmadığından söz edilebileceğini, yani yaşama ve eğitim mekânının iç içe olmasının toplumsal durumla doğrudan ilgili olduğunu hesaba katmak gerekir. (Buna dikkatimi çeken Carola Groppe'ye teşekkür borçluyum.)

"hoca"nın aynı çatı altında ders verdiği yerde bile her bir okul binası birbirinden ayrı idi, hocaların yaşadıkları odalar aynı zamanda derslikti. Lange'ye göre "bir evin sadece bir reisi" olabilirdi.[72] Okulun mimari düzenlemesi bu halde hocalardan ama aynı zamanda ona emanet edilen öğrenci ve yardımcılardan beklenenleri yansıtıyordu. Okula ait eşyanın fiziksel düzenlemesi her bireyin kişisel haklarının değil, bir eve aidiyetin belirlemiş olduğu ortaçağ egemenlik ilişkilerine uyum sağladı:

> Ev ortaçağda ve onun ötesinde sözcüğün geniş anlamıyla anayasanın temel unsurudur; ... Az ya da çok büyük ölçüde bireysel gücün ve insanın kendi başının çaresine kendisinin bakmasının geçerli olduğu bir dünyada, evin huzur ortamında yaşayan kişileri koruyan ve onlardan sorumlu olan bir aile reisinin egemen otoritesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle aile reisi kent ve köy yasalarının da gösterdiği gibi, yakınları ve hizmetçileri üzerinde geniş ölçüde terbiye hakkına sahiptir. Evde yaşayan kişilerin yasal haklarını kullanması aile ve mülkiyet hukuku alanında çok sınırlıydı. Sadece evin reisinin siyasi hakları vardı.[73]

Binalara da yansıyan bu egemenlik ilişkisiyle –bu aynı zamanda yaşam ve okul mekânının üst üste gelmesinde de görünür– insan ve rol arasındaki fark ortadan kalkar.

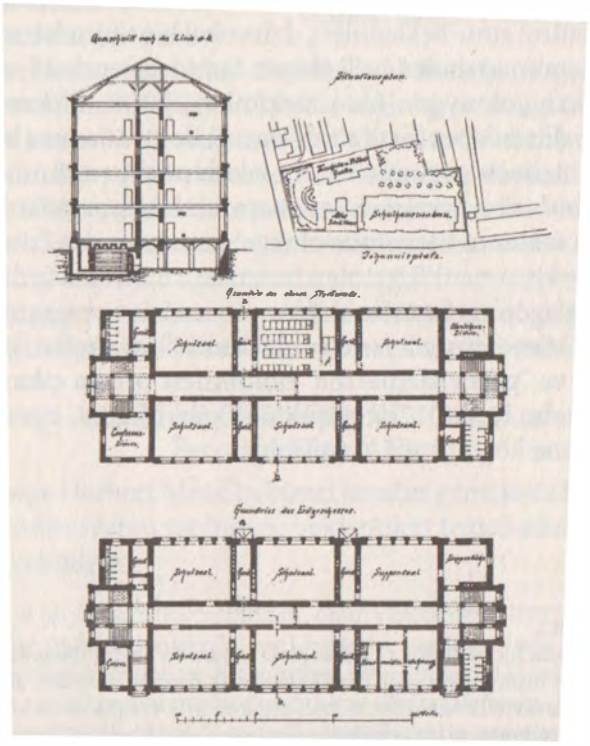
Ancak yeniçağda, özellikle mutlakıyet dönemlerinde, yavaş yavaş derslik ve öğretmenle ilgili değişiklikler söz konusu olmuştur. Bu değişikliklerin en ileri düzeyde hangi alanlarda yaşandığı Lange ile saptanabilir: "Okulların büyütülmesi sonucu sağlanan düzenleme ile ilgili değişiklikler okulların eğitiminin gerçek öğretim kurumlarına, taşra hocalarının öğretmene dönüşmesiyle ve onların 'amaçtan uzak' tüm işlerden uzaklaştırılmalarıyla ortaya çıkar."[74] Öğretici kişiler artık maaş alıyor ve okulun dışında oturuyorlardı. Aynı zamanda okul da (yaşa göre) sınıflara ayrılıp başına bir müdür getirilmişti.

---

72. A.g.e., s. 37.
73. Brunner, 1956, s. 39 vd Lange'den alıntılandı, 1967, s. 31.
74. Lange 1967, s. 296.

20. yüzyıla kadar kentlerle sınırlı kalan bu gelişim, okulların yapısal düzenlemesinde de etkili oldu. Okul salonlarının kapıları merkezi bir koridora bakıyordu, okul mekânlarının tümü öğretme amacına yönelikti. Resim 16'da göründüğü gibi.

Lakin bu yapılarda egemen olan amaca uygunluk ve hijyen onların askeri düzeni aratmayan "okul kışlalarına "dönüşmelerine neden olmuştur. Her bir okul salonunda ortaçağdaki okul binalarında gruplar halinde düzenlenen masa ve sandalyeler, artık arka arkaya öğretmeni görecek şekilde sıralanmıştır.



Resim 16: Bir "okul kışlası" planı (Kaynak: Lange 1967, s. 551)

Sınıfın "merkezi perspektif doğrultusunda tasarlanması, tüm çocukların öğretmenle yüz yüze yani karşılıklı oturmalarının istenmesiyle mutlakıyet okula taşınmıştır", diye yazar Göhlich.[75] Okul eşyası düzenlenirken ortaya çıkan bu "öğretmen kontrolü ve merkezi perspektif"in giderek artması "sınıflandırılmamış ve bağımlı halkın yukarıdan, merkezde yer alan ve oradan yöneten bir hükümet aracılığı ile yönetilip gerektiğinde sınıflandırılabileceği düşüncesiyle ilintilidir."[76]

Toplumun öğretmenlerden öğrencilere sadece ders vermek değil –adeta mutlak yönetimi temsil edercesine– aynı zamanda onları kontrol etme beklentileri, daha okul binalarından ve dersliklerin içmimarisinden belli oluyor. Sınıfta geleneksel yerleşim düzeni için çok uygun olan mekânlar, eğitim reformundan esinlenip düzenlenen "açık sınıf" örneği ile kıyaslanırsa bu daha açık bir biçimde görünür. 19. yy. okulundaki sınıfın belirgin özelliği, birbirine paralel, arka arkaya sıralanmış sıraların, aynı zamanda tahtanın karşısında olması, onun yanında (sınıfa hâkim bir bakış sunan) öğretmen masasının bulunmasıydı. Buna karşın pedagojik reform ile birlikte –en azından programa bağlı olarak– "küme düzeni yerleşim biçimleri" ve sınıfın "çalışma alanları" ve "görev alanlarına" bölünmesi ortaya çıkar.[77] Sonuncusunda, Resim 17'de görüldüğü gibi okuma, oyun, el işi ve dinlenme köşeleri söz konusudur.

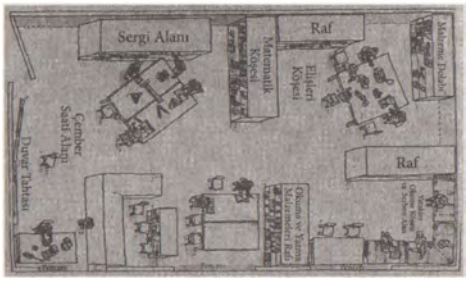
---

75. 1993, s. 311.

76. A.g.e. başka bir bölümde Göhlich şöyle yazar: "Wilhelm döneminde okul sınıflarındaki hiyerarşinin güce dayalı ekonomik özünün anahtarı, alanın bölünmesi ve hareketlilik ve hareketsizliğin dağılımıdır. Ders süresince sınıf mekânının % 55'i öğretmenin hareketliliğine ayrılmıştı, mekânın %45'i orada oturan yaklaşık 60 öğrenciye kalıyordu" (1993, s. 111 vd). Sadece okul mimarisine yansımayan halka ilişkin bu mutlakıyetçi tasarımı kolayca uygulamaya geçirilmedi, zira ne okula gitme zorunluluğu ne de her yerde öğretmen merkezli düzenin mevcut olduğu okullar vardı.

77. Göhlich 1993, s. 14.

Göhlich, mekân düzeninin fiziksel değişimi ile birlikte öğretmenlere, ama özellikle öğrencilere yeni toplumsal beklentilerin yüklendiğini gösteriyor. "Perspektifi olmayan yani merkezi bir düzene sahip olmayan bir sınıfta çocuk... artık sadece bir yerde kendine bir dayanak bulur – kendisinde." Burada ayrıca okuldaki sınıfların içmimarisi ile "müfredata bağlı öğrenmenin organizasyonu ve kontrolü", "çocuk öznelere" aktarılır. Göhlich bu konuda toplumun bireyden beklentilerinin değiştiğini düşünür: "Çocuk ne belirli bir meslek edinmesi amaçlanarak, ne bir vatandaş ne de genelde insan olarak değil, kendi kendini motive, organize ve kontrol eden bir öğrenci olarak eğitilir ve yetiştirilir."[78] Bu nedenle grup masalarında ve okuma köşelerinde değişmiş bir genelleştirilmiş öteki kendinin eşyasal ifadesini bulur.



Resim 17: Modern sınıf planı
(Kaynak: Göhlich 1993, s. 352)

Anlamlı ve Genelleştirilmiş Ötekinin Parçaları Olarak Eşya

George Herbert Mead'in bizzat kendisi genelleştirilmiş öteki anlamında eşyanın toplumsal beklentileri temsil edebileceğine dikkat çekmiştir:

> "Verili bir insan birey açısından, onun cansız nesnelere yönelik (düşünme mekanizmalarıyla, yani jestlerin içselleştirilmiş etkileşimiyle) toplumsal olarak ya da toplumsal bir üslupla cevap verdiği ölçüde, diğer insani organizmalardan daha az olmamak üzere, genelleştirilmiş ve örgütlü-tümüyle sosyalleşmiş- ötekinin parçalarını oluşturmak mümkündür."[79]

78. A.g.e., s. 61 ve 64.
79. Mead 1948, s. 154.

Söz konusu olan ister mekânlar ve binalar, isterse de her bir eşya (örneğin profesörün konuştuğu kürsü gibi) olsun, insan onların temsil ettiği eylemleri edindiğinde, onlar genelleştirilmiş ötekinin bir parçasına dönüşür. O zaman bir sınıf sandalye, masa, raf ve tahtalar topluluğu değildir, onlar bu sınıf içerisinde hareket edenlere yönelik sosyal beklentileri içerir. Mead burada, eşya oluşumu kuramında da olduğu gibi eşya karşısındaki bu görüşün benimsenmesinin çıkış noktasını insanla olan etkileşimden aldığına dikkat çeker. Ancak başka insanlarla alışverişte ve burada oluşan görüş açısının benimsenmesiyle insan tam anlamıyla eşyayı değişmez olarak algılamayı öğrenir. Benim bu bölümde ampirik örneklerle de gösterdiğim gibi eşya bu şekilde sosyalleşmenin önemli bir parçasına dönüşür. Eşya dünyası içinde büyümek ne tam anlamıyla bağımsız, insana özgü etkileşimden ayrılabilecek bir süreçtir ne de sosyalleşme olayı insanın küçüklüğünden itibaren birlikte büyüdüğü eşya ile ilişkisinden soyutlanabilir.

Eşyanın anlamlı ötekinin parçaları olabilmesi, insanın onlarla –örneğin aynı Walter Benjamin'in yazı masasıyla olduğu gibi– içten bir ilişki kurmasıyla ve onlarda kendi, kişisel özünü fark edebilmesi ile mümkündür. Buna karşın eşya –tıpkı sınıftaki gibi– toplumsal beklentileri temsil ettiğinde, onlar genelleştirilmiş ötekinin parçasına dönüşür.

8
Bağlaçsal Transaksiyon Alanlarında İnsanlar ve Artefaktlar

Oğlum doğum gününde büyükanne ve dedenin hep bir paketini alırdı; arzu ettiği oyuncakların dışında bu paketten zaman zaman kendisinin pek anlam ve amaç yükleyemediği bir şey çıkardı. Paketle gönderilen mektupta büyükannesi bu şeyin ne işe yaradığını ona açıklardı. Bu her seferinde büyükanne ve dedenin evinin bir köşesinde duran, eski zamanlardan kalma ve yıllar içerisinde işlevlerini yitirmiş bir şey olurdu: örneğin, eskiden kameranın objektifinde, çekilen objenin mesafesinin ayarlanabildiği bir telemetre. Oğlum şaşırır ve sevinirdi, sonra o nesneyi –aynı daha önce büyükanne ve dedenin evindekine benzer şekilde– unutulup gideceği bir köşeye kaldırırdı. Çünkü

onun zaten düşünmesine gerek kalmadan mesafeyi ayarlayabilen dijital bir kamerası vardı.

"Geçip giden bir dünyada nesneler geçip gitmez," diye yazar George Herbert Mead[1] ve bununla yukarıdaki anın içeriğini çok iyi ifade eder. İnsan ve dünya arasındaki pratikler çoktan değişmiş ve yeni artefaktlar ortaya çıkmış olsa da, eşya kalıcıdır; eski eşya yeni pratiklere uzak kalır. Burada spesifik bir "eşzamanlılığın eşzamansızlığı" (Pinder[2]) ile karşı karşıyayız: *Farklı* zamanlarda oluşan ve işlevlerini, daha doğrusu yönelimlerini edinen eşya ve insan *bir* dönemde karşılaşır.[3]

Eşzamanlılığın eşzamansızlığının yanı sıra bir de eşzamanlılığın *farklılığı* mevcuttur. 20. yy. sonunda doğan bir erkek çocuğu için bir telemetrenin çok yabancı olması gibi, insan bilinmeyen sosyo-eşyasal bağlantıdan çıkan eşya karşısında şaşırabilir. Örneğin Jaymie Uys *Tanrılar Çıldırmış Olmalı* filminde Afrika'da Kalahari üzerinde bir uçaktan atılan kola şişesini anlatır. Şişe yumuşak bir biçimde yere düşer ve daha önce hayatında hiç böyle bir şey görmemiş olan bir yerli tarafından bulunur. Şişeyi bulan yerli ve onun kabile üyeleri sadece bizim "şişe" olarak adlandırdığımız, Kalahari'de yaşayan kadın ve erkeklerin daha önce hiç görmediği bu nesnenin ne olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.[4]

---

1. 1938, s. 166.
2. 1926, s. 21.
3. Eşzamanlılığın eşzamansızlığı, tıpkı müzede yer alan parçalar gibi, insan ve dünya arasındaki alışkanlık haline gelmiş bağlantıları ile yeni zamana sızan eşyanın yanı sıra *yeni eşya* ile tesadüfen buluşan *eski pratikleri* de kapsar. Günün birinde oğlunun kendisine bir bilgisayar hediye etmesi ve oğlunu internette sörf yaparken izlemesiyle Beate Brandt (bkz. 5. Bölüm) ile maddi dünya arasındaki uygulama ilişkisi tümüyle analog teknolojiye bağlıydı. Bilgisayar yeni bir artefakt olarak görünürken, bir insan ile onun eşyayla ilgili çevresi arasındaki pratikler kalıcı olmuştu. Ayrıca ele alınmayan eski uygulamalar (insan ve eşya arasında alışkanlık haline gelmiş bağlantılar olarak) yeni eşyayla tesadüfen karşı karşıya geldiklerinde (örneğin radyo gibi analog medya tekniklerine alışkın olan yaşlı insanlar dijital medya ile karşılaştıklarında) ne olur sorusu için daha detaylı bkz. Schäfer 2003. Nohl 2011d ile de karşılaştırınız.
4. Londra'da yaşayan birinin eline, daha önce hiç görmediği, sadece Kalahari'de bir anlam ifade edecek bir alet verilecek olsa o da muhtemelen aynı yabancılığı hissederdi.

Eşzamanlılıktaki eşzamansızlık gibi bu farklılığın sosyo-eşyasal dinamiklerini de bu bölümde araştıracağım. Çünkü sadece sosyalleşme değil, özellikle eşya ile öğrenme, uygun yönetim geliştirme süreçleri tıpkı maddi nesnelerle öğrenme gibi şu ve ya bu şekilde burada ortaya çıkan eşyaya karşı hissedilen yabancılık ve bilinmezlikle ilintilidir.

Burada oluşan dinamikler önemli ölçüde insan ve eşyanın kolektif ilişkilerine bağlıdır. Daha önceki bölümlerde alışkanlık haline getirilmiş pratiklerle kalıplaşmış insan ve eşya ilişkilerini daha çok tek tek insan-olan failler ve insan-olmayan eyleyenler bağlamında ele almıştım. Bu Bayan Brandt'ın internetle karşılaşması gibi sürücü adayının debriyajı kullanmayı öğrenmesi için de geçerlidir. Hatta eşya dünyasında büyümek bile, özellikle eşya anlamlı öteki olarak söz konusu olduğunda, örnek olarak çocukluk anılarının edebiyata konu olması bireyin bir meselesi gibi göründü. Şimdi ise insan-olan failler ve eşyayı oluşturan kolektif bağlantılar söz konusu olacak. Çünkü eşzamanlılığın eşzamansızlığı ve farklılığı ancak sosyo-eşyasal kolektifin arka planında anlaşılabilir.

Sosyo-eşyasal kolektif ile ilgili bu görüş açısının pragmatizm ile kavramlaştırılması mümkün olamazdı. Gerçi benim dayandığım yazarlar Peirce, Dewey ve Mead kolektivite ve toplumsallığın temel anlamını dikkate alıyorlar ama sadece sonuncusu sosyal olanın açısını geliştirmeye devam ediyor. Eşya ile sosyalleşme düşüncesi ile ilgili 7. Bölüm'de boşuna dikkate almadığımız Mead bile özellikle birey ve toplumsal sürece çok önem vermiştir. Toplumsal sürecin kendisi onun eseriyle pek yansıtılamaz.

Şimdi bu noktada toplumun kendisini analiz etme beklentisine girilmemelidir. Benim için önemli olan sadece insan ve eşya arasında durumları ve bireyi aşan, uygulamada kalıcı bağlantıları geliştiren kavramlardır. Bu sosyo-eşyasal kolektifi ben Karl Mannheim'ın bilgi sosyolojisine başvurarak inceleyeceğim. Ayrıca teknik sosyolojisi (bkz. 3. Bölüm) ve aynı zamanda psikolojik, kültür-bilimsel ve sosyolojik kuramlarda ayrı ayrı kavramsal alıntılar yapacağım. Ama önce buraya kadar incele-

nen kavramları gözden geçirip Mannheim'ın bilgi sosyolojisini pragmatizmin önemli kavramlarıyla bir araya getireceğim.

Transaksiyon, Birincilik ve Temas

Eşya pedagojisi, bu önceki bölümlerde anlaşılmıştır, eşyanın bilişsel sunumunun ötesinde eşya ile dolaysız teması da dikkate almalıdır.[5] Temasın bu dolaysızlığında zaman zaman sadece "birincilik" anlamında benzersiz bir "duygu niteliği" (Peirce[6]) ortaya çıkıyor: Öyle ki aralarında bir ilişki kurulabilmesi ve bunun sembolik olarak ifade edilebilmesi için (üçüncülük) insan ve eşya arasında "ikincilik" düzleminde sürekli tekrarlanan bir alışverişi gerektiriyor. İnsan ve eşya arasında dolaysız temas, henüz araştırmalarında "özne ve nesne arasında esaslı bir fark"[7] gözetmeyen bir transaksiyon bakış açısında ortaya çıkar. Bu bakış açısı "bilme ve öğrenme olayının" ötesindeki tüm "'varlıklara' ya da 'gerçekliklere'" şüpheyle yaklaşır; bunun yerine insan ve eşyanın kendilerini "ortak bir sistemde" nasıl tesis ettiklerini inceler.[8]

Burkhard Schäffer bilgi sosyoloğu Karl Mannheim'ın da insan ve eşya arasındaki bu dolaysızlık için bir kavram geliştirdiğine dikkat çeker. Mannheim "bir nesnenin, örneğin bir taşın farkına varmanın, ancak eşyanın kavramsallaştırılmasının (yukarıda değinilen üçüncülük anlamında) yanı sıra onunla olan 'varoluşsal ilişkiyi' de içeren, 'genişletilmiş bilgi kavramı' çerçevesinde mümkün" olabileceğini iddia eder.[9] Mannheim bu konuda şöyle yazar:

> Her bilgi eylemi sadece özne ve nesne arasındaki varoluşsal ilişkinin bağımlı bir parçasıdır, her seferinde farklı şekillenen bir ortaklık ve bu ikisi arasında her zaman özgül bir birlik oluşturan varoluşsal bir ilişkinin.[10]

5. Mollenhauer'e göre 1998.
6. 1970, s. 320.
7. Dewey/Bentley 1989, s. 111 vd.
8. A.g.e., s. 114.
9. Schäffer 2007, s. 45.
10. Mannheim 1980, s. 206. Özgün metinde tümü italik yazılmıştır.

Bilgiyi temel alan bu varoluşsal ilişkiyi Mannheim "temas"[11]" ("contagion") olarak tanımlar. "Duygu niteliğinin" dolaysızlığı (Peirce) gibi temas hem kavramsallaştırma öncesi bir durum hem de kavramsal bilgi için temeldir:

> Örneğin taşa temas ettiğim ya da taşla karşılaştığım anda onunla bir birlik kurarım, bu birlik hemen ya da aynı anda ben ve karşıdaki şeklinde ikiye bölünür. Bizim ikiliğimiz ancak bu varoluşsal temas ve onunla oluşan birlik nedeniyle mümkün olur; ben kendimin her zaman ve hep yeniden karşıdakine yönelişimin içerisinde farkında olurum (bu her zaman mekânsal-eşyasal olmak zorunda değildir) ve karşıdakinin karşıdaki olmasını, öncesinde onu kendi özneme kabul ederek, sonra öznemden çıkararak sağlarım.[12]

Yani insan ve eşyanın ayırt edilmesi ancak arka planda onların "birliğinin" olmasıyla mümkündür. Dewey ve Bentley'in transaksiyon görüş açısını anımsatan bu düşünce hem bilgi öznesi hem de bilgi nesnesinin niteliğinin ancak temastan oluştuğunu içeriyor. Tıpkı insanın eşya için esas teşkil etmesi gibi, eşya da insanın bir parçası haline gelir. İnsanla ilgili Mannheim şöyle yazar:

> Eşya, "dışarıda" kalabilir, yine de bizim ondan alıp içselleştirdiğimiz, onun bizim özümüzle birleşmesidir, eşya bilgisi ondan uzaklaşmak değil, onu kendi varoluşsal mevcudiyetimize kabul etmektir.[13]

Eşyanın nasıl bireysel benliğin parçasına, yani anlamlı ya da genelleştirilmiş ötekine dönüştüğünü ben 7. Bölüm'de George Herbert Mead'in sosyal pragmatizmi bağlamında incelemiştim. Ama şimdi burada bireyin sosyalleşmesi değil sosyo-eşyasal kolektifin oluşum halindeki teması söz konusudur. Karl Mannheim eşya ile temas üzerine düşüncelerini ne yazık ki devam ettirmemiştir;[14] insanlar arasında gerçekleşen ve sosyal kolektivi-

11. A.g.e., s. 207.
12. Mannheim 1980, s. 207. Mannheim'ın bilgi sosyolojisi ve Mead ve Dewey'in pragmatizminin kuramsal fikir birliği ve fikir ayrılıkları için bkz. Nohl 2006, 5.2. bölüm.
13. Mannheim 1980, s. 208.
14. Krş. Schäffer 2007, s. 45 vd.

tenin oluşumunu sağlayan söz konusu varoluşsal temaslar onun daha fazla ilgisini çekmiştir. Sonrasında insan ve eşya arasındaki bağlantılara geri dönmek üzere, şimdi kısaca Mannheim'ın bilgi sosyolojisi ile ilgili açıklamalarına değineceğim.

Temastan Bağlaçsal Deneyim Alanına

Başka bir insanın varlığıyla doğrudan karşı karşıya gelindiğinde (örneğin o insan beni tokalaşarak selamladığında) ve insanın kendisi de diğer insanın mevcudiyeti karşısında olduğunda, bu iki insanı birbirine bağlayan bir bakış açısı şekillenir. Bundan sonraki her ortak deneyim bu ilk, temel oluşturan bakış açısıyla biçimlenir ve Mannheim tarafından "bağlaçsal deneyim" olarak adlandırılır.[15] Burada oluşum halinde olan bağlaçsal deneyim alanı kendi dinamiği ile her bir insanın oluşumunu da belirler: "Ben başka türlü olurum, diğeri başka türlü olur, her anda ve bizim bağlacımız kendi kendini düzelterek ve karşılıklı yönlendirerek sürekli yeniden yaratıldığı için farklı olur."[16]

Bu sırada bağlaçsal deneyimin alanı sadece iki insan arasındaki etkileşimle sınırlanmaz, onların başka eşya ve insanla ortak deneyimlerine kadar uzanır. Üçüncü kişilerle birlikte yaşama sonucu bu "bağlaçsal deneyim alanı"[17] genişler ve bir dilde sabitlenir, bağlaçsal deneyim ancak onunla (birlikte) olmanın dolaysızlığından kurtulabildiği için bu dil gereklidir:

> Bir deneyim ortaklığına katılan dilsiz ve kavramsız bireyler arasında salt varoluşsal bağlantılar olsaydı, o zaman bireyler arasında kalıcı bir ilişkinin kurulması zor olurdu. Bu ilişki kesintisiz varoluşsal birlikteliğe ve salt içgüdüsel ilişkilere bağlı olurdu.[18]

Ama bu bağlaçsal deneyim alanında oluşan dil, insanları birbirine bağlayan bu deneyimlere sıkı sıkıya bağlıdır. "Jargon" ya da "özel ve ayrıcalıklı bir grubun konuşmasından" ancak

15. Mannheim 1980, s. 211.
16. A.g.e., s. 214.
17. A.g.e., s. 229.
18. A.g.e., s. 222.

söz konusu deneyimlerde pay sahibi olanın bildiği sözlerin olduğunu anlarız. Ama genel olarak anlaşılabilen kavramların kullanıldığını varsayalım, yine bunların bağlaçsal anlamı olabilir. Bu nedenle örneğin aile kavramı tüm toplum üyeleri tarafından bilinir; ama belirli bir bağlaçsal deneyim alanında (örneğin bir dini azınlığın, ortaçağda kırsal bir köyün ya da 20. yy. başlarındaki büyük burjuvazinin) ona hangi anlamın yüklendiğini doğrudan doğruya bu deneyim alanına ait olanlar bilir. Diğer herkesin önce bu anlamla bir bağlantı kurması gerekir.[19]

Bağlaçsal deneyim alanının dili bir açıdan bireysel deneyimin tekilliğine sızar, diğer açıdan da tümüyle bakış açısıyla ilgilidir ya da Mannheim'ın yazdığı gibi: "Bağlaçsal kavram... her bir deneyimin benzersiz anlamı karşısında soyut kalır ama soyutluğuna rağmen bakış açısından özel deneyim alanına bağlılığından kurtulamaz."[20]

Eşya ile temasın bağlaçsal deneyim alanının bir parçası olabildiği düşünülebilse de, Mannheim'ın iddiasının insanı esas aldığı belli oluyor. Bilgi sosyoloğu olarak onun ilgisini bilgi ve eylemleri (eşya ile olan ilişkilerinde de) bağlaçsal deneyim alanında belirlenen insanlar çekiyor. Eğer insan ve eşyanın pratikte kalıplaşmış bağlantıları ön plana çıkarılmak istenirse, o zaman insanla temasta olan eşya olgusunun nasıl oluştuğu, yani eşyanın türsel bakış açısının (antroposantrik bir kavram kullanmış olmak için) nasıl geliştiği sorusunu sormak gerekir.

"Ayarlı Araç Gereç" Olarak Eşya

Burkhard Schäffer, Mannheim'ın eserinde boş bırakılan bu yeri Heidegger'in "bir 'araç gereci' kuşatan 'ayar'" kavramı ile ifade etmeyi öneriyor.[21] Eşyaya özgü ayar, yani "araç gerecin araç

19. "Bağlaçsal deneyim" kavramının yeniden inşacı sosyal araştırma için başlıca anlamı, özellikle benim tarafımdan da 2. ve 5. Bölüm'deki araştırma örneklerinde kullanılan Belgesel Yöntem ile ilgili, bkz. Bohnsack 2007.
20. Mannheim 1980, s. 223.
21. Schäffer 2007, s. 64.

gereç olma hali",[22] eşya ile insan arasındaki fiili bağlantıların dışında tutularak anlaşılamaz: "Araç gerecin kullanımı olayında araç gereç olanla gerçekten karşılaşmamız gerekir."[23] Martin Heidegger bunu çiftçi ayakkabısı örneğinde şöyle açıklar:

> Tarladaki çiftçi kadın giymektedir ayakkabıyı. İşte burada o neyse odur. Kadın çalışırken ayakkabıyı ne kadar az düşünür ya da ona hiç bakmaz ya da onu hiç hissetmezse, ancak o zaman daha sahici olur. O, o ayakkabı ile ayakta durur ve onunla yürür. Böyle olunca ayakkabı gerçekten işlevini yerine getirmiş olur.[24]

Demek ki ayakkabı burada bilgi nesnesi değildir. Aksine çiftçi kadınla öyle sıkı bir ilişkiye girer ki onun ayaklarıyla bütünleşir. İnsan ve eşyanın yürüme ve durma pratiklerindeki sabit ilişki neredeyse ayakkabıya mal edilmiştir. Heidegger bunu oldukça mecazi bir dille şöyle ifade eder:

> Ayakkabının yıpranmış iç astarının karanlıkta kalan açıklığından çalışırken atılan adımların kederi bakıyor. Ayakkabının katılaşmış kaba ağırlığında, buz gibi rüzgârın yalayıp geçtiği tarlanın dümdüz uzayıp giden saban izlerinde zar zor ilerleyen adımların birikmiş direnci vardır. ... Bu araç gereç toprağa aittir ve çiftçi kadının dünyasında korunur.[25]

Çiftçi ayakkabısı demek ki kendi içinde, ancak çiftçi kadınla olan fiili bağlantısıyla uygun biçimde kavranabilen bir "ayara" sahiptir, o bir "ayarlı araç gereç"tir.[26] Schäffer bununla ilgili şöyle yazar:

> Heidegger'in "araç gerecin araç gereç olma hali" olarak tanımladığı şey, onun yorumundan anlaşıldığına göre, araç gerecin dilsel olarak

22. Heidegger 1977, s. 17.
23. A.g.e., s. 18.
24. A.g.e., s. 18. Heidegger burada Van Gogh'un bir eserine atıfta bulunur. Van Gogh'un bitpazarından satın aldığı bu ayakkabıların vaktiyle bir çiftçiye ait olup olmadığı şüphelidir. Van Gogh belki bunları kendisi giymiş ya da sadece resminin konusu olmuş olabilir (krş. Babich 2004, s. 60 vd).
25. Heidegger 1977, s. 19.
26. Schäffer 2007, s. 64.

sadece mecazlarla kavranabilecek *atmosferler* ve *ayarlar* çerçevesinde çiftçi yaşamının bağlaçsal deneyimleriyle bir bağlantısını gösterir aslında.[27]

Eğer insan ve eşyanın teması, (bu temas içinde) "ayarlı araç gereç" insanın "bağlaçsal deneyimleri" ile "kenetlenirse", o zaman "kurucu bir kaynaşma"dan söz edilebilir.[28]

Bağlaçsal Transaksiyon Alanları

İnsan ve eşya temasları bazında birbiriyle kaynaşır ve (aynı çiftçi kadın ve ayakkabıları gibi) birbirlerine adapte olurlarsa, insan ve eşyayı birbirine bağlayan bir transaksiyon alanı oluşur. Bu tür bağlaçsal alanlar her yerde mevcuttur. Çiftçilerin deneyimlerinin büyük ölçüde alet edevat ile bütünleştiği, ellerindeki nasırların ve gübre yabasındaki soyulmuş yerlerin buna tanıklık ettiği çiftliklerde ve aynı şekilde yaşam biçimleri internet ve havayollarının işleyiş tarzından ayrı düşünülemeyen dünya vatandaşlarının dünyasında olduğu gibi. Daha 5. Bölüm'de, insan ve internet arasında, daha doğrusu Bayan Brandt ve kız arkadaşlarının web sayfaları ve forumlarında, transaksiyon bazında bu tür bir mekânın nasıl biçimlendiğini göstermiştim.

İnsan ve eşyanın birbirine uyum sağladığı bu tür sosyo-eşyasal kolektifi ben *bağlaçsal transaksiyon* alanları olarak adlandırıyorum. Böylece bilinçli olarak Mannheim'ın "bağlaçsal deneyim alanları" kavramından sapmış oluyorum. Mannheim deneyimi, her zaman için bir insanın başka bir insanla ya da eşyayla (düşünüm öncesi) bilincindeki karşılaşmanın ifadesi olarak kabul etmiştir. Mannheim'ın insan odaklı deneyim kavramından farklı olarak pragmatizmde "esas bütünlüğünde eylem

27. A.g.e., s. 64, dipnot; özgün metinde vurgulanmıştır.

28. Ben bu kavramı, Mannheim'ın bilgi sosyolojisine mesafeli kuramsal bir bağlamdan yola çıksa da Wanda Orlikowski'nin (2007, s. 1438) ilham verici çalışmalarından aldım. Orlikowski'ye göre "insanlar bağlantılardan oluşur – beden, giysi, gıda maddesi, yine insana özgü pratiklerle üretilmiş olan araç gereçten." Bu "varlıklar pratikte bağlantılı bir biçimde birbirlerini gerektirir ve birbirlerini harekete geçirirler." (A.g.e.)

ve madde arasında, özne ve nesne arasında ayrım gözetmeyip, onların ikisini de analiz edilmemiş bir bütünlük" içerisinde kapsayan "experience"ten söz edilir.[29] Burada "transaksiyonlar" Dewey/Bentley anlamında gerçekleşir.[30] Bağlayıcı olan, adı geçen alanda bağlaçsal olan o halde ilk deneyimle, daha doğrusu transaksiyonlardaki temas ile ortaya çıkıyor.[31] Bu transaksiyonlardan hareketle insan ve eşya bütünleşmesinin kalıcı hale geldiği kolektif pratikler oluşur. Bu kolektif pratikler, insan ve dünyayı kendine özgü bir biçimde birbirine bağlayarak bağlaçsal transaksiyon alanlarının özünü teşkil eder.

Bu insan ve dünya bağlantısına kolektif yaşam tarzlarının başka boyutları da dahil olmaya devam eder. Eşya ile bütünleşme ortam (milieu) boyutu gibi toplumsal cinsiyet, nesil ya da ait olunan sınıf ile örtüşür.[32] Fiili yaşam tarzının kolektif biçimleri olarak ortamlar bu açıdan her zaman çok boyutlu yapıdadır.[33] Bağlaçsal transaksiyon alanları bu ortamın sadece bir boyutunu ifade eder.

Bağlaçsal transaksiyon alanı kavramı ile insan ve eşya arasındaki bağlantıları artık sadece işlevsel olarak, yani herhangi bir işlevselliği açısından kavramak zorunda değiliz. Öğrenme ve yönelim geliştirme (4. ve 5. Bölüm) üzerine düşüncelerim ve araştırma örneklerimde daha çok eşyanın işlevselliği söz

29. .Dewey 1986b, s. 18 vd.

30. Dewey/Bently 1989, s. 101 vd.

31. İlk deneyim ve temasın teorik bağlamı ile ilgili olarak bkz. Nohl 2006, s. 82 vd. "Trans-action" ve ilk "experience"in benzerlikleri konusundaki bilgiyi Walter Bauer'e borçluyum.

32. Teknik sosyolojisinde özellikle teknik nesillerinin önemine değinilmiştir. (Bunların arasında bkz. Sackmann 1995). Eğitim biliminde özellikle Burkhard Schäffer (2003) neslin ve tekniğin örtüşmesini araştırmıştır; başka ortam boyutları sayesinde bağlaçsal transaksiyon alanlarının örtüşmesine değinmemi de ona borçluyum. Toplumsal cinsiyet ve dijital medya teknolojisi bağlantısı üzerine ampirik araştırmayı Ritter (1994) gerçekleştirmiştir, sosyal sınıf ve göç nedeni bağlantısıyla ilgili bkz. Stefan Welling'in çalışmaları (bunların arasında 2006). Retter (1979, s. 230 vd) çocuk oyuncağının (sadece mevcudiyeti) bile cinsiyete özgü normlarla ve ait olunan sınıfa özgü farklarla nasıl belirlendiğini gösteriyor. Teknik oyuncağın cinsiyetçi görünümü ile ilgili tarihsel analiz için bkz. Poser 2006.

33. Bununla ilgili bkz. Bohnsack/Nohl 1998 ve Nohl 2010, 6.1. bölüm.

konusu olduysa da, artık insan ve eşya arasındaki ilişkileri, bunları onların işlevsel özelliklerinden soyutlamadan, "kültürel" özellikleriyle göstermek mümkün.[34]

Bir bağlaçsal transaksiyon alanının kolektif pratiklerindeki insan ve eşya bütünleşmeleri eğer kalıcı olduysa, o zaman burada kısmen Charles Sanders Peirce'in kavramını kullanarak *bağlaçsal alışkanlıklardan* ("habit") söz edilebilir. Bu alışkanlıkların genelleştirilme derecesi bağlaçsal transaksiyon alanını aşamaz, onların geçerliliği bu alanla sınırlıdır.[35] Bağlaçsal alışkanlıklar *kurumsallaştırılmış alışkanlıklardan* farklıdır. Sonuncusu farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarının dışında da geçerli olan ve niteliğinden soyutlanmış insan ve eşya arasındaki düzenli pratikleri gösterir.[36]

Bağlaçsal Transaksiyon Alanlarına Yönelik Sosyalleşme

Bağlaçsal transaksiyon alanlarının sürekliliği onların insan ve eşya arasında temel oluşturan bütünleşmelerin (bağlaçsal alışkanlıklar anlamında) aktarılmasında, yani büyüyen insanlara bunların benimsetilmesi ve eşyanın onlara adapte edilmesine bağlıdır. Bağlaçsal transaksiyon alanının aktarılmasına dair örnekler zanaat alanından verilebilir, örneğin sanayileşme dönemine dek Almanya'da varlığını sürdürmüş suyla çalışan tahıl değirmenleri.

Değirmenin bu bağlaçsal transaksiyon alanı için insanın, doğanın (rüzgâr ve su gibi enerji kaynakları) ve değirmen taşı ve çarkları gibi teknik araçların birbiriyle ilişkisi belirleyici

34. İşlevsellik ve kültür üzerine bir örnek vermek adına çiftçi kadının yıpranmış ayakkabıları ya da bir kent insanının deri ayakkabılarıyla yürümeyi öğrenmek farklı şeylerdir.

35. Ben burada bağlaçsal bilginin geçerliliğinin uygun deneyim alanıyla sınırlı olduğunu söyleyen Mannheim'ın bir argümanına değiniyorum (krş. 1980, s. 213).

36. Kurumsallaştırılmış alışkanlıklar kavramı ile ben "yerel bağlamın dışına çıkıp global anlamda örnek çözümler haline gelip, geçici kullanımdan sürekli kullanılan tekniklere dönüştüklerinde" teknikleri kurum olarak kavrayan Werner Rammert'in (2007, s. 92) düşüncelerine değiniyorum.

olmuştur. Ama değirmendeki dolaysız insan ve eşya ilişkisinin ötesinde, yaz boyunca toplayıp sonbahara kadar samanlıklarında kuruttukları tahılları öğütmek ya da değirmenciye satmak için en yakın değirmene götüren köylüler (küçük) çiftçi tarımının daha büyük bağlaçsal transaksiyon alanına bağlıydı. Bu üretim ve yaşam tarzı, daha doğrusu bu bağlaçsal alışkanlıklar değirmenci ailesinin içerisinde bir sonraki nesle aktarılırdı. İlk doğan erkek çocuğun değirmeni işletmesi uzun zaman doğal sayıldı. Bir değirmenci mesleğe girişini şöyle anlatıyor: "Değirmenci olmayı isteyip istemediğim sorulmadı bana, bu kendiliğinden anlaşılıyordu, değil mi?"[37] Bu alıntıyı borçlu olduğum Fritz Schütze, bu değirmencinin –daha önce erkek atalarında da olduğu gibi– sadece usulen bir değirmenci çırağı olarak yetiştirilmediğine, babasının işine sosyalleşerek "yaşamöyküsü açısından dünyayı, kendi varlığını ve sosyal çevresini anlamak konusunda kendi iç dünyasında sağlam bir yönelim sistemi gibi buna uygun bir mesleki habitus" da kazandığına dikkat çekiyor.[38]

Eşya ile sosyalleşme bu nedenle insanın kendisinin eşyada anlamlı ve genelleştirilmiş ötekiler olarak, "fiziksel me" olarak yansıyan ve düşünüme açık hale gelen anlamlı etkileşimle sınırlı değildir. Sosyalleşme kavramı bağlaçsal transaksiyon alanlarına ve onların alışkanlıklarına da dikkat çekiyor. Onlar bu bağlaçsal alışkanlıklarda pay sahibi olurken, eşya kendi ayarını, insanlar da yönelimlerini edinirler. İnsanların *yeni* yönelimler geliştirdiği özneleşme süreçlerinden geçtiği yönelim geliştirmenin aksine, sosyalleşmede yakın çevrenin aktarmış olduğu (bunların arasında ailenin) *bilinen* yönelimler söz konusudur.

Bağlaçsal transaksiyon alanındaki sosyalleşme her zaman başka ortam boyutları tarafından kesintiye, daha doğrusu değişikliğe uğrar. Değirmen örneğinde bu transaksiyon alanının

37. Schütze'den 1991, s. 211 alıntı. Schütze, benim açıklamalarımın ampirik arka planını oluşturan, Kuzey-Hessen'deki değirmen işletmelerinin yaşatılabilmesi ve yenilenmesiyle ilgili aydınlatıcı ve duyarlı sosyo-tarihsel bir araştırma sunmuştur.

38. 1991, s. 207.

sadece özel ekonomik durumu değil, toplumsal cinsiyeti de açığa çıkıyor. Bu yüzden değirmencinin mesleği hep erkek mirasçılara geçiyor.

İnsan ve eşya arasında alışkanlıklarla sabitlenmiş ilişkilerin sosyal aktarımı tam bir koruma olarak düşünülmemelidir. Değirmenin bağlaçsal transaksiyon alanında nasıl her zaman küçük ayarlamalar (azalan su seviyeleri, kötü hasatlar, mülkiyet koşullarının değişimi ya da yenilenen genel yasal koşullar) söz konusu oluyorsa, başka transaksiyon alanlarında da ince değişiklikler mevcuttur. İnsan ve eşya arasındaki bağlaçsal ilişkiler içindeki yönelimini özellikle küçük adaptasyon süreçlerinin ortaya çıkmasıyla korur.

Tarihin Nesneleştirilmesi

Gerçi bağlaçsal transaksiyon alanlarında eşyanın işlevselliğini yitirdiği, insani yönelimlerin şüpheli hale geldiği ve insan ile eşya arasındaki eskiden gelenekselleşmiş bütünleşmelerin harekete geçtiği anlar vardır. Örneğin Fritz Schütze Hessen'deki tahıl değirmenleri ile ilgili araştırmasında suyla çalıştırılan eski değirmenlerin sanayileşmiş tarım ekonomisinde artık kârlı bir biçimde çalıştırılamayacağını gösterdi. Eski kuşaktan yeni kuşağa aktarılan su enerjisi yardımıyla buğdayı öğütme tarzı son bulmaktadır, başka enerji kaynaklarının, sürüm yollarının ve insana ait yeteneklerin rol oynadığı yeni insan ve eşya bütünleşmesi giderek yerleşmeye başlar. Eğer yıktırılmadıysa eski değirmen o manzarada bir kalıntı gibi durur. Geriye artık insanla ilgisi kalmayan bir eşya düzeni kalır.[39]

Pierre Bourdieu'nün bazı fikirleri bu olayın düşünümünde yardımcı olabilir. Bourdieu "tarihin durumunu" ikiye ayırır: Bir yanda "nesneleştirilmiş tarih, yani zamanla eşyada, makinelerde,

39. Schütze (1991) kendisi tarafından yürütülen anlatı görüşmeleri ile bazı az sayıda elle çalıştırılan değirmenlerin kendi kendilerini yenileyerek rekabet baskısına karşı durabildiklerini de göstermiştir. Buna karşın başka değirmenler yıkılmamış, restoranlara dönüştürülmüştür, bu işleve onlar değirmen olarak işletilirken de sahipti. (Bu bilgiyi Stefan Poser'e borçluyum.)

binalarda, anıtlarda, kitaplarda, kuramlarda, alışkanlıklarda, yasalarda vs biriktirilen tarih"[40] vardır. Bu nesneleştirilmiş tarih kendini bunların arasında –daha önce insanla bütünleşerek– ayarlanan yani "ayarlanmış nesnenin" (Heidegger, Schäffer) niteliğine sahip olan eşya ile oluşturur. Diğer yanda insanların tarafında "habitus" şeklinde mevcut "bedenselleştirilmiş tarih" vardır.[41]

Ancak eğer failler "eski yatırımları nedeniyle onların [eşyanın; yazarın eki] işleyişi ile ilgilenme eğilimindeyseler ve onları çalıştırabilmek için uygun özellikleri aldılarsa", o zaman "canlandırılan tarih" söz konusu olur. Ancak –örnekte kalmak için– değirmenci değirmeni işletmeye devam ederse, tarih canlandırılır. Ama nesneleştirilmiş tarih bedenselleştirilmiş tarihten ayrı düştüğünde, yani eşya (artık), "kendi tarihleri onları buna yönelten failler tarafından kullanılmadığında",[42] yani faillerin yönelimleri artık nesnenin ayarına uyum sağlamadığında, eski bütünleşmeler yok olur.

Peki, ama insan ve eşya arasındaki bütünleşmelerin devam ettiği "canlandırılan", canlı tarihin dışında kaldığında, yani –Hessen'deki su değirmenleri gibi– geçmiş zamanın kalıntılarına dönüştüğünde nesnelere ne olur? Aşağıda eski bağlaçsal transaksiyon alanlarından kurtulmuş eşyanın geçmişten günümüze nasıl dahil olduğuna dair birçok olasılığı tartışmak istiyorum. Önce eşyayı hatırlamanın nesnesi olarak ele alacağım. Eşyanın bu yabancılığı o zaman, eşzamanlılığın farklılığı sorunu, yani insan varlığını hâlâ sürdüren ama yabancı bağlaçsal transaksiyon alanlarının eşyasına karşı nasıl davranır konusu ile ilişkilendirilebilir. Bu tür yabancı eşya, bu benim tezim, ya yorumlanabilir ya da insan kendisini onun uyarıcı niteliğine bırakır ve ayarı geçmiş ya da yabancı bağlaçsal transaksiyon alanından kaynaklanan bir nesne ile dolaysız bir temas kurar (aşağıya bkz.).

40. Bourdieu 1981, s. 305.
41. Bourdieu 1981, s. 305.
42. A.g.e., s. 306.

Depolama Belleğinin Parçası Olarak Eşya

Eşya, insanla kaynaşmasının dışında kaldığında yine de ayarını kaybetmez. Ama nesnenin ayarı –bağlaçsal transaksiyon alanında olduğu gibi– o zaman dolaysız olarak insan yönelimlerine bağlı değildir ve bu nedenle de öyle kolaylıkla anlaşılamayabilir. Burada prensip olarak yine de geri dönülebilinecek bir "yabancılaşma süreci"[43] söz konusudur. Uwe Jochum bu nedenle "bize ne kadar yabancı görünse de, bir zamanlar bizim mazimize ait olduğunu ve onu sahiplenme işini göze aldığımız takdirde onun yine bize ait olabileceğini hep bildiğimiz" –doğanın aksine– "hatıra eşya"dan söz eder.[44]

Eşyanın yabancılaşması, Jochum'un da değindiği Jan ve Aleida Assmann'ın bellek kuramı ile ilgili çalışmalarıyla daha ayrıntılı ele alınabilir. Bu çalışmalarda bellek birbirinden tamamıyla farklı iki belleğe ayrılmıştır: "iletişimsel bellek" ve "kültürel bellek".

"İletişimsel bellek insanın kendi çağdaşlarıyla paylaştığı anılara" dayanır. Yani bu anılar insanları birbirine bağlar, bireyin "aileden dinsel ve ulusal topluluklara kadar çeşitli sosyal gruplara bağlanma işlevini" görürler.[45] Bu açıdan iletişimsel bellek bağlaçsal deneyim alanının (Mannheim[46] anlamında) parçası olarak düşünülebilir. Bu tür "bellek bu iletişimle yaşar ve kendini korur ama bu koparsa yani iletişim gerçekliğinin temas alanı kaybolur ya da değişirse, sonuç unutmak olur."[47] Bu nedenle iletişimsel bellek süre açısından çok sınırlıdır (yaklaşık 80 ile 100 sene arası) çünkü yaşayan insanlar arasındaki iletişime bağlıdır.[48]

Eşya bu belleğin parçası olabilir. Aşağıda Assmann'a ait satırlardan anlaşıldığı üzere artık dilsel hatırlatma değil, eşyayı kullanırken hatırlanandır söz konusu olan:

43. Jochum 2001, s. 4.
44. A.g.e.
45. Assmann 2005, s. 50 ve 37.
46. Mannheim 1980, s. 229. Krş. Bohnsack 2009, s. 18.
47. Assmann 2005, s. 37.
48. Krş. a.g.e., s. 50 vd.

> Yatak ve sandalye, mutfak ve banyo takımları, giysi ve alet gibi günlük ve özel alet edevattan evlere, köylere ve kentlere, caddelere, taşıtlardan gemilere, insan ezelden beri, amaca uygunluk, rahatlık ve güzellikle ilgili düşüncelerine ve bununla bir bakıma kendine de yatırım yaptığı eşya ile çevrilidir. Bu yüzden eşya insanın kendi özünün bir suretini yansıtır, ona kendini, geçmişini, atalarını vs anımsatır. Yaşadığı eşya dünyasının şimdiki zamanla birlikte farklı mazi katmanlarını yansıtan bir zaman göstergesi vardır.[49]

Belleğin bu biçimi için karakteristik olan, eşyanın eski dönemlere ait olmasına rağmen hâlâ bağlaçsal transaksiyon alanlarına bağlı olmasıdır. Eşya, insanlar ve artefaktların bağlaçsal alışkanlıklardaki kalıplaşmış bağlantıların hâlâ bir parçasıdır.

Ama bu bağlantılar aktarılmadığında, yani günlük pratiklerin dışında kaldıklarında "eşyanın belleği"[50] "kültürel belleğe" geçer. İletişimsel bellek bağlaçsal transaksiyon alanının günlük bağlaçsal alışkanlıklarına bağlıyken, kültürel bellek onlardan birçok bakımdan kopmuştur: Görevleriyle ilgili özel eğitimli belirli insanlar "bellek taşıyıcı"[51] olarak uzmanlaştığında, geçmişle ilgili anılar seremonilerle, ritüellerle, metinlerle ve kutlamalarla yaşatılır.[52] Eşya burada kolektif deneyimin[53] kristalleşmesi ya da daha doğru söylemek gerekirse bağlaçsal alışkanlıkların kristalleşmesi olarak mevcut. Peki, ama bağlaçsal alışkanlıkların kristalleşmesi insanla olan günlük bağlantıların dışında kalırsa, nasıl kültürel belleğin parçası olabilir? Aleida Assmann'ın tartışmaya katkıda bulunduğu gibi burada "depolama belleği" ve

49. A.g.e., s. 20.
50. A.g.e., s. 20.
51. Assmann 2005, s. 54.
52. Krş. a.g.e., s. 53. Miklautz da ritüellere bağlı eşyanın (vaftiz leğeni ya da Bakanlar Kurulu masası) "anı oluşturulmasında" etkili olduğunu vurgular.
53. Krş. Assmann 1988, s. 12. Johannes Fromme bununla ilgili şunu yazar: "Organize edilmiş dünyada daha sonraki kuşaklar tarafından yeniden benimsenmesi gereken eski kuşaklara ait deneyim ve amaçlar, 'nesneleştirilmiştir.' Örneğin bir kaşıkta insana özgü davranışların adeta farklı amaçları gizlidir, mesela onunla çorba içme olasılığı gibi." (2002, s. 8)

"fonksiyon belleği" olarak yapılan kavramsal ayrım ilerlememize yardımcı olur.[54] İşlev belleğindeki eşya,

> bir toplumun sadece pasif kültürel belleğinde değil aktif belleğinde de kendisine yer sağlayan seçme ve düzenleme sürecinden geçmiştir. Eğitim kurumlarının müfredatlarındaki, tiyatroların repertuarlarındaki, müzelerin salonlarındaki, konser salonlarının gösterilerinde ve yayınevlerinin programlarındaki hızlı yenilenmeye karşın kalıcıdır. Bir toplumun fonksiyon bellekte kaydedilen şeyin her zaman yeni gösterime, sergilenmeye, okunmaya, yoruma, tartışılmaya hakkı vardır.[55]

Fonksiyon bellekte, şöyle de söylenebilir: Sadece eşya değil, eşyanın alışkanlıklara dayalı bağlantıları da saklanır çünkü bu bağlantılar kendiliğinden ya performansa dönüşür ya da en azından sembolik olarak (metinlerde) korunur. Pragmatizm bağlamında bu şu şekilde tanımlanabilir: Kültürel fonksiyon bellekte insan ve eşya arasındaki bağlantılar sembolik olarak temsil edilir (üçüncülüğün dilsel şekli olarak) ya da (ikincilik anlamında) pratikler olarak sahnelenir.[56] Bu tür sembolik temsiller ve pratik sahnelenmeler özellikle müzelerde mevcuttur. Örneğin Berlin Teknik Müzesi'nde geçmişte önemli, bugünse kullanım dışı olan buharlı makineler, dokuma makineleri ve buharlı lokomotif gibi günümüzde kullanılmayan bazı şeylere sadece işleyiş biçimi ve sosyo-eşyasal pratiklerle bütünleşmeleri ile ilgili bir yazılı açıklama eklenmez, insan onları (zaman zaman model üzerinde) bizzat çalıştırabilir de.

Bu fonksiyon bellekten "depolama bellek"i ayırt etmek gerekir. Depolama bellek, geçmiş dönemlerin maddi kalıntıları, "canlı bağ ve bağlantılarını kaybettikten sonra onların belirli bir kısmının korunduğu kültürel arşivi"[57] kapsar. Burada artık bir "anlam" taşımayan ve herhangi bir sosyal grup ile "özdeşlik"

54. Assmann 2010, s. 133.
55. Assmann, yılı bilinmiyor, s. 17.
56. Bu arada bağlaçsal transaksiyon alanlarındaki alışkanlıklar olarak istikrarlarını yitirmişlerdir.
57. A.g.e.

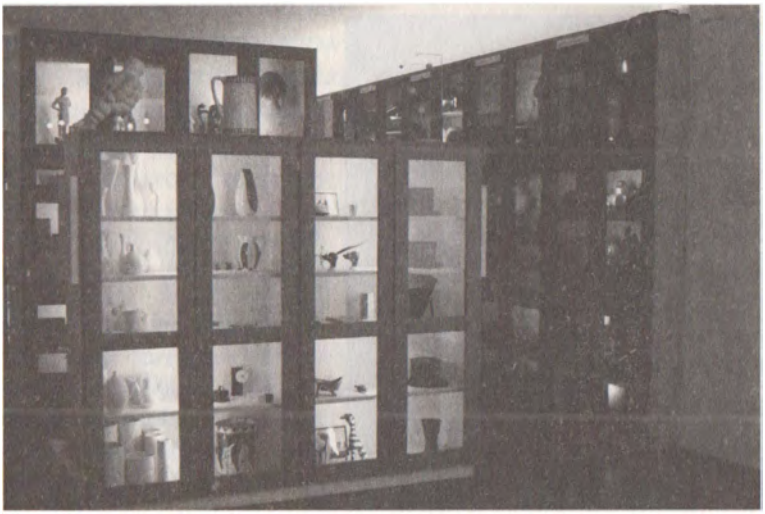
kurmayan "kullanışsız, kullanım dışı, yabancılaşmış olan" saklanır.[58] Depolama belleğe ait eşyaya zaman zaman bitpazarında, tavan aralarında rastlanır ya da –oğlum gibi– hediye olarak alınır.

Eğer bu eşya günümüzden yola çıkarak tekrar yeni bir anlam kazanırsa, fonksiyon belleğe geçebilir. Yani depolama bellek "gelecekteki fonksiyon belleklerin rezervuarıdır". Aleida Assmann'ın yazdığı gibi o, "kültürel bilginin yenilenme kaynağı ve kültürel değişim olanağının da bir şartıdır". Eşya tekrar tekrar depolama bellekten çıkarıldığı ölçüde (bitpazarında ilginç bir nesneyle karşılaşılır, atadan kalanlar karıştırılırken), "fonksiyon belleğin sınırları da görünür hale gelir."[59]

"Eşya Müzesi"ni Ziyaret

Bir broşürün bilgilendirdiği üzere, "20. ve 21. yy. eşya kültürüne" ayrılmış Berlin'deki bir müzede kültürel fonksiyon belleğin sözü edilen bu sınırları incelenebilir. İnsan bu "eşya müzesini"[60] ziyaret ettiğinde, uzunlamasına düzenlenmiş bir kata gelir ve sergileme mekânının ikiye bölündüğünü görür çünkü bu mekân cam kapaklı gömme dolapların bulunduğu "açık depo"ya ve "Alman Mimarlar, Tasarımcılar ve Sanayiciler Birliği'nin organizasyonu ve tarihi ile ilgili orta eksende yer alan vitrinlere ayrılmış"[61] (bkz. Resim 18).

58. Assmann 2010, s. 137.
59. A.g.e., s. 140.
60. Bu müzenin hamili Mimarlar, Tasarımcılar ve Sanayiciler Birliği'nin arşividir. Daha detaylı bilgi için www.museumderdinge.de.
61. Alıntıyı duvarlarda yer alan yazı etiketlerinden yaptım.



Resim 18: Eşya Müzesi'nin iç görünüşü (Fotoğraf: özel)

Konularına göre sınıflandırılmış, kısmen tarihsel olarak kabaca tanımlanmış (örneğin Almanya Federal Cumhuriyeti ve Demokratik Alman Cumhuriyeti'ndeki plastik eşyalar gibi) oyuncakların bulunduğu bir dolap ve ayrıca bir de mutfak araç-gerecinin sergilendiği bir dolap mevcut. Ziyaretçinin dolaba bir kez bakması bile birçok soru sormasına yetiyor. Aslında eşyaların birçoğu ona yabancı değil (makarna merdanesi, tirbuşonlar) ama sıkışık bir halde yan yana sıralanmış eşyanın hepsinin ne olduğunu anlamak zor. Sonraki resmin ortasında yer alan dişli ahşap nesnenin ne olduğunu anlamaya çalışırken, şaşkın ziyaretçiye hiçbir yazılı açıklama yardımcı olmuyor.



Resim 19: Eşya Müzesi'nde bilinmeyen bir obje (Fotoğraf: özel)

Bu "açık depo" bize eşyanın depolama belleğine bakmamızı sağlıyor. Müze küratörlerinden biri psikanalitik ipuçlarıyla şöyle yazıyor:

> Biz depoya içinden binlerce rüya yükselen müzelerin bilinçdışı olarak yaklaşıyoruz. Biz koleksiyonumuzu gözler önüne seriyoruz. Bu sırada oluşan anılar seli koleksiyonun tarihinin, koleksiyonun kimliğinin açıklığa kavuşmasını sağlıyor.[62]

Aleida Assmann'ın depolama bellek olarak tanımladığı gibi "açık depo" tamamen fonksiyon belleğin yenilenmesi için düşünülmüş. Eşya burada kabaca sınıflandırılmıştır, hâlâ büyük ölçüde yabancıdır. Ama belki daha iyi incelendiğinde, belki dokunulduğunda ve kullanıldığında, yeniden "fonksiyon belleğe" geçebilir. O zaman Eşya Müzesi'nin vitrinlerinden birinde yer alır (bkz. Resim 20).

62. Flagmeier, yılı bilinmiyor, s. 4. Orijinalinde italik. Müzelerdeki depolar bilindiği gibi bu alıntıda anlatıldığı kadar düzensiz değildir. Depoda "yıllarca, belki de sonsuza kadar dolaşımdan çekilen" sergilenmeyen objeler de (Doering/ Hirschauer 1997, s. 282), örneğin kartotek kartları yardımıyla katalog haline getirilir. Ancak depodaki nesnelerin envanter sayımı yeterince yapılmamışsa ve keşfedilmeyi bekleyen "depo cesetlerine" dönüşmüşlerse dar anlamda bir depolama belleği oluşturur (a.g.e., s. 277).

Bu vitrinde, müzenin küratörleri savaşın son bulmasıyla işlevleri değişen savaş sonrası döneme ait eşyayı sergilemişler. Sergi kataloğunda okunacağı üzere "renk tuşeleri ile boyanmış şamdan bir gaz maskesinden üretilmiş... kültür ve barbarlığın diyalektiğinin eşsiz sembolü".[63]



Resim 20: Gaz maskesinden yapılmış şamdan (Fotoğraf: özel)

Basit araçlarla makul bir işlev kazandırılan –lazımlığa dönüştürülen asker miğferi gibi– savaşta kullanılan eşya burada küratörlerin "soluk eşya" olarak tanımladıkları bir vitrinde sergileniyor. Yazılı bir pano bu koleksiyonun nedenleri hakkında bilgi veriyor.[64]

Belki de unutulmuş olan eşya bu şekilde yeniden belleğe taşınır. Savaş sonrası dönemde zorunluluk nedeniyle üretilen (sanayi üretimi çok kötü durumda idi, hammadde yoktu)

63. Siepmann, yılı bilinmiyor, s. 5.

64. Bu panoda "Fakirliğin Güzelliği" başlığı altında şunlar yazıyor: "Sanat tarihçisi Erwin Redslob 2. Dünya Savaşı sonrasında, Warenkunde'nin yeni baskısı ile ilgili bir tartışma vesilesiyle özellikle hammadde yokluğunda çok vahim olan, kalıntılardan ve eski malzemelerden kusursuz eşya üreten kişilerin de ön plana çıkarılıp çıkarılmayacağının düşünülmesini sağlamıştır (Werkbund Toplantısı tutanağı 1946). 2. Dünya savaşı sırasında ve sonrasında gerekli tüketim malları gereksiniminin karşılanması için doğaçlama üretim düşüncesi –özel el işleri ya da küçük ölçekli ticari işletmelerin– Werkbund üyelerinin çoğunluğu tarafından Redslob'un önerdiği biçimde algılanmadı. Buna rağmen, bu sıkıntılı dönem ürünlerinin zorunlu sadeliği ve nesnelliği şüphesiz savaş sonrası zevk anlayışında etkili olduğundan, koleksiyonun bu bölümü buraya eklenmiştir. Almanya'nın maddi ve manevi çöküşünün ardından, sadelik geç savaş sonrası dönemde ölçülü nesnel tasarımda ortaya çıkarken, burada bizzat eşyanın kendisinde görünüyor."

nesnelerken, şimdi vitrinin içinde kültürel belleğin parçasına dönüşüyor.

Tarihte ve Günümüzde Eşyanın Yabancılığı

İnsanla içinde bulundukları fiili bağlantılar kaybolunca eşya unutulur. İnsan ve eşya arasındaki alışverişi kalıcı şekilde sağlamlaştıran bağlaçsal alışkanlıklar dağılır ama eşya varlığını sürdürür. İnsan ve eşya arasında yeni pratiklerin egemen olduğu bir dünyanın yabancı nesnelerine dönüşür.[65]

Eşya Müzesi'nin "açık deposu"nda ziyaretçinin hissettiği yabancılığın nedeni, bu arada her zaman tarihsel unutma değildir. Resim 19'da görünen ahşap alet, onun fiili bağlantıda olduğu kişilerin hayatta olmadığı kadar eski değildir. O meyvelerin toplanıp konserve yapıldığı özellikle kırsal bölgelerde mevcut bağlaçsal transaksiyon alanının parçası olmaya devam etmektedir: Bu işlerden anlayan birinin bana anlattığı gibi, bu alet konserve kavanozlarının açılmasına yaramaktadır.[66]

Yani şimdiki zamanda kullanılıyor olsa bile, onunla karşılaştığı ilk anda ne yapacağını bilmeyen kişinin bağlaçsal transaksiyon alanına ait değilse, eşya o kişiye yabancı gelebilir. Kendi ayarını başka bir bağlaçsal transaksiyon alanında elde etmiş bir nesne olarak bu yabancı eşya, sonrasında yönelimlerinde kendisinin hiçbir anlam ifade etmediği bir insanla karşılaşmıştır. Bu insan eşyaya çok farklı alışkanlıklarla bağlı olduğundan, farklı bir bağlaçsal transaksiyon alanında yaşamaktadır (örneğin konserve meyvenin sadece marketten bilinmesi).

---

65. Ben bu bölümün girişinde bu durumun tersinin de olduğuna ama bunun ele alınmayacağına dikkat çekmiştim: Yeni eşya var olsa da, pratikler varlığını korur.

66. Anita Weigelt, kendi deyimiyle "kelepçeli kavanoz açıcısı"nın nasıl kullanıldığını şu şekilde anlatıyor: "Kavanoz masanın üzerine konur, kelepçeli kavanoz açıcısı kapağa takılır ve açacak dişlinin yardımıyla kapağın genişliğine göre ayarlanır. Açacağın bir tarafında onun kaymamasını sağlayan, kapağı alttan kavrayan eğri bir yüzey (ya da ayak) vardır. Sonrasında sağdaki uzun kol sol yana getirilir ve aşağıya bastırılır, eğik yüzey kapağı çözdüğü ve o sırada kavanoza hava girdiği için kapak adeta havalanır."

İnsan ve eşya arasındaki yabancılık geçmişte olabileceği gibi günümüzde de belirlenmiş olabilir. Nesneler unutulduğunda, bir zamanlar bağlı oldukları bağlaçsal transaksiyon alanları da çoktan ortadan kalkmıştır. Günümüzde hâlâ kullanılmalarına rağmen nesneler yabancıysa, o zaman farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarına bir mesafe söz konusudur. Bir alanın bağlaçsal alışkanlıkları diğer transaksiyon alanında tanınmayabilir.

Eşya ve insan arasındaki bu yabancılık o kadar artabilir ki, insan o eşyayı nasıl kullanacağını artık bilemez (Resim 19'daki ahşap nesnede böylesi bir durum söz konusu). Ama insanlar prensip olarak bir şeyin ne olduğunu bilseler de, o şey insanların bağlaçsal alışkanlıklarına bağlı değilse, o zaman da yabancılık durumları ortaya çıkabilir. Gaz maskesi askeri korumaya yarıyordu ama savaştan sonra ordu dağılınca bağlaçsal transaksiyon alanını yitirdi. Ancak gaz maskesinin nesnelliği bu arada başka transaksiyon alanlarında kabul görür, örneğin Noel'e özgü dekore edilmiş evlerin odalarında. Aynı şey işlevini değiştirerek bir lazımlığa dönüştürülen asker miğferi için de geçerlidir.

Peki, ama eşya kendi bağlaçsal transaksiyon alanına nasıl dahil edilir? Gaz maskesi bir şamdana ve asker miğferi bir lazımlığa nasıl dönüşür? Bizim dünya ile bağlantılarımızın dışına çıkan ya da hiçbir zaman ona dahil olmamış bu eşyaya biz nasıl yaklaşırız?

Eşyanın Yorumlanması

Eşya Müzesi'nde "Frankfurt Mutfağı" olarak adlandırılan ayrı bir bölüm mevcut. Birkaç metrekareye dolap ve tezgâhlar monte edilmiş, bir evye de var. Bu eşyanın doğrudan doğruya seyredilmesinin dışında (dokunmak yasak) ziyaretçinin "Frankfurt Mutfağı"nı anlamak için birçok olanağı var: Bu araç gerecin tarihi ve nasıl kullanıldığının anlatıldığı kartlara başvurulabilir. Aynı zamanda ona çeşitli dokümana dayanan bir film de sunuluyor: Frankfurt Mutfağı'nı düzenleyen içmimar Margarete

Schütte-Lihotzky ile söyleşi, bu mutfağın monte edildiği işçi yerleşim bölgelerinin haritaları, evlerin planları ve geleneksel mutfak ve –o dönem– çağdaş Frankfurt mutfaklarında kadınların hareketlerinin gösterildiği bir animasyon.

Eşyanın yorumlanması eşyanın anlam kazandığı fiili bağlamlar hakkında bilgi veren bu tür dokümanlara dayanıyor. Ziyaretçi bu şekilde bir eşyanın bağlanmış olduğu bağlaçsal alışkanlıkları anlamaya çalışır. Eşyanın yorumlanması aynı zamanda onun nesne oluşuna da dayanır. Örneğin insan üst tarafı sivri, duvara monte edilmiş ama açılıp kapanabilen o tahtanın ne gibi bir işlevi olabileceğini sorar kendine.

Yorum yorumcunun (önceki) deneyim ve kuramlarına bağlıdır. Eğer eşyalar yorumcunun deneyim ufkunda bir anlam ifade etmiyorsa, yani onlara büyük ölçüde yabancı ise, o zaman, en azından bu nesnelerin görünümüne ya da parçalarına bir anlam verilmeye çalışılır. Duvardaki tahtaya bakılır, biraz farklı görünse de insan ana şekliyle Frankfurt Mutfağı'ndakine benzeyen kendi ütü tahtasını anımsar. Yani insan kendi deneyim ufkunda bir anlam ifade edebilecek söz konusu parçaları yorumlayarak eşyaya yaklaşır. "Özne yabancı nesne ve varlıkların sadece yöneldiği yönde olan taraflarını kavrar sadece" diye yazar Mannheim.[67] Yorumun "varoluşa bağlılığı"[68] eşyanın anlaşılmasını da mümkün kılar ve sınırlar. Çünkü nesnenin insanın "yönüne" "uygun" olmayan unsurları gözden kaçırılabilir.[69]

Sağlarlık ve Temas

Peki, ama insanla olan bütünleşmesinden sıyrılan ayarlı nesnenin anlamı yorumsal çabalara neden olmadan nasıl güncellenebilir? Eşya ile fiili bir bağ kurmuş olmaksızın onun doğrudan anlaşılması nasıl mümkün olur?

---

67. 1980, s. 273.
68. Mannheim 1985, s. 227.
69. Burada benim önemsediğim eşyanın günlük dünya ile ilgili yorumlanması olduğundan bu noktada bilerek yorum yöntemleri (örneğin bkz. Bohnsack 2007) konusuna girmiyorum.

Psikolojide bu soru "sağlarlık" sözcüğü altında araştırılmıştır. Bu kavram, bir şeyin sağlarlığından "onun özünün özelliklerinin spesifik bileşenini ve bir hayvanla ilgili alanlarını" anlayan ve insanları hayvan sayan James J. Gibson'un çalışmalarına dayanır.[70] Bu tür sağlarlıklar "öznellik" ve "nesnellik" diye yapılan ikili ayrımına girmiyor çünkü her ne kadar bir yandan eşyanın maddi unsurları (sadece görüntüleri değil) söz konusu olsa da bunlar öteden beri bir hayvan ya da insanla bağlantılıdır.[71] Sağlarlık bir eşyanın tek tek nitelikleriyle karıştırılmamalıdır çünkü bize hitap eden eşya dikkatimizi her zaman "benzersiz bir özellikler bileşimi" ile çeker.[72]

Bir eşyanın sağlarlığının bir eylemi ne şekilde ve ne ölçüde belirlediği şimdi daha ayrıntılı incelenmelidir. Gibson da bir nesnenin sağlarlığını sadece onun "fiziksel" özünün belirleyemeyeceğine dikkat çeker. Böylece ona göre bir posta kutusu sadece "fiziksel" eşya olarak mektupların içine atılmasını talep etmez. Daha ziyade, "posta sistemi olan bir toplumda mektup yazan insanın mektuplarının postalanmasını"[73] teşvik eder, yani posta kutusunun sağlarlığı mektup yazan insanların bağlaçsal transaksiyon alanı ile ilgilidir.

İnsanlarla bütünleşmelerden sıyrılmış, yani örneğin mektup yazan insanlar ve bir posta sistemi ile bağlantı içerisinde olmayan eşyadaki sağlarlık oldukça belirsiz kalır. Lucy Suchman'ın ifadesini kullanırsak burada bir "göstergesel sağlarlık" ile karşı karşıyayız.[74] Eşyanın dizinsel sağlarlığa sahip olması onun yabancılığını belirler; bu anlamın belirtildiği bir bağlam belli olmaksızın eşya talepte bulunur. Mektup atma deliği olan kutu örneğini alalım ve onun bir sabah Çin'de ıssız bir köyde bir

70. Gibson 1977, s. 67.
71. Krş. a.g.e., s. 70.
72. A.g.e., s. 75. Habermas (1999, s. 80 vd) benzer fikirlerin 1930'lu yılların psikolojisinde Kurt Lewin ve Edward Tolman tarafından düşünülmüş olduğunu açıklıyor. Eşya ile öğrenme konusunda Gibson'un önemini krş. Stieve 2008, s. 177 vd ve 256 vd.
73. Gibson 1977, s. 78. Krş. Boess/Kanis 2008, s. 312.
74. Suchman 2004.

evin önünde durduğunu düşünelim. Ne posta ne de çöp kutusu görmüş köylü kadın, o kutuya şüphesiz mektup atmayacaktır, çöp de atmayacaktır çünkü sonradan çöpü oradan alacak kimse yoktur. Ama muhtemelen nesnenin metal dayanıklılığını dikkate alacak ve içindeki boşluğu bir şey saklamak için kullanacaktır. Sıvıyla dolduracak olsa, yalıtımın yetersiz olması nedeniyle sıvı hemen dışarı akacaktır. Ama içine tahıl, çorap ya da mücevher koyacak olsa, onlar emniyetli bir biçimde korunacaktır.

Posta kutusunun belirgin anlamı, yani delikli, içi boş biçimi, köylü kadın için yabancı olsa da eşyanın bazı özelliklerinden (içinin boş olması, uzunlamasına deliği, malzemenin dayanıklılığı) faydalanan bir pratik ortaya çıkar.[75] Buraya kadar geliştirilen kavramlarla bu şöyle ifade edilebilir: Eşya (mektup atma deliği olan kutu) asıl bağlaçsal transaksiyon alanının (içinde posta sistemi mevcut olan) ve ona ait alışkanlıkların (mektup yazmak ve postalamak) dışında kalmıştır. Ama yabancı bir transaksiyon alanı mensuplarıyla doğrudan temas ederken, kendisinin ayarlı madde olma durumu sayesinde eşyanın tepkilerinin biçimlendiği bir "etki-tepki" iç içeliği (Peirce)[76] ortaya çıkıyor. Kutu sıvıyı muhafaza edemiyor olabilir ama içine konan tahılı koruyor.

Yabancı bağlaçsal transaksiyon alanlarına ait eşyanın "varoluşsal, temas eder biçimde kavranması" (Mannheim[77]), daha yukarıda ana hatlarıyla açıklanan yönelimsiz insan ile ayarı olmayan eşya arasındaki başlangıç teması analitik olarak ayrılmalıdır. Çünkü insan ile eşyanın karşılaşması ne kadar dolaysız olsa da, eşyanın belli yönelimlere sahip bir insanın manipülasyonuna verdiği tepki de ait olduğu asıl transaksiyon alanında edindiği maddi ayar sayesinde belirlenmiştir. Eşya ve insanın pratikte karşılaştıkları ikincilik, demek ki bir üçüncülük (alışkanlıklar)

75. Daha önce sözü edilen *Tanrılar Çıldırmış Olmalı* adlı filmde bir kola şişesi bulan yerlilere de aynı şey oluyor. Onu hepsi farklı biçimlerde kullanıyor, içine parmaklarını sokuyor, havan olarak kullanıyor, şişenin ağzına üflüyorlar. Bunu yaparken de şişenin eşya olma durumunun (kayganlığı, dayanıklılığı, ağırlığı, içinin boşluğu) kendilerini yönetmesine izin veriyorlar.
76. 1970, s. 309.
77. 1980, s. 272.

tarafından düzenlenemez ama eşyanın maddiliğine bağlıdır. Eşyanın maddi ayarı onun işlev olanaklarını sınırlar.[78]

Temasa sadece eşyanın ayarı dahil olmaz; insan da eşya ile kurduğu bağı belirleyen bir bağlaçsal transaksiyon alanında yaşar. Örneğin Çinli köylü kadın gıda maddesi üretiminin ve onun uzun süreli depolanmasının önemli rol oynadığı, buzdolabı gibi bir teknik çözümün olmadığı bir dünyaya alışkanlıklarla bağlıdır; kendi yönelimlerinden hareketle deliği olan metal bir kutuyla karşılaşır. Ve savaştan sonra miğferi lazımlığa dönüştüren insanların rahatça tuvalete gitmenin çok doğal olmadığı evlerde yaşadıkları çok açık. Bu durumda insan ve miğfer arasındaki temasa hem eşyanın maddi işlev sınırları ve olanakları[79] hem de insanın yönelimleri dahil olur. İnsan ve dünya arasında alışverişin gerçekleştiği ikinciliğe iki taraflı tipik yönelimler ya da ayarlar eşlik eder. Bu temas ayarlı eşya ve yönelimli insan arasında gelişir.

Eşzamansızlıklar ve Eşitsizlikler

Toplumda farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarından insan ve eşya sürekli yüz yüze gelirler. Ayarını kırsal bir transaksiyon alanında edinmiş eşya, tatile çıkmış kentliler tarafından şaşkınlıkla karşılanır. Yaşamı boyunca uzak bir köyde yaşamış yaşlı adam alışveriş merkezindeki yürüyen merdivenlerde kafası karışmış halde kalakalır. Ama toplumu sadece farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarının eşzamanlılığı belirlemez; toplum her

78. Yabancı ayarlı eşya ile temas sadece farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarında gerçekleşmez. Tek bir insan ile bir eşya arasında gelişen alışveriş sürecinde eşya başka insanlar için yabancı olabilecek bir biçimde ayarlı olabilir. Bir bisiklet ya da araba önce sahibi tarafından çalıştırılması, ayakkabıların ise ayaklara alıştırılması gerekir, bu ne şekilde gerçekleşirse, pratikler kendi izlerini ve ayarını bırakır, örneğin motorda, vites değişiminde ya da derinin deforme olduğu yerlerde. Bu eşya ile ilişki kuran yeni bir kullanıcı yine onun kendine özgü ayarı ile yüz yüze gelecektir.

79. Graumann (1974, s. 399) burada insana özgü aktivitelerin, nesnel eşya ve durumların belirlediği, daha doğrusu açtığı ya da sınırladığı bir "hareket özgürlüğü"nden söz eder.

seferinde kendi "ayarları" ve yönelimleriyle karşı karşıya gelen, farklı zamanlarda oluşmuş eşya ve insanın eşzamanlılığından da etkilenir. Bellekte eski dönemlere ait kalıntılara rastlarız; daktilo ile birlikte büyümüş insanlar olarak "iPad"in dokunmatik ekranı bize yabancı gelir.

Eşzamanlılığın farklılığı ve eşzamansızlığı eşya pedagojisi için önemli çıkış noktalarıdır çünkü pedagojik temel süreçler sürekli bunların arka planında gerçekleşir: İnsan bağlaçsal bir transaksiyon alanına (öncelikle ve esas itibarıyla insanın kendi ailesininkiyle) sosyalleşir; insan farklı bağlaçsal ve –özellikle okulda– kurumsallaştırılmış alışkanlıklardan gelen eşya ile ilgili bilgi ve beceri edinir (öğrenmek); yabancılık duygusu veren eşyaya dolaysız temas sonucunda insana özgü yönelimler dönüştürülebilir (yönelim geliştirme) ve nihayetinde bağlaçsal ya da kurumsallaştırılmış alışkanlıklar eğitim görevi eşyaya aktarılarak teşvik edilir.[80]

Bağlaçsal Transaksiyon Alanlarında Sosyalleşme ve Öğrenme: Nesneleştirilmiş Kültür Sermayesi Sorunu

Bağlaçsal transaksiyon alanlarındaki sosyalleşme ve eşya ile öğrenme öylesine birbirine bağlıdır ki eşzamanlılığın farklılığı ve eşzamansızlığı sosyo-eşyasal eşitsizliğin kaynağını oluşturabilir. Ben bu sorunu Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye ile ilgili kavramsal düşüncesine değinerek açıklamak istiyorum.

Bir çocuk bağlaçsal transaksiyon alana sosyalleşiyorsa, çocuk, onun bağlaçsal alışkanlıkları ile bütünleşir, yani orada insan ve eşya arasında yaygın olan pratiklerle. Çocukta böylelikle yönelimler, daha doğrusu –Bourdieu'ye göre söyleyecek olursak– "içselleştirilmiş, bedenselleştirilmiş" halde kültürel sermayeye dönüşebilecek "organizmaya ait kalıcı eğilimler" uyandırılır. "Bedenselleştirilen bu kültürel sermaye", tesadüfen edinilmiş, "'kişinin' kalıcı bir parçasına, habitusa dönüşmüş bir mülkiyettir".[81]

80. Bu konuyu son bölümde daha ayrıntılı olarak ele alacağım.
81. Bourdieu 1983, s. 185 ve s. 187.

Bedenselleştirilmiş bu bilgi ve beceriyi, bilindiği gibi Bourdieu, belli kuramların ve kuramların eleştirilerinin, sorunlarının vs izlerini bıraktığı ya da bu izlerin açığa çıktığı resim, kitap, sözlük, enstrüman ya da makine gibi kültürel ürünler şeklinde nesneleştirilmiş durumdaki kültürel sermayeden ayırır.[82] Bu artefaktlara bir pratiğin düzenliliği, yani alışkanlıklar, kaydedilmiş ve izlerini bırakmıştır, deyim yerindeyse eşyayı "ayarlamıştır". Dolaptaki kitaplar, yazı masasındaki laptop da tıpkı uçak ya da fabrikadaki bir makine kadar nesneleştirilmiş kültürel sermaye olabilir.

Ne insanın sahip olduğu eşya ile ilgili edinilmiş bilgi ve beceri ne de ayarlanmış eşyanın kendisi başlı başına kültürel sermayeyi oluşturur. Onların sermaye olarak kullanılmaları için yönelimlere sahip insan ve ayarlı eşya arasında bir uyuma ihtiyaç vardır. Yani "bir tablonun keyfine varmayı ya da bir makineyi kullanmayı sağlayan" o "kültürel yeteneklere" sahip insanlara ihtiyaç vardır. Çünkü bir eşya ancak "eylemde bulunanlar tarafından benimsendiğinde ve tartışmalarda silah ve bir yatırım olarak kullanıldığında nesneleştirilmiş kültürel sermayeye dönüşür."Nesneleştirilmiş kültürel sermayeye (yani onların edindiği bedenselleştirilmiş kültürel sermayeye) hâkim olma yetenekleri ölçüsünde" failler kârlı çıkarlar.[83]

Bedenselleştirilmiş ve nesneleştirilmiş kültürel sermaye türleri arasındaki[84] bu ayrım (bu ayrıca Bourdieu'nün edinilmiş ve nesneleştirilmiş tarih ayrımını akla getiriyor) sosyo-eşyasal eşitsizliklerin açıklanmasında kullanılabilir. Bir çocuk belli bir bağlaçsal transaksiyon alanında sosyalleşmişse ve onun alışkanlıkları sadece orada geçerli olmayıp aynı zamanda okulda ya da iş dünyasında da önemliyse, onun eşya ile öğrenmesinde

82. A.g.e., s. 185.
83. A.g.e., s. 188. Bourdieu, kendi fabrikasındaki makineleri kullanmayan fabrika sahibinin de böyle bir sorunu olduğunu ortaya koyuyor. O kişi artefaktların yanı sıra onlara uyum sağlayan insanlardan da faydalanmak zorundadır.
84. Bilindiği üzere Bourdieu burada bir de "kurumsallaştırılmış kültürel sermaye" ayrımını yapıyor (krş. Bourdieu 1983).

avantajları olur. Çünkü o çocuk insan ve eşya arasındaki o düzenli bağlantılara kökeni nedeniyle alışkındır. Buna karşın farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarından gelen ve okulda ders konusuna ait alışkanlıklara yabancı olan çocuklar bunları öğrenirken zorlanacaklardır.

Örneğin müzik dersinde bir enstrüman çalmak zorunda kaldıklarında, evde dört yaşında blok flüte alıştırılan çocuklar, farklı transaksiyon alanından çocuklara göre daha avantajlı durumdadırlar. Buna karşın aile içerisindeki sosyalleşmede fen ve teknik sorunlarla (örneğin elektrikli bir oyuncağın yapımı, bir lambanın tamiri) hiç temas etmemiş bir kız çocuğu, fizik ya da kimya öğrenirken dezavantajlı durumdadır.[85]

İnsanlar ve artefaktların aynı bağlaçsal transaksiyon alanından olup olmadıkları ya da insanın tamamen yabancı bir artefakt ile karşı karşıya olduğu sorusu, böylece artık sadece farklılık ya da eşzamanlılığın eşzamansızlığı sorunu değildir; o sosyo-eşyasal eşitsizliğin bir sorununa da dönüşebilir. Bu tür eşitsizlikler okulda ya da iş dünyasında kurumsallaştırılmış alışkanlıklar (insan ve eşya arasındaki pratiğin düzenliliği olarak) bir transaksiyon alanının bağlaçsal alışkanlıklarına bir diğerininkinden daha fazla uyduğunda ortaya çıkar. Daha önce uygun bağlaçsal alışkanlıklarda sosyalleşmiş kişi kurumsallaştırılmış alışkanlıkları çok daha kolay öğrenir. Bir yandan edinilmiş bilgi ve becerinin sosyalleşme bazındaki uyumu, diğer yandan artefaktların ayarı ile (kültürel) sermaye sahibi olunabilir.[86]

85. Müzik örneğindeki bağlaçsal transaksiyon alanı sınıfa ve eğitime özgü çevre boyutuyla değişirken ikinci örnekte sosyal cinsiyet ile değişime uğramıştır.

86. Ben burada Bourdieu/Passeron (1973) ve öncesinde Bernstein'ın (1970) geliştirmiş olduğu bir muhakeme mantığını izliyorum. Onların okula yabancı (işçi çevresinde okuduklarından) bir ailede büyüyen öğrencilerin sosyalleşmeleri nedeniyle okula daha yakın çevrelerin çocuklarına göre okulun beklentileri karşısında daha az donanımlı oldukları tezine burada sosyo-eşyasal formasyonları da uyarlıyorum.

9
Genel Bakış: Eşya Pedagojisi

Biz insanlar pratikte hep eşyaya bağlıyız. Eşya pedagojisi her zaman için bu esaslı "iç içe geçmişlik"ten[1] hareket etmelidir. Özellikle insanların artefaktlarıyla ne kadar yakın bir birliktelik içinde yaşadıkları, çok hassas bir biçimde birbirlerine nasıl uyum sağladıkları düşünülürse, öğrenmenin ve eşya ile sosyalleşmenin ve de bunun için gerekli olan yönelim geliştirme ve eğitim süreçlerinin ne kadar gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkıyor. Bu kitabın sonunda her bölümde geliştirilen kavramlar ve sunulan düşünceler arasında ilişki kurmaya çalışacağım. Bu bağlamda ilk planda ele alacağım soru, temel pedagojik süreçlerin, insan-

1. Meyer-Drawe 1999, s. 332: aynı zamanda bkz. Orlikowski 2007, s. 1438.

ların bağlaçsal transaksiyon alanlarıyla bütünleşmeleri ve olası yabancılık karşısında nasıl geliştikleri olacaktır.

Temas, Ayarlı Araç Gereç ve Bağlaçsal Transaksiyon Alanları

Eşya pedagojisinin hayali çıkış noktası tamamen deneyimsiz bir insanın, yani daha önce dünyasında hiçbir alışveriş yaşanmamış birinin el değmemiş bir eşya ile karşılaştığı andır. Bu anda eşyanın şekillenmesinde olduğu gibi insanın deneyimlerinde de izler bırakan doğrudan bir "temas"[2] ("contagion") gerçekleşir. Bu temas insan ve eşya arasında düzenli bir bağlantıyla ortaya çıkarsa, *bağlaçsal bir transaksiyon alanının oluşum* anıdır.

İnsan olarak bu bağlaçsal transaksiyon alanına ait olanlar, onun tipik yönelimlerine bağlıdırlar;[3] eşyaların bu transaksiyon alanıyla ilgili bir "ayarı" vardır.[4] Her ikisi de ortak bir pratiğin düzenliliğinde, yani *bağlaçsal "alışkanlıklarla"*[5] birbirine bağlıdır. Bu şekilde söz konusu transaksiyon alanı insan ve eşyayı birleştirir, daha doğrusu birbirine bağlar.

İnsan ve eşya, başka ortam boyutlarıyla (toplumsal cinsiyet, nesil gibi) iç içe geçmiş ve değişmiş çok çok farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarının geliştiği uzun ve ortak bir geçmişe baktığı için, ilk temas düşüncesi hayalidir. İnsan ve eşyanın içinde korunmuş bağlantılar aktarılmış, gizli ya da ani değişimlere uğramıştır, bazı transaksiyon alanları sona ermiş, yenileri ortaya çıkmıştır. Su değirmeni nasıl (bunun için bkz. 8. Bölüm) bağlaçsal transaksiyon alanlarının geçiciliği için iyi bir örnek ise internet ve Beate Brandt'ın (bkz. 5. Bölüm) arasında oluşan bağ da, Brandt'ın kişisel sayfasında gösterdiği gibi, onların yeni

2. M 1980, s. 207.
3. 8. Bölüm'de gösterildiği gibi bağlaçsal transaksiyon alanları insanların öteden beri bağlı oldukları çok boyutlu çevrenin sadece bir boyutunu oluşturur; diğer cinsiyete-sınıfa-nesle ve başka deneyimlere özgü boyutlar da buna eklenip iç içe geçerler (krş. Nohl 2010, 6.1. bölüm).
4. Etki kavramını Martin Heidegger'e dayandıran Schäffer ile krş. 2007, s. 64.
5. Peirce, CP 5.491.

gelişimi için bir örnektir. Ama ne değirmen boşlukta kaybolur ne de sözünü ettiğimiz kişisel sayfa bir tabula rasadan meydana gelir. İnsanla bağlantısından sıyrılmış eski eşyalar günümüze dek uzanır, insanlar *yabancı eşya* ile karşılaştıklarında yeni bağlaçsal transaksiyon alanları gelişir.

Yabancılar arasındaki bu tür bir temas sürekli olur. Çünkü sadece çoktan ölmüş insanların mazide kalmış bağlantılarından nesneler kalmaz geriye; günümüz toplumlarında da insan ve eşya farklı biçimlerde ve dolayısıyla farklı bağlaçsal transaksiyon alanlarıyla birbirlerine bağlıdır. İnsanların yönelimleri ve örneğin bilimsel bir araştırma laboratuvarına özgü aletlerin ayarı bir zanaat atölyesininkinden farklıdır, tıpkı internetin, insani yeteneklerin ve havayollarının birbiriyle uyumlu olduğu jet sosyeteye mensup bir yöneticinin bağlaçsal transaksiyon alanının, bir çoban ve koyunlarının otlaklar ve hava ile ilgili girdiği bağlaçsal transaksiyon alanının çok uzağında olması gibi.

Toplumlar bu nedenle çoklu bağlaçsal transaksiyon alanlarının mevcut olduğu bir yapıdadır. Günümüz toplumlarına aynı zamanda geçmişte kalmış transaksiyon alanlarının kalıntıları da eşya şeklinde dahil olur. Bağlaçsal alışkanlıkların kristalleştiği "nesneleştirilmiş tarih" olarak (Bourdieu[6]) adeta "*kültürel belleğin*" (Assmann[7]) parçası olabilirler. Arşivlerde depolanıp geçici bir süre unutulmaya maruz kalsalar da, eşya "depo bellek" (Assmann[8]) olarak kültürel belleğin kendisini yenilemek için kullanabileceği bir rezervuardır.

Farklı yönelimlere sahip insan ve farklı "ayarlara" sahip eşya arasında, şöyle özetlenebilir, *eşzamanlılığın farklılığı* ya da *eşzamansızlığı* ortaya çıkar. İnsanların içinde sosyalleştiği farklı ve zaman zaman eşzamansız bağlaçsal transaksiyon alanlarının eşzamanlılığı öğrenmek, yönelim geliştirme ve eğitim için esas teşkil eder.

6. 1981, s. 305.
7. 2005.
8. 2010, s. 133.

Sosyalleşme

Küçüklükten itibaren insanlar, daha önce anne babalarının ve en yakınındaki kişilerin bağlı oldukları o bağlaçsal transaksiyon alanlarında büyürler. Bu transaksiyon alanı içinde doğal olarak bulunan insan ve eşya bağlantılarına onlar söz konusu pratiklere katılarak sosyalleşirler. Yönelimler spesifik beceri ve bilgi birikiminden ziyade bu şekilde aktarılır. İnsanın uzun mesafeleri ancak araba ya da trenle aşabileceğini küçük çocuklar bile bilir, başka ülkelerde yere serilen bir örtü yemek sofrası olarak ne kadar doğal algılanırsa, Avrupa'da masada yemek yemek de çocukların yönelimlerini aynı şekilde belirler. Bağlaçsal alan alışkanlıkları ancak gerekli pratiklere katılarak, insanların yönelimlerinde kalıcı hale geldikten sonra gelecek kuşaklara aktarılır. Bu arada sosyalleşmenin gerçekleştiği ilk bağlaçsal transaksiyon alanının (genellikle aileninki) esaslı bir önemi vardır; ama insan bir yaşam boyu başka bağlaçsal alanlarda da, örneğin mesleki alanda, sosyalleşecektir.

Bu tür sosyo-eşyasal kolektiflerle sosyalleşme sorusunun ötesinde eşya "kişisel nesne" (Habermas[9]) olarak pedagojik açıdan önemlidir. George Herbert Mead'in gösterdiği gibi çocuklar kendileriyle nesneler arasındaki farkı kavrar kavramaz, eşyanın bakış açısını benimseyebilirler. Eşyanın kendi eylemlerine nasıl tepki göstereceğini, örneğin yatağın kenarındaki parmaklığa elle bastırınca dirençle karşılaşıp karşılaşılmayacağını ya da tahta çıngırağın sıkıca tutulduğunda parçalanıp parçalanmayacağını tahmin ederler. İnsanlar kendi eylemlerine gösterilen eşyasal tepkiyi sezdiklerinde, eşya onlar için *anlamlı ötekine* dönüşür. İnsanların kendileri için anlamlı öteki olan eşyaya yansıyabilmelerini biz edebi çocukluk anılarında gördük. Belirli bir eşya ile etkileşim (örneğin Walter Benjamin'de yazı masası) insanların kimlik oluşumunda faydalı olur (bkz. 7. Bölüm).

Anlamlı ötekine dönüşen eşya muhtemelen söz konusu o kişinin başlangıçta sosyalleştiği bağlaçsal transaksiyon alanına

9. 1999. s. 9.

aittir ama bu zorunlu da değildir. Yabancı eşya ile yaşanan alışveriş süreçleri anlamlı olursa yabancı eşya da anlamlı ötekine dönüşebilir. Yabancı ve bağlaçsal eşyanın yanı sıra, bağlantıları bağlaçsal transaksiyon alanlarının dar sınırları dışında da geçerli olacak kadar genel anlamda insanla bütünleşmiş eşya da mevcuttur. Burada sözü edilen şey, insanın eşya ile genelleştirilmiş, alanı aşar biçimde –demiryolu trafiği teknolojisi ya da şehir planlaması örneğinde olduğu gibi– pratikte bağ kurduğu *kurumsallaştırılmış alışkanlıklardır.*

İnsanlar bu tür kurumsallaştırılmış alışkanlıklara bağlandıklarında, bununla ilgili kendilerinden beklenenleri tahmin ederler. Benim –tarihsel açıdan çok farklılık gösteren– okuldaki sınıflarla ilgili verdiğim örnekte ortaya koyduğum gibi, eşya bu şekilde, beklentilerin söz konusu insanın eylemine yönelik düzenlendiği *"genelleştirilmiş öteki"*nin parçasına dönüşür.[10] Kamuya ait binaların özellikle (iç) mimarisinde bu nedenle insanın kimlik oluşumunun toplumsal ve bireyi aşan yönleri görünür.

Eğitim

Eğitim bağlaçsal transaksiyon alanları dahilinde gerçekleşebilir ama aynı zamanda ayrı ayrı alanları aşan, olaya dayanan kurumsallaştırılmış alışkanlıklarla da ilintili olabilir. Eğitimi *yönelimler beklentisi* olarak kavrıyorsak, öncelikle eğiten ile yöneliminde bir değişiklik yaratmak istediği eğitilen arasındaki etkileşimden hareket edilmiş olur. Ama bu eğitici amaçlar aynı zamanda eşyanın "eylem programlarına" da kaydedilebilir. Bu şekilde eğitim eşyaya "aktarılmış"[11] olur. Eğer market arabasındaki depozito düzeneği müşterinin o arabayı aldığı yere götürmesini sağlıyor ya da sandalye memuru ergonomik açıdan uygun oturma pozisyonuna motive ediyorsa, eğitim maddileşir.

10. Mead 1948, s. 157.
11. 1998b, s. 33 ve 1998a, s. 44.

Eşya ile eğitimde önemli olan eylem pratiklerinin zorla değil, eşya aracılığı ile öneriliyor olmasıdır. (İnsan market arabasının depozito düzeneğini manipüle edebildiği gibi, ergonomik sandalyede de yamuk oturabilir.) Eşyanın söz konusu talepleri doğrultusunda davranmama özgürlüğü, "eğitilenin" eylemine bir anlam yüklemesine ve böylece yönelimler geliştirmesine neden olur. Bu açıdan maddileştirilmiş eğitim de eğitilenin "inisiyatifini" (Humboldt[12]) yani "spontaneliğini" (Nohl[13]) hesaba katar.

Maddileştirilmiş eğitim süreçlerinde insan ve eşya en iyi pragmatizm kavramlarıyla ifade edilebilen özel bir tarzla birbirine bağlanır. Bir sekreter ergonomik forma sahip bir sandalyeye oturduğunda ya da bir müşteri bir market arabası aldığında, bu eylemler eşyanın belli tepkileri ile karşılaşır (sandalye belli bir oturma pozisyonuna izin verir, alışveriş arabasının asılı olduğu zincir, onun hareket etmesini engeller). Charles Sanders Peirce'den yola çıkarak bu, "etki ve tepki"nin oluşturduğu "ikincilik" anı olarak tanımlanabilir.[14] Bu ikinciliğin dolaysızlığına –özellikle eşya tepkileri baskıcı bir özelliğe sahip değilse– insan ve eşya arasındaki pratikte içeriksel olarak (yani cümlelerle) ifade edilen düzenlilik anlamında (genellikle sembollerle temsil edilir) "üçüncülüğün" anımsanması eşlik eder (örneğin insana market arabasını geri götürmek zorunda olduğunun anımsatılması). Ancak bir ikincilik ve (farklı) bir üçüncülüğün bağlantısı market arabasındaki depozito düzeneğini ya da bir sandalyeyi "eğitim ortağı"na (Stieve[15]) dönüştürür.

Öğrenmek

İnsan ve eşya ilişkisine pragmatist kavramlar aracılığıyla bakmak, burada ele alınması gereken üçüncü pedagojik sürecin, öğrenmenin düşünümünde de yardımcı olacaktır. Öğrenmek

12. 1960, s. 237.
13. 1957, s. 137.
14. 1970, s. 309.
15. 2008, s. 42.

eşya ile dolaysız temas kurulmasıyla, mevcut olmayanı dikkate almadan, geçmiş ve geleceği dikkate almadan, eşyanın sadece "ne olduğuna" dair "duygu niteliğinin" algılanmasıyla başlar.[16] İnsan ve eşya arasında "birincilik" (Peirce) anlamındaki bu bağlantı, bunların birbirleriyle kuracakları diğer bağlantıların temelini oluşturur.

Önce sadece hissedilen eşya, insan tarafından manipüle edildiğinde, o insan eşyanın tepkisinin farkına varır. Bu ikincilik anı öğrenmede çok önemli çünkü insan burada bir şaşkınlık yaşar: İnsanın o ana kadar bildiği ve yapabildiği şeye onun o ana kadar eşyaya dair bilmediği yabancı bir nitelik eklenir. Bu ikincilikte (eşya) gerçekliği bilişe (o ana kadar insanın onlar hakkında bildiğine) kendini zorla kabul ettirir.[17] Pragmatizmde deneyim olarak da tanımlanan etki ve tepkinin iç içe geçmesi, Peirce'in de dediği gibi "bizim tek öğretmenimizdir".[18]

İnsana özgü etki ve eşyasal tepki, başarılı bir biçimde gelişirse, (örneğin bir çocuk bir oyuncak bebeğe, ondan bir ses çıkaracak şekilde dokunursa) o zaman bir defalığa mahsus olmaktan çıkıp genelleştirilir. Eşya ve insan arasındaki bu tür düzenli bağlantılar, üçüncülük anlamında, iki farklı biçimde mevcuttur. Birincisinde insan, bu düzenlilik konusunda içeriksel bir bilgi edinebilir, ikincisinde etki ve tepki alışkanlıklarla (davranış alışkanlıklarıyla) sabitlenebilir.[19] İlk değindiğimiz olay *bilgi-edinerek* öğrenmek olarak adlandırılabilirken, alışkanlıkların sabitlenmesini *beceri-edinerek* öğrenmek olarak görmek gerekir.

Bilgi-edinmeyi öğrenmek ve beceri-edinmeyi öğrenmek birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Eğer insan eşya hakkında sembolik bilgi edindiyse, yani insan eşyayı dilsel kavramlarla adlandırabiliyorsa, o zaman bu içerikler ("bu bir arabadır", "fare imleci hareket ettirmeye yarar") öteden beri eşya ile düzenli bir pratiğe işaret eder. Pragmatist ilkeye göre bir kavram her koşulda

16. Peirce 1970, s. 320 ve 308.
17. Krş. Peirce CP 1.325.
18. Peirce 1970, s. 315.
19. Krş. Peirce CP 5.491.

kavramın nesnesine atfedilen etkilerle ilintilidir.[20] Bu nedenle yeni bir kavram, ancak onunla adlandırılan nesne arasında eylem pratiğinde bir bağ varsa tamamen öğrenilebilir. Çünkü bir kavramın anlam taşıyan etkisi "bir davranış alışkanlığının değişimi ile meydana çıkar.[21] Özellikle eşya pedagojisi açısından bilgi-edinerek öğrenme her zaman beceri-edinerek öğrenme ile ilintili olmalıdır.

Bilgi ve beceri ancak insanın kullanımları konusunda –kendi bağlaçsal transaksiyon alanında örneğin– sosyalleştirilmediği eşya ile ilgili edinilir. Ancak bu öğrenme süreçleri insanlara bazen kolay bazen de zor gelir. Bilgi ve beceri birikiminin (örneğin okulda) öğrenilmesi gerektiği bir toplumun koşullarında, bir bağlaçsal transaksiyon alanının (kendisi de farklı ortam boyutlarıyla –cinsiyet, sınıf, nesil vs– değişmiş olabilen) alışkanlıklarına, diğer transaksiyon alanındakilere göre daha iyi uyum sağlandığından, bazı insanlar diğerlerine göre daha kolay öğrenirler. İnsanın doğumundan itibaren alıştırıldığı (insan ve eşya arasındaki düzenli fiili bağlantılar şeklinde) bağlaçsal alışkanlıklar, edinilmesi gereken bilgi ve beceriyi oluşturan kurumsallaştırılmış alışkanlıklara iyi uyum sağlarsa, yönelim geliştirme süreci, çocukların okulda aktarılan bilgi ve beceri birikimlerine mesafeli olan bağlaçsal alışkanlıklarda sosyalleşmiş oldukları yere göre çok daha sorunsuz gerçekleşebilir. Ama insanlar ancak söz konusu eşyayı kullanma yeteneğine sahiplerse, eşya, sahiplerinin (okulda ya da meslekte) fayda sağlayabilecek şekilde kullanabilecekleri *"nesneleştirilmiş kültürel sermayeye"* (Bourdieu[22]) dönüşebilir.

---

20. Pragmatist ilke (anımsanması için) şöyledir: "Düşünülebilecek şekilde pratik öneme sahip etkileri, kavramımızın nesnesine tasarımlarımızda atfettiğimizi düşün. O zaman bu etkiler hakkındaki kavramımız, nesne ile ilgili kavramımızın tümü anlamına gelir." (Peirce 1967, s. 339)
21. Peirce 1980, s. 475; özgün metinde italik.
22. 1983.

Yönelim Geliştirme

Öğrenme sürecinde (örneğin okul tarafından) fiili bağlantıları eşya ile çalışarak, eşyanın yabancılığından mümkün olduğunca çabuk kurtulmak geçerliyken, bağlaçsal transaksiyon alanları arasındaki yabancılık yönelim geliştirme süreçleri için neredeyse esas teşkil eder. Yönelim geliştirme burada insan ve eşya arasındaki dolaysız temas ile başlar. Bu temas –öğrenmenin aksine– düzenliliklerle, yani bir üçüncülükle yönlendirilmez. Yabancı olanla temas insan açısından yeni yönelimlerin oluşumu ve eşyada (gerektiğinde) yeni işlev ve ayarlar için alan açar.

Burada önemli olan, ne insanın yönelimlerinin ne de eşyanın işlev ve ayarlarının açık olduğu deneysel süreçlerdir. "Duygu nitelikleriyle" (Peirce[23]) bağlantılı olan etki ve tepkiler gelişir. Eşyanın henüz sabit bir adı yoktur ve ona atfedilen net etkilerle de tanımlanmamıştır. İnsanlar ne aradıklarını bilmeksizin hâlâ bir arama sürecindedirler. Yönelim geliştirme sürecinin bu anı riskli olduğu kadar yaratıcıdır. Çünkü dışarıdan yönetilmez, kendi bildiği akışında ilerler.

İnsan ve eşya arasındaki bu yeni pratikler giderek sağlamlaştıkça yeni alışkanlıklar oluşur. Özellikle birçok insanın ve birkaç aynı ayara sahip eşyanın bulunduğu yerde (örneğin Bayan Brandt'ın olayında olduğu gibi, bkz. 5. Bölüm) bu durum yeni bir bağlaçsal transaksiyon alanı için temel oluşturabilir. Bu açıdan insanın yönelim geliştirme sürecine yeni eşyanın oluşumu ve "ayarı" (örneğin bir web sayfası) eşlik eder ve bu süreç yeni bir bağlaçsal transaksiyon alanında son bulur. Araştırmacı olarak en başından sabit varlıklardan hareket edilirse, böyle bir yönelim geliştirme süreci gözden kaçabilir. Öncelikle yeni yönelimleri, işlevleri ve ayarları oluşturan insan ve eşya arasındaki fiili bağlantıları dikkate almak daha bir gereklidir.

23. 1970, s. 320.

İnsan ve Eşya Transaksiyonları Üzerine Araştırma

İnsan ve eşyanın ilk önce biçimlendiği o alışveriş süreçleri transaksiyon görüşünden hareketle araştırılabilir. John Dewey ve Arthur F. Bently'in yazdığı gibi, bu "transaksiyonel" görüş "karşı karşıya duran özne ve nesne arasında esaslı bir fark" görmeyip, onları her şeyden önce "bağımsız 'varlıklar', 'özler' ya da 'gerçekler'" olarak kavramadan, insan ve eşya arasındaki pratiğin analiz edilmesine odaklanır.[24]

Transaksiyonları, yani insan ve eşya arasındaki birlikteliği ve buradan gelişebilecek, bizim insanın yönelim geliştirmesi ve yeni eşya oluşumunu tanımladığımız yeni bağlantıları araştırmak için, teknikten uzak[25] ampirik sosyal araştırmaların yeni stratejiler geliştirmesi gerekir. Ben bu noktada az bir açıklamayla ve özellikle nitel araştırma yöntemine dayalı ilk düşüncelerle yetineceğim.[26]

Öncelikle, insanların hayatlarını ifade ettikleri araştırma yöntemlerinin (anlatı görüşmesinden ankete kadar), insan ve eşya arasındaki transaksiyonlara erişmek konusunda yetersiz kaldığı şüphesiz anlaşılmıştır. Bunun nedeni sadece, doğal olarak insanların söz alıyor olmasından kaynaklanmıyor; bunun nedeni en başta, bu tür araştırmalarda dile getirilen pratiklerin orada zaten hep sembolik göstergelere dönüşmüş olmasındandır. Araştırmacıların bizzat kendilerinin eşya ile uygulamaya dahli yoktur, onlar bilgi verenlerine güvenmek zorundadırlar.

Biz sözlü ifadenin gerekliliğinden, yani dilin sembolik göstergе sistemine girmekten araştırmacı olarak kaçınamasak da,[27] insan ile eşya arasındaki pratik alışveriş süreçlerini bizzat dikkate alan araştırma yöntemleri mevcuttur. Nicel araştırma modellerinde özellikle insanların eşya ile transaksiyona girdikleri de-

24. Dewey/Bentley 1989, s. 101 vd orijinalinde vurgulanmıştır.
25. Schäffer 2007, s. 52, nitel açıdan sosyal araştırma ile ilgili.
26. Transaksyon görüşüne uygun, çoğunlukla insanla eşya arasındaki pratiklerin video kayıtlarına dayanan ve daha sonra geliştirdiğim bir araştırma stratejisi için bkz. Nohl 2017.
27. Karl Popper'de de olduğu gibi (1966, s. 17 vd ve 60 vd).

neylere başvurulabilir. Nitel araştırma için uygun bir araştırma yöntemi ilk bakışta katılımcı gözlem olacakmış gibi görünür. İlk araştırma deneyimlerinde[28] insan-eşya transaksiyonlarının katılımcı gözlem sınırları da belli oldu. Özellikle araştırmacıların gözlemlenen pratikler ile ilgili anıları öylesine çabuk dilsel sembollere dönüştü ki, karmaşık pratikler gözlem raporunda kolay adlandırılabilen eylemler olarak not edildi.

Bu nedenle video kayıtları katılımcı gözlemin önemli bir tamamlayıcısıdır. Çünkü bu videolar adlandırılabilen, kurumsallaştırılmış eylemlerin ("debriyaja basmak", "arabayı hareket ettirmek", "keçe yapmak" gibi) ötesindeki pratiklerin detaylarına dikkat edilmesine izin verir. Ralf Bohnsack'ın kendisi tarafından geliştirilen Belgesel Yöntem'in video yorumu açısından vurguladığı gibi, Birdwhistell tarafından "Kine" ve "Kineme" diye adlandırılan bu pratikler, hem eşzamanlı hem de sırasıyla ortaya çıkmaları açısından analiz edilmeli.[29] Burada insan ve eşya arasındaki, henüz (üçüncülük olarak) tamamlanan kurumsallaştırılmış eylemler olarak sağlamlaşmamış o alışveriş anları belgelendiğinden, transaksiyon ile ilgili bir araştırma perspektifi için bu küçük parçalı analiz bu kadar önemlidir. Özellikle her transaksiyon alanı için tipik olan, sadece kurumsallaştırılmış, adlandırılabilen alışkanlıklar dikkate alınacak olsa özelliği anlaşılmayacak olan bağlaçsal alışkanlıklar, video yorumuyla araştırılıp incelenebilir.

Alışveriş süreçlerinde video destekli gözlemin yanında insanı odağa alan sosyal araştırma, oluşum tarihi açısından eşya yorumu benzeri bir şeyle tamamlanabilir. Michael Parmentier, eğitim biliminde eşyanın ampirik analizi ile ilgilenen çok az sayıdaki insandan biridir, "her defasında eylemde bulunan bireyin tesadüfiliğinden bağımsız, eşya kullanımının objektif mantığını" sorgulayan bir "yapısal analiz"i destekliyor.[30] Bu açıdan Manfred

28. Daha önce değinilen eğitim projesi "Eşya Pedagojisi"nde, Helmut-Schmidt Üniversitesi Hamburg, 2010 yılında.
29. Krş. Bohnsack 2009, s. 151 vd.
30. Parmentier 1998, s. 114 vd.

Lueger'in eşyanın ampirik analizi ile ilgili, üç ayrı yöne ayrılan önerileri yardımcıdır: Birincisi bizim onlara öteden beri verdiğimiz isimlerin ötesinde artefaktların maddiliklerinin ayrıntılı tasviri. İkincisi "günlük bağlamda anlamlandırmanın"[31] analizi, yani günlük yaşamda, eylemlerde bulunanların atıflarının analizi. Ve üçüncüsü "artefaktların kullanımının analizi".[32] Bu oluşum tarihi açısından eşya yorumu, özellikle eşya tamamen bağlaçsal transaksiyon alanlarına bağlı olmayıp, uzun bir geçmişe dayanıp oradan günümüze dahil olduğunda gereklidir.

Ne yazık ki, insan ve eşya arasındaki alışveriş süreçlerinin pedagojik anlamının araştırılması, özellikle de eşyanın oluşum tarihi açısından yorumlanması henüz emekleme aşamasında. Kitabın sonuna gelmişken, eşya pedagojisi araştırmasının kuramsal düşünceler dışında gelecekte yeni ampirik ufuklar açmasını umuyorum.

31. 2000, s. 155.
32. A.g.e., s. 158.

Kaynakça

Adıvar, Halide Edib (2009): Mor Salkımlı Ev [Das Blauregen-Haus]. Istanbul.
Alheit, Peter (1995): 'Biographizität' als Lernpotential. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 276-307.
Apel, Karl-Otto (1967): Einführung: Der philosophische Hintergrund der Entstehung des Pragmatismus bei Charles Sanders Peirce. In: Peirce, Ch. S.: Schriften I: Zur Entstehung des Pragmatismus. Frankfurt a.M., S. 13-153.
Apel, Karl-Otto (1970): Einführung: Peirces Denkweg vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. In: Peirce, C. S.: Schriften II: Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Frankfurt a.M., S. 11-211.
Assmann, Aleida (2009): Das Gedächtnis der Dinge. In: A. Reininghaus (Hg.): Recollecting - Raub und Restitution. Wien, S. 143-150.
Assmann, Aleida (2010): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München (5. Auflage).

Assmann, Aleida (o.J.): Von individuellen zu kollektiven Konstruktionen von Vergangenheit. Manuskript [url: www.univie.ac.at/zeitgeschichte/.../a-05-06-3.rtf; Zugriff: 11.11.2010]

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J./Hölscher, T. (Hg.). Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main, S. 9-19.

Assmann, Jan (2005): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München.

Babich, Babette (2004): Die Wahrheit des Kunstwerkes: Gadamers Hermeneutik zwischen Martin Heidegger und Meyer Shapiro. In: Figal, G. (Hg.): Internationales Jahrbuch für Hermeneutik. Tübingen, S. 55-80.

Balke, Friedrich (2008): Was ist ein Ding? Zum Pragmatismus der neueren Wissenschaftsforschung. In: Hetzel, A./Kertscher, J./Rölli, M. (Hg.): Pragmatismus – Philosophie der Zukunft? Weilerswist, S. 269-283 .

Beger, Michel (2011): Das frühkindliche Lernen von und mit den Dingen am Beispiel des Spielhandschuhs. Hausarbeit an der Helmut-Schmidt Universität. Hamburg.

Benjamin, Walter (2006): Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Frankfurt a.M.

Bernstein, Basil (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam.

Biesta, Gert/Tedder, Michael (2006): How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Working Paper 5 des "Learning Lives"- Projekts. Exeter.

Birkmeyer, Jens (2008): Auratische Lektüre. Walter Benjamin und das Geheimnisvolle der Kinderliteratur. [http://www.uni-muenster.de/imperia/ md/ content/ germanistik/ lehrende/birkmeyer_j/auratische_lekt__re_walter_benjamin_und_das_geheimnisv olle_der_kinderliteratur.pdf] (Zugriff: 8.10.10).

Boess, Stella/Kanis, Heimrich (2008): Meaning in Product Use: A Design Perspective. In: H. N. J. Schifferstein/P. Hekkert (Hg.): Product Experience. Amsterdam, S. 305-332.

Böhme, Jeanette (2009, Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden.

Bohnsack, Ralf (2001): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ders./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 67-89.

Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen (6. Auflage).

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 9-27.

Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W. (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen, S. 260-282.

Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2010): Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In: G. Cappai/S. Shimada/J. Straub (Hg.): Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Bielefeld, S. 101-129.

Bourdieu, Pierre (1981): Men and Machines. In K. Knorr-Cetina and A.V. Cicourel (Hg.): Advances in Social Theory. London, S. 304-317.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre (1991): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.

Bunz, Mercedes (2009): Die Geschichte des Internet vom Speicher zum Verteiler. Berlin.

Caner, Beatrix (1998): Türkische Literatur. Klassiker der Moderne. Hildesheim.

Cassirer, Ernst (2005): Descartes. Lehre – Persönlichkeit – Wirkung. (Gesammelte Werke Bd. 20) Hamburg.

Cook, Gary A. (1993): George Herbert Mead. The Making of a Social Pragmatist. Urbana u. Chicago.

Dewey, John (1895): The Theory of Emotion. (2) The Significance of Emotions. In: Psychological Review 2, S. 13-32.

Dewey, John (1985): Democracy and Education. In: Boydston, J.A. (Hg.): John Dewey – The Middle Works, 1899-1924, Vol. 9: 1916, Carbondale, S. 1-370.

Dewey, John (1986a): Logic: The Theory of Inquiry. In: Boydston, J.A. (Hg.): John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 12: 1938, Carbondale, S. 1-527.

Dewey, John (1986b): Experience and Nature. In: Boydston, J.A. (Hg.): John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 1: 1925, Carbondale, S. 1-328.

Dewey, John (1989): Peirce's theory of linguistic signs, thought, and meaning. In J.A. Boydston (Hg.): John Dewey – The Later Works, 1925–1953, Vol. 15. Carbondale, S. 141-152.

Dewey, John (2001): Die Suche nach Gewißheit. Frankfurt a.M.

Dewey, John/Bentley, Arthur F. (1989): Knowing and the Known. In: Boydston, J.A. (Hg.): John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 16: 1949-1952. Carbondale, S. 1-294.

Doering, Hilde/Hirschauer, Stefan (1997): Die Biographie der Dinge. Eine Ethnographie musealer Repräsentation. In: Hirschauer, S. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a.M., S. 267-297.

Durkheim, Emile (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M. Elias, Norbert (1988): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd.1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a.M.

Finster, Alexander (2011): Die Kunst des Anfahrens – Teilnehmende Beobachtung bei Fahrschülern. Bachelor-Arbeit an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.

Flagmeier, Renate (o.J.): Die Unbeständige. In: Werkbund-Archiv (Hg.): ohne Titel. Sichern unter – Unbeständige Ausstellung der Bestände des Werkbund-Archivs. Berlin, S. 4-9.

Fromme, Johannes (2002): Spiel und Bildung im Zeitalter der Neuen Medien – Zur Bildungsrelevanz von spielerischem und medialem Probehandeln. In: medienpraktisch Nr. 2, S. 8-13.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek.

Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 51-67.

Gibson, James J. (1977): The Theory of Affordances. In: Shaw, R./Bransford, J. (Hg.): Perceiving, Acting and Knowing. New York, S. 67-82.

Giedion, Sigfried (1982): Die Herrschaft der Mechanisierung. Ein Beitrag zur anonymen

Geschichte. Frankfurt a.M.

Göhlich, H.D. Michael (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim.

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen – Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.

Graumann, Carl Friedrich (1974): Psychology and the world of things. In: Journal of Phenomenological Psychology 4, S. 389-404.

Habermas, Tilman (1999): Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Frankfurt a.M.

Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. In: Dies.: Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt a.M./New York, S. 33-72.

Heid, Helmut (2000): Erziehung. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek b.H., S. 43-68.

Heidegger, Martin (1977): Holzwege. Frankfurt a.M.

Hellige, Hans Dieter (2006): Die Geschichte des Internet als Lernprozess. Artec-Paper Nr. 138. Universität Bremen. Bremen.

Heßler, Martina (2008): Die Gestalt der technischen Moderne. Forschungen im Schnittfeld von Design- und Technikgeschichte. In: NTM. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaft, Technik und Medizin, Vol. 16, No. 2, S. 245-258.

Heßler, Martina (2009): Einleitung. Die Verbindung der "alien universes". Annäherungen von Technik- und Designgeschichte. In: Technikgeschichte Bd. 76, H. 3, S. 179-190.

Hörning, Karl H. (2001): Experten des Alltags – Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist.

Humboldt, Wilhelm von (1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke I – Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Stuttgart, S. 234-240.

Imdahl, Max (1980): Giotto Arenafresken – Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München.

James, William (1911): The Meaning of Truth. New York.

Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (2003, Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn.

Joas, Hans (1980): Einleitung des Herausgebers. In: G. H. Mead: Gesammelte Aufsätze. Bd. I. Frankfurt a.M., S. 7-20.

Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M.

Joas, Hans (2000): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt a.M.

Joerges, Bernward (1996): Technik, Körper der Gesellschaft – Arbeiten zur Techniksoziologie. Frankfurt a.M.

Klafki, Wolfgang (1974): Kategoriale Bildung. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. Basel, S. 25-45.

Kohl, Karl-Heinz (2003): Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie des sakralen Objekts. München.

Lange, Hermann (1967): Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Hamburg. Hamburg.

Langeveld, Martinus J. (1955): Das Ding in der Welt des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1, H. 1, 69-83.

Latour, Bruno (1994a): On Technical Mediation – Philosophy, Sociology, Genealogy. In: Common Knowledge, vol. 3, no. 2, S. 29-64.

Latour, Bruno (1994b): Der Berliner Schlüssel. Schriftenreihe der Forschungsgruppe "Große technische Systeme" am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin.

Latour, Bruno (1998a): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a.M.

Latour, Bruno (1998b): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In: W. Rammert (Hg.): Technik und Sozialtheorie, Frankfurt/M., S. 29-82.

Latour, Bruno (2000): Die Hoffnung der Pandora. Frankfurt a.M.

Lemke, Anja (2006): "Berliner Kindheit um neunzehnhundert". In: B. Lindner (Hg.): Benjamin-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, S. 653-663.

Lewis, J. David (1991): A Social Behaviorist Interpretation of the Meadian "I". In: Aboulafia, M. (Hg.): Philosophy, Social Theory, and the Thought of George Herbert Mead. New York, S. 109-131.

Lueger, Manfred (2000): Artefaktanalyse. In: Ders.: Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien, S. 140-163.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie, Neuwied, S. 91-154.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.

Mannheim, Karl (1985): Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.

Mead, George Herbert (1938): Philosophy of the Act. Chicago.

Mead, George Herbert (1948): Mind, Self, and Society. Chicago u. London.

Mead, George Herbert (1980): Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Frankfurt a.M.

Mead, George Herbert (1987): Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Frankfurt a.M.

Mead, George Herbert (1991): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 329-342.

Miklautz, Elfi (1996): Kristallisierter Sinn – Ein Beitrag zur soziologischen Theorie des Artefakts. Wien.

Mollenhauer, Klaus (1998): Die Dinge und die Bildung. In: Mitteilungen & Materialien 49, S. 8-20.

Mollenhauer, Klaus (2005): Erziehung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, S. 247-248.

Nohl, Arnd-Michael (2002): Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 2, S. 215-240.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden (3. Auflage).

Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn. (2., erweiterte Auflage).

Nohl, Arnd-Michael (2011a): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungsund Arbeitsforschung: Von der sozio- zur relationsgenetischen Typenbildung, erscheint in: K. Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden.

Nohl, Arnd-Michael (2011b): Pragmatismus als grundlagentheoretische Fundierung qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, erscheint in: Dörner, O./Schäffer, B. (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen.

Nohl, Arnd-Michael (2011c): L'essence matérielle des sentiments: Grandir dans la sphère des choses au sein d'une famille, erscheint in: Wulf, Ch. et al. (Hg.): Les Émotions dans une Monde Transculturelle. Paris.

Nohl, Arnd-Michael (2011d): Cosmopolitanization and Social Location: Generational Differences within the Turkish Audience of the BBC World Service, erscheint in: European Journal of Cultural Studies, Vol. 14.

Nohl, Arnd-Michael/Schondelmayer, Anne-Christin (2006): Existenzgründung als zweite Chance: Bildungs- und Lernprozesse in der Lebensmitte. In: Fritzsche, B./Nohl, A.-M./Schondelmayer, A.-Chr.: Biographische Chancen im Entrepreneurship. Berlin, S. 95-249.

Nohl, Herman (1957): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.

Orlikowski, Wanda J. (2007): Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work. In: Organization Studies 28 (9), S. 1435-1448.

Ortheil, Hanns-Josef (2001): Das Element des Elephanten. München: Luchterhand.

Pamuk, Orhan (1992): Kara Kitap. Istanbul [dt.: Das schwarze Buch, Frankfurt a. M., 1997].

Pamuk, Orhan (2006): Istanbul. München.

Pamuk, Orhan (2010): Das Museum der Unschuld. Frankfurt a.M.

Parmentier, Michael (2001): Dinghermeneutik. In: Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt, S. 104-125.

Pazzini, Karl-Josef (1983): Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment – Zur

Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim u. Basel.

Peirce, Charles Sanders (1931): Collected Papers of Charles Sanders Peirce. (hrsg. von Charles Hartshome und Paul Weiss). Cambridge [zitiert als CP mit Angabe der Band- und Paragraphennummer].
Peirce, Charles Sanders (1967): Schriften I : Zur Entstehung des Pragmatismus. Frankfurt a.M.
Peirce, Charles Sanders (1970): Schriften II : Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Frankfurt a.M.
Petroski, Henry (1994): Messer, Gabel, Reissverschluss: die Evolution der Gebrauchsgegenstände. Berlin.
Pinder, Wilhelm (1926): Das Problem der Generation. Berlin.
Popper, Karl R. (1966): Logik der Forschung. Tübingen.
Poser, Stefan (2006): Austin-Roadstar und Atomic Lab. Popularisierung von Technik durch Spielzeug. In: Dresdner Beiträge zur Geschichte der Technikwissenschaften Nr. 31, S. 49-64.
Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn u.a.
Prawat, Richard S. (1998): Current Self-Regulation Views of Learning and Motivation Viewed Through a Deweyan Lens. In: American Educational Research Journal 35, No. 2, S. 199-224.
Prawat, Richard S. (1999): Dewey, Peirce, and the Learning Paradox. In: Americal Education Research Journal, Vol. 36, No. 1, S. 47-76.
Prawat, Richard S. (2000): The Two Faces of Deweyan Pragmatism. In: Teachers College Record 102, No. 4, S. 805-840.
Prawat, Richard S. (2001): Dewey and Peirce, the Philosopher's Philosopher. In: Teacher College Record, 103 (4), S. 667-721.
Prawat, Richard S. (2003): The Nominalism versus Realism Debate: Toward a Philosophical
Rather Than a Political Resolution. In: Educational Theory 53, no. 3, S. 275-311.
Rammert, Werner (1998): Die Form der Technik und die Differenz der Medien. In: Ders. (Hg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt a.M./New York, S. 293-326.
Rammert, Werner (2007): Die technische Konstruktion als Teil der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hg.): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz, S. 83-100.
Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (2002): Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. In: W.
Rammert/I. Schulz-Schaeffer (Hg.): Können Maschinen handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik, Frankfurt a.M. u.a., S. 11-64.
Ratcliffe, Matthew (2005a): The Feeling of Being. In: Journal of Consciousness Studies 12, No. 8-10, S. 43-60.

Ratcliffe, Matthew (2005b): William James on Emotion and Intentionality. In: International Journal of Philosophical Studies 13 (2), S. 179-202.

Retter, Hein (1979): Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim u. Basel.

Ritter, Martina (1994): Computer oder Stöckelschuh. Eine empirische Untersuchung über Mädchen am Computer. Frankfurt/New York.

Roßler, Gustav (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: Kneer, G./Schroer, M./Schüttpelz, E. (Hg.): Bruno Latours Kollektive. Frankfurt a.M., S. 76-107. Sackmann, Reinhold (1995): Technischer Wandel und Generationsunterschiede. In: WSI Mitteilungen 48 (8), S. 520-525.

Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (2008, Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden.

Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim u. München.

Schäffer, Burkhard (2003): Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.

Schäffer, Burkhard (2007): "Kontagion" mit dem Technischen. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden (2. Auflage), S. 45-67.

Scheler, Max (1991): Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bonn.

Schleiermacher, Friedrich (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.

Schondelmayer, Anne-Christin (2010): Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Bielefeld.

Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim.

Schütze, Fritz (1983a): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, Jg. 13; S. 283-293.

Schütze, Fritz (1983b): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A. /Stosberg, M. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67- 156.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, M./Günther, R. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117.

Schütze, Fritz (1991): Biographieanalyse eines Müllerlebens. In: Scholz, H.-D. (Hg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont. Kaufungen, S. 206-227.

Siepmann, Eckhard (o.J.): Blasse Dinge. Alltagsgegenstände 1945-1949. In: Werkbund- Archiv (Hg.): Blasse Dinge. Werkbund und Waren 1945-1949. Berlin, S. 4-6.

Stieve, Claus (2008) Von den Dingen lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit. München.

Suchman, Lucy (1987): Plans and Situated Actions. Cambridge.

Suchman, Lucy (2004): A Riposte to: Natalie Jeremijenki. In: Electronic Book Review. [url: http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/sociomaterial [8.11.2010].

Sullivan, Louis H. (1896): The tall office building artistically considered. In: Lippincott's Magazine. [url: http://academics.triton.edu/faculty/fheitzman/tallofficebuilding. html; Zugriff: 4.8.2010].

Tenner, Edward (2003): Our Own Devices. The Past and Future of Body Technology. New York.

Welling, Stefan (2006): Der Computer als Mittel zum Zweck. Milieusensitive computerunterstützte Jugendarbeit als Gegenstand von Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 123-135.

Wohlrab-Sahr, Monika (2002): Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. In: BIOS 15 (1), S. 3-23.

Wulf, Christoph (1994): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim u. Basel.

Wulf, Christoph (2009): Anthropologie: Geschichte – Kultur – Philosophie. Köln.

Ek literatür:

Güvercin, Gökçe/Nohl, Arnd-Michael (2015): Belgesel Yöntem ile Biyografik Anlatı Görüşmelerinin Yorumlanması. In: Seggie, Fatma Nevra/Bayyurt, Yasemin (yayına hazırlayan): Nitel Araştırma-Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. İstanbul: Anı Yayıncılık, s. 298-322.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode, Anja Tervooren u. Robert Kreitz (y.h.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs-und Biographieforschung. Opladen: Budrich içinde yayınlanacak.

Nohl, Arnd-Michael (2014): Kültürlerarası Pedagoji. Çeviren: Nazlı Somel. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları (2. Baskı)

Bu kitabın konusu "eşya pedagojisi": Eşya için, eşya ile ve eşya aracılığı ile pedagoji. Eşya kullanmayı nasıl öğreniriz; örneğin bisiklete binmeyi? Eşya bizi belli bir beden duruşu almaya nasıl zorlar, örneğin kötü bir beden duruşunu neredeyse olanaksız kılan, eğimli oturma yerine sahip ergonomik bir sandalye? Eşya bizimle birlikte nasıl değişir, işlevsellikleri nasıl yeni boyutlar kazanır, örneğin internetin oluşum sürecinde? Büyüme sürecimizde eşya nasıl sıradanlaşır? Onları kullanma yoluyla beceri kazanarak, onlar hakkında bilgi edinerek insan eşya ile nasıl öğrenir? Eğitim amacıyla eşya yetkilendirilse ve sonrasında insan belirli davranışları ve aynı zamanda kendine bağlı yönelimleri eşyadan bekleyecek olsa ve bunun sonucunda kendini eğitse ne olur? Çocuklar –sosyalleşme anlamında– kendileri için çok doğal olan eşya dünyasına ne şekilde girerler? Ve eşya nasıl insanların şu söz konusu yaşamla ilgili yönelimlerini dönüştüren yönelim geliştirme süreçlerine dahil olmuştur?

Eşyanın eşya olma durumu, insanlarla doğrudan bağlantısı ve aynı zamanda işlevselliklerinin değiştirilebilir olması üzerine düşünmeden tüm bu sorular yanıtlanamaz...



AYRINTI • İNCELEME
ISBN: 978-605-314-238-6
9 786053 142386