



MUJAD Marmara Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi
e-ISSN 2980-2822 Cilt:17 / Sayı:1 / Haziran 2026

Çeviri Makale

Çeviri Makale Eğitim Modeli Olarak Bauhaus: Kalıcı Tasarım ve Güçlü Bilgi

Orijinal makale için: <https://doi.org/10.1111/jade.12598>

Martin JOHNSON, Tim OATES

İngilizce aslından çeviren: **Fatma CİZRELİOĞLU KARAER**

ORCID NO: 0000-0001-5938-0536

Dr. Öğr. Üyesi, fatma.cizrelioglu@marmara.edu.tr, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar
Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü, İstanbul.

Öz

Bauhaus sanat, tasarım ve mimarlık okulunun etkisi, kapanışından bir asır sonra bile hâlâ güncelliğini korumaktadır. Okulun öğrenme teorisi bir bakıma belirsiz olsa da, okulun hem konutsal ve ticari tasarımlara ilham vermeye devam ettiği hem de farklı ülkelerdeki kurumlarda disiplinler arası öğrenmeyi teşvik ettiği konusunda önemli bir fikir birliği bulunmaktadır. Okulun uzun soluklu etkisi, geliştirdiği eğitim modelinde özgün bir şeylerin olduğunu göstermektedir; bu model, öğrencilerin işlevsellik ile yaratıcılığı bir araya getiren tasarımlar üretmelerini sağlamıştır. Bu makalede, Bauhaus'un pedagojik yaklaşımlarını yorumlamak amacıyla güçlü bir bilgi çerçevesi kullanılmaktadır. Özellikle Walter Gropius'a ve tüm öğrencilerin okula kabul edilmeden önce tamamladıkları hazırlık kursuna (*Vorkurs*) odaklanılmaktadır. Yapılan çalışmada, Bauhaus tasarımlarının kalıcı etkisinin; zanaat ve uygulama bilgisinin, geliştirilebilir bilgi ile eylem arasında kurulan bağdan kaynaklandığı ortaya konulmaktadır. Güncel ve tarihsel literatür incelenerek; bu öğrenme modelinin bilgi çeşitliliğini, soyutlamayı, öğrenmenin organizasyonunu ve analogik akıl yürütmenin gelişimini nasıl içerdiği ve nasıl özgürleştirici bir potansiyele sahip olduğu araştırılmaktadır. Dolayısıyla, güçlü bir bilgi çerçevesi kullanılarak gerçekleştirilen bu analiz ile geliştirilebilir niteliklere sahip ve öğrenmeyi desteklemeyi amaçlayan müfredat tasarımına ilişkin önemli içgörüler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: analogik akıl yürütme, Bauhaus, yeterlilik, müfredat tasarımı, güçlü bilgi



MUJAD Marmara Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi
e-ISSN 2980-2822 Volume:17 / No:1 / June 2026

Translated Article

Translated Article

The Bauhaus as Education Model: Enduring Design and Powerful Knowledge

Original article: <https://doi.org/10.1111/jade.12598>

Martin JOHNSON, Tim OATES

Translator: Fatma CİZRELİOĞLU KARAER

ORCID NO: 0000-0001-5938-0536

Assist. Prof., fatma.cizrelioglu@marmara.edu.tr, Marmara University, Faculty of Fine Arts, Department of Industrial Design, İstanbul

Abstract

The influence of the Bauhaus art, design, and architecture school is still relevant a century after it was closed down. Although its theory of learning is somewhat elusive there is significant agreement that the school continues to inspire domestic and commercial design, as well as stimulating interdisciplinary learning in institutions across a variety of national contexts. The longstanding influence of the school suggests that there was something special about the model of education that it developed; a model that enabled its students to generate designs that married functionality and creativity. In this paper we use a powerful knowledge framework to interpret the Bauhaus pedagogic concept, paying particular attention to Walter Gropius and the preliminary course (*Vorkurs*) that all students completed prior to acceptance into the school. Our interpretation suggests that the enduring impact of the designs generated by the Bauhäusler is a feature of how the Bauhaus programme linked craft and practice knowledge, generalisable knowledge, and action. Reviewing contemporary and historical literature we explore how this learning model incorporates knowledge range and abstraction, the organisation of learning, the development of analogical reasoning, and has a liberating potential. Our analysis of the Bauhaus using a powerful knowledge framework therefore gives important insight into the design of curriculum which aim to support learning with generalisable qualities.

Keywords: analogical reasoning, Bauhaus, competence, curriculum design, powerful knowledge

Giriş

Eğitim literatüründe öğrenme süreci, öğrencilerin bilgi ve becerileri edinme ve uygulama biçimlerinde uzun vadeli ve kalıcı değişiklikleri beraberinde getiren bir olgu olarak ele alınmaktadır (ör. Davis, 1936; Soderstrom ve Bjork, 2015). Bu bağlamda, Almanya'daki Bauhaus sanat, tasarım ve mimarlık okulunda yaklaşık bir asır önce Bauhauslular (*Bauhäusler*) tarafından ortaya atılan fikirlerin günümüzde hâlâ geçerliliğini koruması oldukça dikkat çekicidir. Bu çalışma, 'güçlü bilgi' (*powerful knowledge*) çerçevesinden yararlanarak Bauhaus'u bütünlük bir öğrenme modeli olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Bauhaus üzerine yürütülen tartışmalar, her zaman karmaşık sosyal ve politik bağlamlar içerisinde şekillenmiştir; bu durum, güncel çalışmaların Bauhaus hakkında neden sıklıkla çelişkili portreler çizdiğini de açıklamaktadır (Medina Warmburg, 2022). Bauhaus pedagojisinin bütünlük bir yapı mı yoksa çatışmalı bir kavram mı olduğu konusu birçok kişi tarafından tartışılmaktadır. Bazı araştırmacılar, Bauhaus'un öğrenme sürecinde 'ezber bozma' (*unlearning*), aşkınlık ve bireysel sezginin rolünü nasıl ön plana çıkardığını vurgularken; diğerleri okulun rasyonel materyalizm yönüne dikkat çekmektedir (La Coe, 2016; Bittner, 2019). Bu araştırma, Bauhaus müfredatındaki bilgi ve uygulama etkileşimini mercek altına almak için 'güçlü bilgi' kavramını kullanarak mevcut belirsizlikleri gidermeyi hedeflemektedir. Bauhaus'un mirası değerlendirilirken yorumlamaya açık alanlar da mevcuttur. Okulun küresel etkisinin büyüklüğü tartışmasız olsa da, bu yayılımın arkasındaki temel motivasyon hâlâ tartışma konusudur. Bazı görüşler, bu küresel etkiyi okulun kapanmasının ardından Bauhaus üyelerinin uluslararası hareketliliğine bağlarken (Moore, 2022); diğerleri, modernist görsel kimliğe sahip pek çok tasarımın 'Bauhaus Stili' olarak etiketlenmesini bir tür hatalı ilişkilendirme olarak nitelendirmektedir (Whitford, 1984).

Tüm bu karmaşıklıklara rağmen, güçlü bilgi perspektifinden yola çıkan bu araştırma ile Bauhaus eğitim programının uzun yıllardır süren başarısını makul bir şekilde açıklayabilecek unsurların belirlenmesi hedeflenmektedir.

Frank Whitford (1984), Bauhaus tarihi üzerine yaptığı değerlendirmelerde, "Bauhaus, bizim yaşadığımız dünyadan oldukça farklı bir dünyaya doğmuş olsa da... etkisinin hâlâ açıkça hissedildiğini" (s. 7) söylemektedir. Bu etki, ürün tasarımı ve öğretim yöntemleri (Wingler, 1969) dâhil olmak üzere birçok alanı kapsamaktadır; Bauhaus, "ev ortamı ve endüstriyel tasarım alanında devrimler" yaratmıştır (Cross, 1983, s. 43). Eleştirmenler, çok uluslu perakendeci IKEA da dâhil olmak üzere, Bauhaus tasarım ilkeleri ile çağdaş ürün geliştirme arasındaki bağlantıları tartışmaya devam etmektedir (Poon, 2019; Carrai, 2022).

Bauhaus, 1933 yılında Nasyonal Sosyalist hükümet tarafından zorla kapatılmasının ardından da uzun yıllar boyunca eğitim dünyasını etkilemeye devam etmiştir. Geleneklere meydan okuyan Bauhaus'un (White-Hancock, 2023) kapatılmasının ardında, muhtemelen hem estetik hem de pedagojik gerekçeler yatmaktaydı. Dönemin hükümeti, okulla özdeşleşen modernist ve enternasyonalist üsluptan

hoşnut değildi (örn. Whitford, 1984). Ayrıca, genelleştirilebilir bilgi ile zanaat bilgisini bütünleştiren Bauhaus öğrenme yaklaşımı; derin bilgiden ziyade içgüdü ve eylemi ön plana çıkaran, anti-entelektüel Nasyonal Sosyalist okul modeliyle tam bir tezat oluşturmaktaydı (Heller-Sahlgren ve Wennström, 2022). Carol Strohecker (2019), Bauhaus'un öğretim kavram ve uygulamalarının benimsendiği çeşitli Amerikan yükseköğretim kurumlarındaki öğrenme modellerinde bu etkinin izini sürmüştür. Diğer araştırmacılar ise Bauhaus öğrenme modelinin disiplinler arası sınırları nasıl aştığını (Tóth ve diğ., 2021) ve bu niteliği sayesinde, pandemi sonrası dönemde de günümüz eğitimcileri için geçerliliğini koruduğunu vurgulamaktadır (White-Hancock, 2023).

Bauhaus öğrenme modelinin genelleştirilebilir nitelikleri ve sonuçları çok önemlidir ve onlardan öğrenebileceğimiz pek çok şey olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, Bauhaus bünyesinde geliştirilen ve özellikle temel hazırlık kursunun (*Vorkurs*)ⁱⁱ doğasında bulunan öğrenme modelinin; öğrencilerin disiplinler ve tarihsel bağlamlar arasında genel geçerliliği olan tasarım becerileri edinmelerine katkı sağladığını savunmaktadır. Bu geçerliliğin temeli, Bauhaus pedagojik modelinin öğrencilerin zanaat bilgisi ile genel bilgi arasında bağ kurmalarına ve bu kazanımları belirlenen tasarım ihtiyaçları doğrultusunda eyleme dönüştürmelerine olanak tanınmasına dayanmaktadır (bu konu ilerleyen bölümlerde tartışılacaktır).

Bauhaus'ta öğrenciler, alışlagelmiş pratiklerin ötesine geçilmesini sağlayan, bağlamdan bağımsız güçlü bilgilerle karşılaşmışlardır. Sanat ve zanaatı birleştirmeyi amaçlayan öğrenim programı aracılığıyla öğrenciler; soyut fikirler ile pratik teknik becerilerin bütünleştirildiği amaçlı görevler üzerinden, edindikleri bilgileri işlevsel hale getirmeye teşvik edilmişlerdir. Bu yöntemle, farklı bağlamlara aktarılabilen sonuçlar üretme becerisini destekleyen analog akıl yürütme yetisinin geliştirilmesi sağlanmıştır. Son olarak, öğrenim programının yenilikçi niteliği, güçlü bilginin özgürleştirici potansiyelinin eğitim sürecine yansıtılmasına olanak sağlamıştır. Bauhaus'ta edinilen bilgilerin, öğrencilerin dünyayı dönüştürme kapasitelerini geliştirdiği; işlevsel ve yaratıcı tasarım çözümlerinin üretilmesini desteklediği ve ortaya konan fikirlerin farklı tarihsel ve toplumsal bağlamlarda da geçerliliğini sürdürebilmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Makalenin bir sonraki bölümünde, 'güçlü bilgi' kavramı tanıtılmakta; ardından Bauhaus'un profili çıkarılarak bu bilgi türü ile okulun pedagojik modeli arasında ilişki kurulmaktadır.

Güçlü Bilgi

Eğitim sosyoloğu Michael Young'a (2013) göre güçlü bilgi; üretilme biçimi (örneğin atölyeler, laboratuvarlar), aktarılma yolu (örneğin okullar, üniversiteler) ve disiplinler halinde organize edilmiş şekli bakımından genel bilgiden ayrılmaktadır. Ayrıca bu bilgi türü, öğrenenlerin örgün eğitim veya öğretim dışındaki deneyimlerine dayanan gündelik bilgiden de farklılaşmaktadır. Örgün eğitime dâhil olmanın tarihsel itici gücü, müfredat aracılığıyla edinilen bilginin, insanların gündelik bilgilerinden bilişsel olarak daha üstün olduğu düşüncesidir (Young, 2003). Young burada, bilginin gücünün değişkenlik gösterebileceğini

vurgulamaktadır; bu güç, bilginin öngöründe bulunma, açıklama yapma ve öğrenenlerin "alternatifleri tasavvur etmelerine, deneyim ve bağlamlarının ötesinde düşünmelerine" olanak tanıma kapasitesine bağlıdır (Young, 2014, s. 74). Aşağıda, güçlü bilginin üretimi, uzmanlaşması, edinimi ve özgürleştirici potansiyeli tartışılmaktadır.

Güçlü bilgi teorisinin doğduğu 'sosyal realist' çevre; tüm bilgilerin sosyal olarak üretildiğini, yanılabilir ve kısmi olduğunu savunmaktadır (Wheelahan, 2023). Güçlü bilgi, uzman topluluklar tarafından üretilmekte ve ona yapı ile tutarlılık kazandıran disiplinler halinde düzenlenmektedir (Wheelahan, 2010). Tanınmış bilimsel veya profesyonel kuruluşlar gibi bu uzman topluluklar; araştırmaların nasıl yürütüleceği konusunda, örneğin hakem değerlendirme süreçleri aracılığıyla bir fikir birliği oluşturmaktadır. Bu durum, üretilen her türlü bilgiye nesnel bir karakter kazandırmakta ve rakip bilgi iddiaları arasında yargıda bulunmak için bir temel oluşturmaktadır. Bu üretim ve doğrulama süreçleri ayrıca; üretilen bilginin daha güvenilir gerçeklere, üst düzey kavramsal perspektiflere ve uzmanlaşmış, yapılandırılmış bir bilgi formuna erişim sağlamasını güvence altına almaktadır (Yates ve Millar, 2016). Bu bağlamda, bir entelektüel iş bölümü biçimi olarak uzmanlaşma, 'daha iyi bilme yolları' ile ilişkilendirilmektedir. Bu uzmanlaşma aynı zamanda bilgiyi, işin ve mesleklerin toplumsal bölünmesiyle de ilişkilendirmektedir (Young ve Muller, 2013).

Gündelik bilgi, güçlü bilgi ile tezat oluşturmakta ve bireyin gündelik bağlamlar ve sorunlarla ilgili kişisel deneyimlerine yanıt olarak üretilmektedir. Bu durum, bilginin geliştirildiği bağlamların koşullarına doğrudan bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu bilgi formu; başka bağlamlara aktarılma yetisinden, sistematik revizyon yönteminden (Young ve Muller, 2013) ve orijinal bağlamlarının ötesinde değişim yaratma kapasitesinden yoksundur.

Bu iki bilgi formunun doğasındaki farklılıkların fark edilmesi, yeni bilginin nasıl oluşturulduğunu anlamak için temel bir önem taşımaktadır. Bağlama dayalı deneyim, bağlamdan bağımsız teorik bilgi ile temas ettirildiğinde anlaşılır hale getirilebilmektedir. Bu temas; belirli koşulların ötesine geçen genelleme ve açıklamalara imkân tanıyarak, farklı bağlamlarda anlamlı olan yeni kavrayışların yaratılmasını mümkün kılmaktadır (Harland ve Wald, 2018).

Örgün okul eğitimi, güçlü bilginin ediniminde kilit bir rol oynayabilmektedir. Öğrenenlerin deneyimlerini, bu deneyimleri açıklayabilecek kavramlarla ilişkilendirmek; yalnızca öğrenenin tesadüfi veya kendiliğinden gelişen bağlamsal deneyimi yoluyla elde edilebilecek olandan daha fazla kaynak gerektirmektedir. Örneğin, bilgiyi güçlü kılmak adına eğitimciler; öğrenenleri kendi yakın çevrelerinin ötesinde anlamı olan fikirlerle buluşturacak müfredatlar oluşturmaktadır. Bu fikirler, öğrenenin bireysel deneyimiyle erişebileceğinin ötesindeki dünyanın bir tür kolektif temsidir (Durkheim, 2001).

Son olarak, güçlü bilginin özgürleştirici bir potansiyeli bulunmaktadır (Young, 2013). Bu potansiyel, güçlü bilgideki fikirlerin türetildikleri kültürden ayrıştırılma biçimiyle ilgilidir. Güçlü bilgi öngörmekte, açıklamakta ve öğrenenin alternatifleri

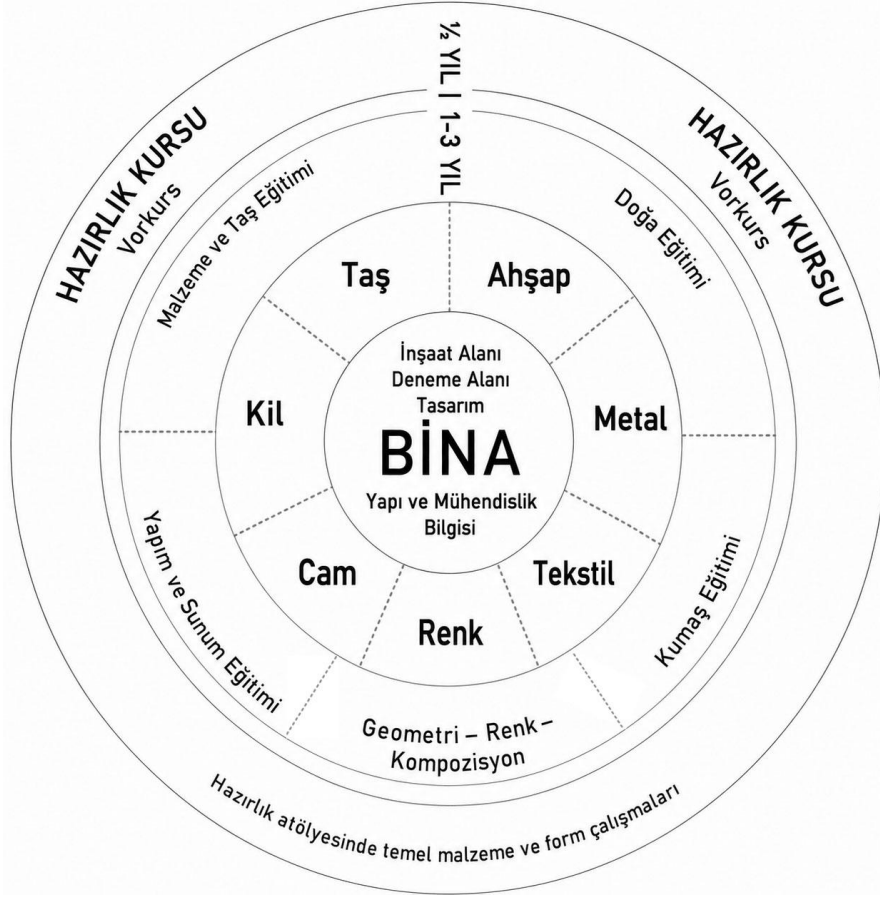
tasavvur etmesine, deneyim ve bağlamının ötesinde düşünmesine olanak tanımaktadır (Bertram, 2019). Bu imkân, öğrenenlerin belirli sosyal geçmişlerle yakından ilişkili olan bağlama dayalı bilginin kısıtlamalarını aşmalarına yardımcı olmaktadır.

Bauhaus Programı ve Pedagojik Modeli

Bauhaus sanat, tasarım ve mimarlık okulu, 1919 ile 1933 yılları arasında faaliyet göstermiştir. Weimar Uygulamalı Sanatlar Okulu (Kunstgewerbeschule) ile Weimar Güzel Sanatlar Akademisi'nin birleşmesi sonucu ortaya çıkan bu kurumun yöneticiliğini üstlenen mimar Walter Gropius, Bauhaus'un ilk müdürüdür. Wick'e (2000) göre, bu yeni okulun kurulmasındaki temel itici güç; Birinci Dünya Savaşı'nın ardından Almanya'da baş gösteren ham madde eksikliğine dair ulusal endişelerle doğrudan ilişkilidir. Söz konusu malzeme yetersizliği nedeniyle, işçilerin zanaat uzmanlığının geliştirilmesini gerektiren yüksek kaliteli ürünlerin üretimine ağırlık verilmiştir. Bauhaus konsepti geliştirilirken, sanatsal ve idari bir yönetim altındaki zanaatkarların kooperatif örgütlenmeleri olan Orta Çağ'daki *Bauhütten* (şantiye loncaları) yapısından ilham alınmıştır. Bu uygulamalı ve ürün odaklı yaklaşım; yüksek sanatları teknik ve endüstriyel tasarım süreçlerinden ayıran savaş öncesi Akademi anlayışından net bir kopuşu temsil etmektedir.

Bauhaus'un temel amacı doğrultusunda, sanatların sosyal ve estetik birliğini sağlayabilecek bir programın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Zanaatkarların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesiyle, tüm sanat ve zanaat türlerini bütünleştiren tasarım ilkeleri aracılığıyla toplumun ve endüstrinin geniş ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amaçlanmıştır. Bauhaus vizyonunda, bu birleşmenin doğal olarak mimarinin öncülüğünde gerçekleşmesi gerektiği de savunulmuştur. Bu ideal, 1919'da yayınlanan ilk Bauhaus manifestosunda şu şekilde ifade edilmiştir: "Tüm görsel sanatların nihai amacı, bütünsel yapıdır!" (Periton, 1996, s. 193). Tarihin bu noktasında, bu birleştirici amaç radikal olarak görülmekteydi. Bu süreç, bilgi ve becerilerin yeni bir kavramsallaştırılmasını içerdiği gibi, tasarım süreçlerindeki geleneksel cinsiyet temelli rollerin de sorgulanmasını sağlamıştır (bu konu daha sonra ele alınacaktır).

Bauhaus, faaliyet süresi boyunca birçok kez yapısal olarak evrilmiş, iki kez yer değiştirmiş ve üç farklı müdür tarafından yönetilmiş olsa da, yeni Nasyonal Sosyalist devletin 'gerekliliklerini karşılamadığı' gerekçesiyle 1933'te kınanarak kapatılmıştır (Bauhaus-Archiv|Museum für Gestaltung, 2023). Buna rağmen kurum, geliştirdiği yeni pedagojik geleneklerle tarihe yön vermiştir. Faaliyet gösterdiği dönem boyunca Bauhaus'un öğrenme yaklaşımında, bilginin genelleştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin; taş, kil, ahşap, metal, tekstil ve cam odaklı çeşitli malzeme temelli el sanatlarında geniş kapsamlı bir eğitime katılmaları hedeflenmiştir (bkz. Şekil 1). Söz konusu bilgi ve beceri gelişimi, nihayetinde bütüncül bir mimari projeye entegre edilerek hem öğrenme süreci için somut bir motivasyon kaynağı oluşturmuş hem de öğrencilerin dünyayı diğer uzmanların perspektifinden görebilmelerine olanak tanımıştır.

Şekil 1*Bauhaus müfredatı*

Not. DESIGNLAB (2016) temel alınarak hazırlanan Bauhaus Müfredatı (DESIGNLAB'ın izniyle uyarlanmış ve çoğaltılmıştır).

Üç yıllık Bauhaus öğretim programı, Gropius ve fakülte'deki Form Ustalarından biri olan Johannes Itten tarafından geliştirilen zorunlu altı aylık bir hazırlık kursunu (*Vorkurs*) içermektedir. Bu hazırlık kursu, öğrencilerin tam programa kabul edilmeden önceki deneme dönemi işlevini de görmektedir. Bazı araştırmacılar, hazırlık kursunun Bauhaus'un pedagojik temelini oluşturduğuna (Wick, 2000) ve kuruma ait en önemli eğitimsel yenilik olduğuna inanmaktadır (Cross, 1983, s. 44).

Söz konusu hazırlık kursu, malzeme ve tekniklere rasyonel bir yaklaşıma dayanmakta olup (Lerner, 2005, s. 217) temel pratik ve form eğitimi kapsamaktaydı. Temel pratik eğitim, öğrencileri çeşitli malzeme ve araçlarla tanıştırmak onları nesne tasarımı ile eleştirel düşünme süreçlerine dâhil etmekteydi. Temel form eğitimi ise öğrencilere form ve renk teorileri konusunda temel bilgiler sunarken; mukavemet, ağırlık ve yoğunluk özelliklerinin yanı sıra kompozisyon dengesi, hacimler, orantı, statik-dinamik dengeler ve ışığın niteliklerini vurgulayan pratik alıştırmaları içermektedir. Dolayısıyla hazırlık kursunun; malzeme çalışmaları, kompozisyon ilkeleri, canlı model çizimi alıştırmaları ve görsel analiz süreçlerinden oluşan bütüncül bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Bauhaus Hazırlık Kursu ve Güçlü Bilgi

Bu bölümde, Bauhaus öğrenme modeli ile güçlü bilgi kavramı arasındaki bağlantılar ele alınmaktadır. Tartışma; bilginin kapsamı ve soyutlama düzeyi, öğrenmenin organizasyonu, analogik muhakeme becerisinin geliştirilmesi ve öğrenmenin özgürleştirici potansiyeli olmak üzere dört temel eksen etrafında şekillenmektedir.

Bilginin Kapsamı ve Soyutlama

Güçlü bilgi, açıklayıcı bir potansiyele sahiptir (Maude, 2015) ve dünyanın işleyişine dair daha güvenilir açıklamalar sunmaktadır. Bunu, farklı bağlamlarda uygulanabilen büyük fikirler veya soyut kavramlar üreterek gerçekleştirmektedir. Söz konusu kavramlar, araştırmaların nasıl yürütüleceğine ve yeni bilginin nasıl üretilene dair ilkeler sağlayan disiplinlerarası yapılar aracılığıyla düzenlenmekte ve birbirleriyle ilişkilendirilmektedir (Wheelahan, 2010). Güçlü bilgi, aynı zamanda öğrenenlerin kendi alanlarındaki uygulamalı pratiklerin ardındaki nedenleri anlamalarını sağlayan "önergeler arasındaki çıkarımsal ilişkiler" (Wheelahan, 2015, s. 758) hakkındaki bilgiyi de içermektedir.

Bauhaus müfredatının en belirgin özelliği, zanaat deneyimi yoluyla edinilen somut bilgi ve becerileri genelleştirilebilir soyut bilgiyle bütünleştirebilmesidir (bkz. Şekil 2). Bu modelde öğrenciler malzeme temelinde eğitilmiş ve altı zanaat grubunaⁱⁱⁱ ayrılmıştır. Bilinen bu zanaat temelli tekniklerin yanı sıra öğrenciler; çizim, resim ve temel sanat dersleri de almıştır. Bir bütün olarak ele alındığında, sanat ve zanaat eğitimi, mimari projelere hizmet eden mesleklerle kurduğu organik ilişki sayesinde anlam kazanmıştır. Bu sayede Gropius, zanaatların bütünleşik bir sonuca, yani 'toplam sanat eserine' (*Gesamtkunstwerk*) ulaşmada temel birer araç olduğunu fark etmiştir. Bu birleştirici vizyon, 1923'te Weimar'daki Bauhaus Sergisi'nde sunulan *Haus am Horn* model evi gibi somut projelerde hayat bulmuştur.

Şekil 2

The Haus am Horn, Weimar



Not. © 1971markus@wikipedia.de/cc-by-sa-4.0, Haus Am Horn, Weimar (22), CC BY-SA 4.0).

Gropius'un hedeflediği bu bütüncül sonuç; farklı bilgi biçimlerini ve eylemi bir araya getirmesi bakımından Bauhaus müfredatının temel bir özelliğidir. Şekil 3, Bauhaus öğrencilerinin zanaat temelli pratik bilgi ile genelleştirilebilir soyut bilgiyi nasıl birbirine bağladıklarını ve bu bütünlüğün, kullanıcı ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan tasarım eylemleri bağlamında nasıl işlevselleştirildiğini göstermektedir. Bu bütünleşme, bilgi ve becerinin birbirini dışlayan ikili unsurlar (dikotomiler) olarak ele alınmasını önlemektedir.

Şekil 3

Bauhaus'ta öğrenme, bilgi ve eylem arasındaki ilişki



Okulun hazırlık programı (*Vorkurs*), soyut bilginin ve büyük fikirlerin pedagojik rolünü ön plana çıkarmaktaydı; zira bilim ve teori eğitimi, Bauhaus öğretisinin temel direklerinden birini oluşturmaktaydı. Öğrenciler, eğitim süreçlerinin bir parçası olarak, sanat ve zanaatlara dair daha geniş bir kavrayış geliştirmelerini kolaylaştıran temel konuları işlemektedir. Örneğin; malzeme bilimine, rengin fiziksel ve kimyasal teorilerine vakıf olmak adına doğa bilimleri ve teknoloji eğitimi almaktaydı. Sanat tarihi dersleri aracılığıyla tekniklerin tarihsel gelişimini incelemekte, anatomi çalışmaları sayesinde ise canlı modeller üzerinden insan bedenini analiz etmekteydi.

Öğrenmeyi 'yasalar' gibi üst kavramlar veya tarihsel gelenekler etrafında yapılandıran Bauhaus modeli, öğrencilerin öğrenme sürecini kümülatif bir birikim olarak görmelerini sağlamıştır. Eğitimi soyut fikirler ve tarihsel mirasla ilişkilendirmek, öğrencilere kendi pratiklerini yerleşik uygulamalarla bağlantılı olarak değerlendirme yetisi kazandırmıştır. Okulun ilk Form Ustalarından biri olan ve hazırlık kursunun felsefesini şekillendirmede majör bir rol oynayan Johannes Itten, form ve rengin nesnel yasalara tabi olduğunu savunmaktaydı. Onun geliştirdiği renk paleti kodlamaları, öğrencileri ilişkilendirme ve kontrast kavramlarını kavramaya teşvik etmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin tasarımın her

aşamasında önlerinde açılan çok sayıda alternatifi fark etmelerine ve tasarım sürecini sınırlayabilecek basmakalıp uyum yasalarına ya da klişelere karşı direnç geliştirmelerine olanak tanımıştır.

Öğrenme sürecini üst kavramlar etrafında yapılandırmak, bilgiyi 'güçlü' kılan temel bir unsurdur. Bu durum; belirli bir bağlam içinde edinilen ancak herhangi bir özel bağlama indirgenemeyen, genelleştirici niteliklere sahip bilgiyi ifade etmektedir (Young, 2007). Söz konusu epistemolojik yapı, bağlamla sınırlı deneyimler yoluyla sezgisel olarak geliştirilen yüzeysel anlayışların ötesine geçme kapasitesine sahiptir (McPhail ve Rata 2016). Bu genelleştirmenin temeli; uzmanlar tarafından kabul gören, kavramların paylaşılmasına ve farklı bağlamların ötesine geçmesine olanak tanıyan ortak bir disiplin diline dayanmaktadır. Örneğin, bu tür nitelikli bilgilere erişim, profesyonellerin bir sorunla karşılaştıklarında farklı potansiyel yaklaşımlar arasında eleştirel bir ayırım yapabilmelerini sağlamaktadır. Nitekim Wheelahan'ın (2015, s. 753) belirttiği gibi, "Elektrikçiler özerk birer uygulayıcı olabilmek için matematiğe, çocuk bakımı uzmanları ise çocuk gelişimi teorilerine erişime ihtiyaç duyarlar." Bauhaus öğretim programı da tanınmış üst kavramlara odaklanarak, öğrencileri uzman olmayanlar için belirsiz kalabilecek tasarım ve form unsurlarına aşina kılmıştır. Bu aşinalık, kurumsal bir kavramsal dil ve gramer üzerine inşa edilmiştir. Örneğin, mekânsal yapılara dair öğretim, mekân kavramını farklı ölçeklerde (kristal, mimari, koreografik vb.) ele almış ve ortak parametrelere (simetri, orantı, bağlantılılık, değerlik, denge) odaklanmıştır (Lerner, 2005, s. 223).

Öğrenimin Düzenlenmesi

Güçlü bilginin (*powerful knowledge*) edinimini kolaylaştıran öğrenim programları, müfredatın belirli disiplin/zanaat alanları etrafında yapılandırılmasını ve ardışık ve kümülatif kavram dizgelerini içermesini zorunlu kılmaktadır. Sosyal realist yaklaşım, bilgi ile beceri arasında kesin bir ayırım yapmamakta; aksine, beceri geliştirme sürecinin disipline özgü bilginin edinimi üzerine inşa edildiğini gösteren ampirik kanıtları temel almaktadır (Henrekson ve Wennström, 2022).

Bauhaus öğretim programı, zaman içinde öğrencileri malzeme ve teknik bilgilerini uygulamalı tasarım süreçlerinde kullanmaya giderek daha fazla teşvik etmiştir. 1923 yılında László Moholy-Nagy hazırlık kursunun (*Vorkurs*) yönetimini devraldığında, 'gerçek sorunlara' yapılan vurguyu artırmıştır. Moholy-Nagy'nin teknikleri, malzemeleri ve işlevselliği ilişkilendiren rasyonel yaklaşımı, muhtemelen dünyadaki ilk küre lambaların tasarlanmasına öncülük etmiştir (Whitford, 1984, s. 128). Bu model, iş gücünün sorunsuz bir şekilde bölünmesini ve entegrasyonunu teşvik eden bir pedagojiyle tamamlanmıştır. Söz konusu yaklaşım, "çok sayıda bağımsız disiplin ve mecrayı bir araya getirerek birleşimsel ve bütünsel bir sanat eseri" (*Gesamtkunstwerk*) yaratmayı amaçlayan; usta ve öğrenciler arasında yakın temasa dayalı *Bauhütten* (orta çağ katedral yapı locaları) atölye gelenekleriyle benzerlik taşımaktadır (Whitford, 1984, s. 26).

Bu bağlamda, öğrenmenin amacı öğrenilen unsurları anlamlandırdığı ve güdülediği için 'bağlam', öğrenme sürecinde son derece kritik bir işlev görmektedir. Sanat ve

zanaatın mimari inşa amacına yönelik uyumunu gözeten Bauhaus'un birleştirici ideali, öğretim programının temelini oluşturmuş ve öğrencileri gerçek dünya uygulamalarına sahip projelere dâhil etme motivasyonunu beslemiştir.

Güçlü bilginin soyut ve zaman zaman sezgilere ters düşen (*counter-intuitive*) doğası, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam üzerinde belirleyici etkilere sahiptir. Öğrencilerin büyüme sürecinde kendiliğinden edindikleri günlük bilgilerin aksine, güçlü bilginin planlı bir şekilde edinilmesi gerekmektedir; bu durum ise eğitim kurumlarının ve uzmanların rolünü zorunlu kılmaktadır. Genel olarak toplumdaki gençler için bu işlev resmi okul eğitimi yoluyla yerine getirilirken (Young, 2020), Bauhaus da belirli bir öğrenci grubu için bu kurumsal öğrenme işlevini üstlenmiştir. Belirli bir müfredata dayanan bu öğrenme modeli, öğrencilerin teorik bilgi edinmelerini ve uygulamalı proje çalışmaları aracılığıyla bu bilgiyi atölye eğitimleriyle ilişkilendirmelerini olanaklı kılmıştır. Bauhaus öğretim programı, farklı uzmanlık alanlarını bünyesinde barındırmaktaydı. Yöntem ve teknik eğitimi Atölye Ustaları (*Workshop Masters*) tarafından yürütülürken; öğrencileri 'yaratıcılığın gizemleriyle' tanıştıran güzel sanatlar kökenli Form Ustaları (*Masters of Form*) da bu sürece eş zamanlı olarak eşlik etmiştir (Whitford, 1984, s. 30).

Analojik Akıl Yürütmenin Geliştirilmesi

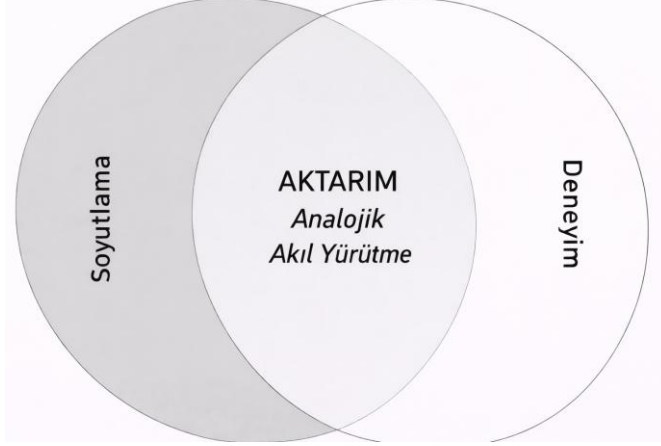
Sanat ve zanaatı mimari amaçlar doğrultusunda birleştirme hedefine yönelik olarak Bauhaus, yerleşik bilgi yapılarını altüst eden ve disiplinler arası sınırları aşan (transgressive) pratikler uygulamıştır (White-Hancock, 2023). Bu dönüşümün temel yönünü; öğretim programının hem teknik hem de süreç bilgisini eş zamanlı geliştirerek, ortaya konan ürünler aracılığıyla hem bilgiyi yeniden üretebilen hem de özgün bilgi yaratabilen yetkin tasarımcılar yetiştirmesi oluşturmaktadır. Michael Young'ın güçlü bilgi hakkındaki teorileri, bu bilginin nasıl kazanıldığına^{iv} dair süreçlere daha az odaklandığı için, Bauhaus öğrenme modelinin bu boyutunun müfredat geliştiriciler adına önemli çıkarımlar barındırdığı değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda Bauhaus; eğitim kurumlarının, öğrenenleri amaçlı faaliyetler yoluyla uygulamaya dayalı bilgi ile genelleştirilebilir soyut bilgiyi bütünleştirmeye teşvik edecek fırsatları ve görevleri nasıl kurgulayabileceğine dair nitelikli bir pedagojik model sunmaktadır.

Bauhaus'ta teknik bilgi ve beceriler, atölye tabanlı öğrenme ve usta-çırak ilişkisi yoluyla içselleştirilmiştir. Üretim sürecinin tamamını ve belirli bir görevi yerine getirmek için gereken ilişkili bileşenlerin bütünsel olarak kavranmasını ifade eden süreç bilgisi ise disiplin/zanaat sınırlarını aşan öğrenme bağlarının vurgulanmasıyla inşa edilmiştir (Boreham ve diğ., 2002). Bu iki katmanlı yaklaşım, öğrencilerin doğrudan bağlamsallaştırılmış öğrenme deneyimlerini soyut fikirler dünyasıyla ilişkilendirmelerini teşvik etmektedir (Şekil 4). Deneyim ile soyutlama arasında kurulan bu diyalektik ilişki; örneklendirmeler, karşılaştırmalar, metaforik açıklamalar veya benzetmelerin kullanımı yoluyla analojik akıl yürütmenin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Filliettaz ve diğ., 2010). Analojik akıl yürütme, öğrencilerin edindikleri bilgileri farklı bağlamlar arasında transfer edebilmelerini ve

tasarım süreçlerinde 'alternatifleri hayal edebilmelerini' olanaklı kılan temel bir epistemolojik anahtar niteliğindedir (Harland ve Wald, 2018, s. 617).

Şekil 4

Öğrenme aktarımı ve analogik akıl yürütme modeli



Bauhaus öğretim programı; edindikleri kavrayışı farklı bağlamlara aktarmada analogik akıl yürütme becerisini kullanabilen yetkin tasarımcılar yetiştirmek amacıyla, öğrencilerine genellenebilir (*generalisable*) ve üretken (*generative*) bilgi formlarını deneyimleme ve sentezleme imkânı sunmuştur. Genellenebilir bilgi, genel kuramlar oluşturmak için spesifik vakaları temel alırken; üretken bilgi, soyutlamalardan hareketle spesifik vaka uygulamalarına doğru yönelmektedir.

Bauhaus'ta genellenebilirlik, öğrencilerden ampirik ve bağlamsallaştırılmış deneyimlerden genel fikirler türetmelerinin beklenmesi yoluyla teşvik edilmiştir. Nitekim Gropius (1955), temel niyetini "kişinin bir problemi onun kendine özgü koşullarına göre ele almasını sağlayan bir yaklaşım yöntemi sunmak" (s. 17) olarak ifade etmiştir. Bu amaca ulaşmak için Bauhaus eğitimi; resim, tekstil, heykel, mimari, iç mimari, tipografi ve grafik tasarım gibi farklı disiplinlerdeki deneyimler aracılığıyla geliştirilen bir bilgi ve beceri çerçevesini öğrencilere sunmayı hedeflemiştir. Bu deneyim yelpazesinin genişliği, öğrencilerin her bir bağlamın kendine özgü gereksinimlerini fark etmelerine ve bu durumu, çeşitli malzeme ve teknikleri kullandıkları farklı spesifik durumlardan çıkardıkları genel kavrayışlarla ilişkilendirebilmelerine olanak tanımıştır.

Üretkenlik (*generativity*) boyutu da Bauhaus öğrenme modelinin temel bileşenlerinden biridir. Üretkenlik, ileriye dönük ve eyleme geçirilebilir (*actionable*) bilgi üretmek amacıyla, genel ilkelerden spesifik tasarım çözümlerine yönelik fikirler türetmeyi içermektedir (Bakker ve diğ., 2019). İleriye dönük bilginin; her ikisi de Bauhaus'un önemli başarıları olarak kabul edilen yaratıcılık ve inovasyonla doğrudan bir bağlantısı bulunmaktadır (Poon, 2019; White-Hancock, 2023). Genelleştirilmiş fikirlerden ilham alan tasarım süreci, "önceden bilinmeyen, ancak bilinen niteliklere dayanılarak tasarlanan yeni varlıkların ortaya çıkmasını..."

bilinmeyenin bilinenden türetilmesini" sağlamaktadır (Le Masson ve diğ., 2016, s. 93).

Bilgi, üretkenlik ve yaratıcı tasarım süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bauhaus ustaları, önemli kavramları diğer bağamlardan (disiplinlerden) türetilen bilgiler üzerinden tanımlamıştır. Örneğin László Moholy-Nagy, mekân kavramını irdellemek için fizikten alınan bir tanımlı kullanarak bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir:

Mekân, cisimlerin konumları arasındaki ilişkidir... [tıpkı] dünya ile ayın konumu arasındaki ilişki veya evler, sandalyeler ya da her iki elin birer parmağı gibi herhangi iki cisim arasındaki ilişki gibi... Bugün renk sistemimize veya müzik besteleri için ses sistemimize sahip olduğumuz gibi, er ya da geç gerçek bir mekân sistemine, mekân ilişkileri için bir sözlüğe sahip olacağız. (Moholy-Nagy, 1937, ss. 25-28)

Bilgiyi ayrıştırma (bileşenlerine ayırma) yeteneği, Bauhaus'ta ortaya çıkan yaratıcılığın temel özelliklerinden birini oluşturmaktadır (Le Masson ve diğ., 2016). Ayrıştırma kavramı, bir tasarımcının daha önce sabit kabul edilen olguları nasıl birbirinden bağımsızlaştırabileceğini ifade etmektedir. Örneğin bu durum; doku, malzeme ve renk arasındaki ilişkiye dair yaygın olarak kabul gören fikirlerin ayrıştırılmasını içermektedir. Bu tür bir gelişim, yerleşik tasarım stillerinin eleştirel analiz yoluyla ayrıştırılmasının bir ön koşulu olarak, söz konusu stillerin bilinçli bir şekilde tanınmasını ve teorik düzeyde kavranmasını gerektirmektedir.

Bauhaus ile güçlü bilgi söylemi arasındaki bir diğer sinerji, nitelikli bilgi ve becerilerin organize edilmesiyle ilişkilidir. Uzman bir topluluk tarafından bilgi üretimi ve aktarımı üzerinde kabul görmüş bir denetimin bulunduğu güçlü bilgi bağlamına benzer şekilde; Bauhaus'taki tasarım performansının önemli bir boyutu, yüksek nitelikli bir ustanın gözetiminde ve kabul görmüş mesleki standartlara uygun olarak çalışabilme yetkinliğidir (Ascher, 2015). Güçlü bilginin toplumsal olarak kabul gören doğasının doğal bir sonucu da sistematik hale getirilmesidir (*codification*). Bu durum, söz konusu bilginin incelenmesini, düzenlenmesini ve revize edilmesini çok daha olanaklı kılmaktadır. Bauhaus örneğinde de temel bilgilerin sıklıkla sistematize edildiği görülmektedir. Örneğin Bauhaus hazırlık programı (*Vorkurs*); etki, standartlar, eksiltme/yalınlaştırma (*subtraction*), işlevsellik ve netlik gibi tanımlanabilir tasarım ilkelerine dayanmaktaydı (Thaler, 2019).

Öğrenmenin Özgürleştirici Potansiyeli

Bauhaus'un yenilikçi niteliği yaygın olarak kabul görmektedir (örn. White-Hancock, 2023). Ayrıca, özellikle egemen toplumsal cinsiyet rollerini sorgulama bağlamında, sosyal gündemiyle de radikal bir hareket olarak değerlendirilmektedir. Hâkim otoriteyi sorgulamada bilginin rolü, 'güçlü bilgi' etrafındaki söylemlerle yakından ilişkili bir kavramdır (Young, 2013, s. 118). Bu tür bir bilgi, önemli ve genellikle

sezgilere aykırı kavramlara erişimi engelleyebilecek sosyal sınırlamaları aşması nedeniyle özgürleştirici bir potansiyele sahiptir (Gramsci, 1949; Entwistle, 2009).

Öğrencilerin önyargılarından uzaklaşmalarına yardımcı olmak, ilk Bauhaus programının temel amaçlarından birini oluşturmaktaydı. Bu durum, formun temellerini vurgulayan ve “öğrencileri alışkanlık kabuğunu soyup atmaya” teşvik eden Bauhaus öğretim üyesi Josef Albers’in yaklaşımında somutlaşmıştır (Díaz, 2023, s. 66). Kavramsal farkındalıklarının artırılmasıyla, öğrencilerin tasarım sürecine dâhil olduklarında bu süreçleri daha kontrollü yürütebilmeleri hedeflenmiştir.

Toplumsal cinsiyet ile Bauhaus arasındaki ilişki çok katmanlıdır. Bauhaus'un, cinsiyet eşitliğini savunan ilerici ideallere sahip olduğu ve okulun “dışarıdaki toplumla aynı yer olmadığı” ifade edilmektedir (Kim, 2022, s. 424). Almanya’da kadın ve erkek öğrencileri eşit koşullarda kabul eden ilk eğitim kurumlarından biri olan Bauhaus (Turner, 2019), cinsiyet sınırlarına yönelik bu meydan okumasıyla, okulun 1926’dan önce bulunduğu Weimar bölgesindeki yerel duyarlılıkları rahatsız etmiştir (Ray, 2001). Buna rağmen bazı araştırmacılar, Gropius’un ideal bir sosyal öncü olmaktan uzak olduğunu savunmakta (James-Chakraborty, 2012; Julius, 2015) ve Bauhaus’un eylemlerinin ilerici olarak kabul edilip edilemeyeceği konusunda çeşitli tartışmalar yürütmektedir. Bazı araştırmacılar kadın öğrencilerin öğrenim dalı seçimlerinde nasıl inisiyatif kullanabildiklerini vurgularken (Rawsthorn, 2013; Kim, 2022); diğerleri ise kadın Bauhäusler’e (Bauhauslulara) yönelik sistematik bir tanınma eksikliğine (James-Chakraborty, 2012) ve yapısal eşitsizliklerin onların mesleki fırsatlarını nasıl sınırlandırdığına dikkat çekmektedir.

Önemli bir husus olarak; cinsiyetçi uygulamaların devam etmesinin, Bauhaus’ta geliştirilen bilginin sınırlarıyla içsel bir bağlantıya sahip olmadığı, aksine bu durumun Bauhausluların içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamın dönemsel bir ürünü olduğu değerlendirilmektedir. Bauhaus, güçlü bir bilgi birikimi geliştiren müfredatı sayesinde, sınırlı da olsa öğrenmeyi yeniden şekillendirme ve önceki deneyimlere dayanan sosyal kısıtlamaları aşma hedefini destekleyebilmiştir. Nitekim hazırlık kursunun (*Vorkurs*) belirtilen amaçlarından biri, “öğrencileri engelleyici tutum ve önyargılardan kurtararak onları daha sonraki çalışmalara hazırlamaktır” (Cross, 1983, s. 50). Öğrencilerin öğrenme sürecindeki sezgilere aykırı unsurları fark etmelerini sağlayarak ve onları “kökleşmiş algı alışkanlıklarından” (Strohecker, 2019, s. 59) uzaklaştırarak Bauhaus'un ulaşmayı hedeflediği bu amaç, güçlü bilgiyle etkileşime girmenin sunduğu özgürleştirici imkânlarla tam bir uyum içindedir.

Tartışma

Bu makalede, ‘güçlü bilgi’ söylemi ile Bauhaus’un amaçlarının radikal bir gündemi paylaştığı savunulmaktadır. Bauhaus’un yenilikçi ve yaratıcı hedeflerini vurgulamak nispeten tartışmasız bir konu olsa da (örn. bkz. Ray, 2001; White-Hancock, 2023); ‘güçlü bilgi’ etrafındaki söylem için durum pek de böyle değildir (örn. bkz. Michelson, 2004; Ford, 2022). Diğer teorisyenlerle (örn. Burns, 2018; Harland ve Wald, 2018) aynı çizgide; güçlü bilginin radikal potansiyelinin,

müfredatın uygulamadan elde edilen bilgiyi, genelleştirilebilir bilgiyi ve amaçlı eylemi birbirine bağlama biçiminden kaynaklandığı öne sürülmektedir.

Bauhaus'un, özellikle de hazırlık temel programının (*Vorkurs*), radikal potansiyelinin bir kısmını güçlü bilgi hakkındaki kabul görmüş söylemle paralellik gösteren bilgiyi ele alış biçiminden kazandığı değerlendirilmektedir. Güçlü bilgi ile Bauhaus arasındaki ilişki dört boyutta tanımlanmaktadır (Tablo 1); bu boyutların bütünleşmesi, öğrencilerin tasarımda süreç bilgisini geliştirmesini desteklemektedir. Bauhaus'ta öğrenme; öğrencilerin farklı malzeme ve teknikleri deneyimleyerek ve bağlamdan bağımsız bilgiyle temas kurarak yeni bakış açıları kazandıkları kapsamlı atölye tabanlı deneyimleri içermektedir. Burada önemli olan nokta, bu deneyimlerin ve edinilen bilgilerin, gerçek hayat bağlamında amaca yönelik tasarıma odaklanan bir çerçeveye içinde ele alınmasıdır.

Tablo 1

Güçlü Bilgi ve Bauhaus Programı

	Güçlü Bilgi	Bauhaus Programı
Bilginin kapsamı ve soyutlama	Açıklayıcı güce sahiptir; disiplinler mantık etrafında yapılandırılmış soyut fikirleri içermektedir.	Bilim ve kuram eğitimi gibi temel bilgileri içermektedir.
	Özsel (temel) kavramlar etrafında yapılandırılmaktadır.	Kavramlar arasındaki ilişkiyi sistematize etmiştir.
	Uzmanlar tarafından tanınan uzmanlaşmış bir dili içermektedir.	Benzer kavramların kullanımını içermektedir.
	Sezgilere aykırı olabilen fikirlerle ilgilenmektedir.	Öğrencileri yerleşik algı alışkanlıklarından uzaklaştırmayı amaçlamaktaydı.
Öğrenimin düzenlenmesi	Bilgi ve beceri gelişimi birbirini tamamlamaktadır.	Atölye temelli ve uygulamalı öğrenme yaklaşımı benimsenmekteydi.
	Bağlam, öğrenme için motive edici bir etkidir.	Gerçek dünya problemlerine ve mimari vaka çalışmalarına odaklanmaktaydı.
Analojik akıl yürütmenin geliştirilmesi	Bağlama dayalı ve bağlamdan bağımsız bilgi arasında bağlantılar kurulmaktadır.	Özgüllükten genellenebilirliğe geçiş teşvik edilmekteydi.
	Bilgi üretimi uzman denetimi ve kodifikasyon yoluyla düzenlenmektedir.	Profesyonel standartlara dayalı zanaat eğitimi uygulanmaktaydı.
Öğrenmenin özgürleştirici potansiyeli	Fikirlerin kültürel sınırları aşmasına yardımcı olmaktadır.	Yerleşik öğrenme kültürünü Yerleşik öğrenme kültürünü sorgulamayı amaçlamaktaydı.

Bu unsurların bir bütün olarak ele alınması, öğrencileri analojik muhakeme becerilerini geliştirmeye teşvik etmiştir. Güçlü bilginin unsurlarını da içeren bu muhakeme, Bauhaus mirasını karakterize eden yaratıcılığın belki de anahtarı

olmuştur. Bu tür bir bilgi, yeni bilginin üretilmesi için bir gerekliliktir; zira deneyim ile teori arasında, belirli koşulların ötesine geçen genellemelere ve açıklamalara olanak tanıyan bağlantılar kurulması gerekmektedir. Nitekim Harland ve Wald (2018), bu sayede “alternatifleri hayal etmenin mümkün hale geldiğini” (s. 617) vurgulamaktadır. Ayrıca bu genelleştirici temelin, günümüzde de Bauhaus mirası olarak varlığını sürdüren seri üretime yönelik tasarım anlayışı üzerinde derin bir etki bıraktığı ve standartlaştırılmış tasarım yaklaşımlarının geliştirilmesinde kilit rol oynadığı söylenebilir (Poon, 2019; Carrai, 2022).

Bu çalışmada *Vorkurs*'taki bilgi ve eylemin bu özel etkileşimi yakından incelenerek, Bauhaus müfredatının ve pedagojisinin eleştirel süzgeçten geçirilmeden benimsenmesine karşı bir uyarıda bulunulması da umulmaktadır. Literatürdeki bazı incelemeler, Bauhaus'un kapanmasının ardından çeşitli kurumların, bu müfredat ve pedagojiye dayalı katı, dogmatik eğitim yaklaşımları geliştirerek “öngörülebilir bir tarzda yetiştirilmiş öğrenciler” (Pilat, 2024, s. 530) ortaya çıkardıklarına dair endişeleri dile getirmektedir (Díaz, 2023). Bu eleştirilerin merkezinde, söz konusu programatik yaklaşımların çağdaş tasarım eğitimi düşüncesiyle artık örtüşmediği fikri yer almaktadır (Takayasu, 2017).

Son Notlar

- i. Bauhäusler, Bauhaus'ta çalışan ustalar ve eğitim gören öğrencilerden oluşan “aile”dir.
- ii. Buna bazen “Vorlehre” veya “Grundlehre” de denir (bkz. Altunok, 2022).
- iii. Bu zanaat grupları şunları içeriyordu: (a) Heykel — taş ustaları, ahşap oymacılar, seramikçiler ve alçı kalıpları yapanlar; (b) Metal işçiliği — demirciler, çilingirler, dökümcüler ve metal tornacıları; (c) Marangozluk; (d) Boyama ve dekorasyon — cam boyacıları, mozaikçiler ve emaye ustaları; (e) Baskı — gravürcüler, ahşap oymacılar, litograflar ve sanat baskıcıları; (f) Dokuma.
- iv. “Kazanım” terimini, bir öğrencinin oluşum sürecinin bir parçası olarak deneyimlerinden nasıl aktif olarak yararlandığını ve bunları genelleştirilebilir bilgiyle nasıl ilişkilendirdiğini tanımlamak için kullanıyoruz.
- v. Yapısal cinsiyet eşitsizlikleri hakkında daha fazla bilgi için, Julius'un (2015) Bauhaus'un tekstil atölyesiyle ilgili cinsiyet temelli katılım ve fırsatlar üzerine yaptığı tartışmaya bakınız.

Teşekkür

Berlin'i ziyaretimiz sırasında Almanca terminolojiyle ilgili gayri resmi sorularımızı yanıtlayan Temporary Bauhaus-Archiv Museum für Gestaltung müzesinin üyelerine teşekkür ederiz. Ayrıca, kitap koleksiyonuna erişim imkânı sağlayan Cambridge Üniversitesi Mimarlık ve Sanat Tarihi Kütüphanesi'ne de minnettarız.

Üretken Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı

Bu makale çevirilirken çeviri, dil kontrolü, veri görselleştirme amacıyla ChatGPT ve Gemini üretken yapay zekâ (ÜYZ) araçlarından yararlanılmıştır. (Ç.N.)

Dizin Bilgisi

EBSCO ve SOBIAD

Lisans ve Telif

Bu çalışma, Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License (CC BY NC 4.0) ile lisanslanmıştır. Çalışmanın telif hakkı yazara aittir.



Kaynakça

- Altunok, N. (2022). Discovering new potentials of Bauhaus-invented: "Vorkurs". *2nd Architectural Episodes International Symposium Proceedings* içinde (ss. 294–308). İstanbul Kültür University.
- Ascher, B. E. (2015). The Bauhaus: Case study experiments in education. *Architectural Design*, 85(2), 30–33. <https://doi.org/10.1002/ad.1873>
- Bakker, A., Shvarts, A., & Abrahamson, D. (2019). Generativity in design research: The case of developing a genre of action-based mathematics learning activities. U. T. Jankvist, M. Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Ed.), *Proceedings of the 11th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11)* içinde. Freudenthal Group.
- Bauhaus-Archiv, Museum für Gestaltung. (2023). 1919–1933. Erişim tarihi: 23 Şubat 2024, https://www.bauhaus.de/en/das_bauhaus/48_1919_1933/
- Bertram, C. (2019). What is powerful knowledge in school history? Learning from the South African and Rwandan school curriculum documents. *The Curriculum Journal*, 30, 125–143. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1557536>
- Bittner, R. (2019). Towards a tangible pedagogy—Dimensions of tactility at the Bauhaus. *Bauhaus Imaginista*, 1.
- Boreham, N., Fischer, M., & Samurçay, R. (2002). *Work process knowledge*. Routledge.
- Burns, R. (2018). Applying the 'powerful knowledge' principle to curriculum development in disadvantaged contexts. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*, (4), 10–12.
- Carrai, R. (2022) The materialisation of Bauhaus in IKEA's democratic design. T. Brejzek, L. Wallen & R. Hinkel (Eds) *Bauhaus × IKEA: Legacies of Modernism* içinde. Uro Publications.
- Cross, A. (1983). The educational background to the Bauhaus. *Design Studies*, 4(1), 43–52. [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(83\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0142-694X(83)90007-8)
- Davis, R. A. (1936). Learning: Its nature, acquisition, and retention. *Educational psychology: Prentice-Hall psychology series* içinde (ss. 297–324). Prentice-Hall.
- Designlab. (2016). *Bauhaus school: Five lessons for today's designers*. Erişim tarihi: 05 Eylül 2023, <https://designlab.com/blog/bauhaus-school-five-lessons-for-todays-designers/>
- Díaz, E. (2023). One hundred years of revolutionary experiments in art education. *Art Journal*, 82(2), 57–67. <https://doi.org/10.1080/00043249.2023.2239116>
- Durkheim, E. (2001). *The elementary forms of religious life*. Oxford University Press.

- Entwistle, H. (2009). *Antonio Gramsci: Conservative schooling for radical politics* (1. baskı). Routledge.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2010). Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions. *Vocations and Learning*, 3, 117–140.
- Ford, A. (2022). Why is 'powerful knowledge' failing to forge a path to the future of history education? *History Education Research Journal*, 19(1), Makale 3. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.03>
- Gramsci, A. (1949). On education. Q. Hoare & G. N. Smith (Ed.), *Selections from the prison notebooks* içinde (ss. 24–43). International Publishers.
- Gropius, W. (1955). *Scope of total architecture*. Collier Books.
- Harland, T., & Wald, N. (2018). Curriculum, teaching and powerful knowledge. *Higher Education*, 76(4), 615–628. HighEduc (2018) 76:615–628. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0228-8>
- Heller-Sahlgren, G., & Wennström, J. (2022). The fatal conceit: Swedish education after Nazism. *Journal of Controversial Ideas*, 2(1), 1–17. <https://doi.org/10.35995/jci02010009>
- Henrekson, M., & Wennström, J. (2022). Two views of knowledge and teaching. M. Henrekson & J. Wennström (Ed.), *Dumbing down: The crisis of quality and equity in a once-great school system—and how to reverse the trend* içinde (ss. 81–93). Springer International Publishing.
- James-Chakraborty, K. (2012). Beyond cold war interpretations: Shaping a new Bauhaus heritage. *New German Critique*, 39(2), 11–24. <https://doi.org/10.1215/0094033X-1550836>
- Julius, C. (2015). Women of the Bauhaus. *Blueprint*, (365), 70–81.
- Kim, H. (2022). Re-framing Anni Albers and Bauhaus. *International Journal of Art & Design Education*, 41(3), 414–426. <https://doi.org/10.1111/jade.12423>
- La Coe, J. (2016). First impressions: Moholy-Nagy and the prototype in the curriculum. *Shaping New Knowledges* içinde (ss. 91–97). ACSA Press.
- Le Masson, P., Hatchuel, A., & Weil, B. (2016). Design theory at Bauhaus: Teaching "splitting" knowledge. *Research in Engineering Design*, 27(2), 91–115. <https://doi.org/10.1017/dsj.2025.10045>
- Lerner, F. (2005). Foundations for design education: Continuing the Bauhaus Vorkurs vision. *Studies in Art Education*, 46(3), 211–226. <https://doi.org/10.1080/00393541.2005.11650075>
- Maude, A. (2015). What is powerful knowledge and can it be found in the Australian geography curriculum? *Geographical Education*, 28, 18–26.
- McPhail, G., & Rata, E. (2016). Comparing curriculum types: 'Powerful Knowledge' and '21st Century Learning'. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(1), 53–68.
- Medina Warmburg, J. (2022). Re-reading Bauhaus histories: Appropriations and global perspectives. *Journal of Design History*, 35(3), 300–306. <https://doi.org/10.1093/jdh/epab050>
- Michelson, E. (2004). On trust, desire and the sacred: A response to Johann Muller's "Reclaiming Knowledge". *Journal of Education*, 32, 7–30.
- Moholy-Nagy, L. (1937). The new Bauhaus and space relationship. *American Architect and Architecture*, 151, 23–28.
- Moore, E. (2022). Taking a stand? Debating the Bauhaus and modernism—Impact! From Bauhaus to IKEA. *Journal of Design History*, 35(3), 320–321. <https://doi.org/10.1093/jdh/epac010>
- Periton, D. (1996). The Bauhaus as cultural paradigm. *The Journal of Architecture*, 1(3), 189–205. <https://doi.org/10.1080/136023696374640>

- Pilat, S. Z. (2024). Unorthodox pedagogy: The American school approach. *112th ACSA Annual Meeting Proceedings, Disruptors on the Edge* içinde (ss. 530–536). ACSA Press.
- Poon, S. T. F. (2019). From tubular steel to flat pack: A case study comparison between Bauhaus and IKEA innovation leadership in contemporary design. *Human Factors and Ergonomics Journal*, 4(1), 25–31.
- Rawsthorn, A. (2013, 22 Mart). *Female pioneers of the Bauhaus*. The New York Times. Erişim tarihi: 16 Ekim 2023, <https://www.nytimes.com/2013/03/25/arts/25iht-design25.html>
- Ray, K. R. (2001). Bauhaus Hausfrau: Gender formation in design education. *Journal of Architectural Education*, 55(2), 73–80. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1162/104648801753199491>
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176–199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Strohecker, C. (2019). Situating Machenhäuser. L. Forlano, M. W. Steenson, & M. Ananny (Ed.), *Bauhaus futures* içinde (ss. 55–68). The MIT Press.
- Takayasu, K. (2017). *Criticism of the Bauhaus concept in the Ulm School of design*. The Second Asian Conference of Design History and Theory: Design Education beyond Boundaries, Tsuda University.
- Thaler, M. (2019). Bauhaus products for our time. L. Forlano, M. W. Steenson, & M. Ananny (Ed.), *Bauhaus futures* içinde (ss. 171–186). The MIT Press.
- Tóth, A., Molnár, G., & Kárpáti, A. (2021). Learning about colour—The legacy of the Bauhaus masters. *International Journal of Art & Design Education*, 40(1), 108–125. <https://doi.org/10.1111/jade.12338>
- Turner, F. (2019). What was the Bauhaus? And what can it teach us today? L. Forlano, M. W. Steenson, & M. Ananny (Ed.), *Bauhaus futures* içinde (ss. 25–42). The MIT Press.
- Wheelahan, L. (2010). Competency-based training, powerful knowledge and the working class. K. Maton & R. Moore (Ed.), *Social realism, knowledge and the sociology of education* içinde (ss. 93–109). Continuum.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Wheelahan, L. (2023). Realism and theorizing curriculum—The role of knowledge. R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Ed.), *International encyclopedia of education* içinde (4. baskı, ss. 85–95). Elsevier.
- White-Hancock, L. (2023). Insights from Bauhaus innovation for education and workplaces in a post-pandemic world. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(1), 261–279. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09729-2>
- Whitford, F. (1984). *Bauhaus* (1. baskı). Thames and Hudson Ltd.
- Wick, R. (2000). *Teaching at the Bauhaus*. Hatje Cantz Verlag.
- Wingler, H. M. (1969). *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*. MIT Press.
- Yates, L., & Millar, V. (2016). 'Powerful Knowledge' curriculum theories and the case of physics. *The Curriculum Journal*, 27(3), 298–312. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1174141>
- Young, M. (2003). Durkheim, Vygotsky and the curriculum of the future. *London Review of Education*, 1(2), 99–107.

- Young, M. (2007). Conceptualizing vocational knowledge. *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education* içinde (ss. 137–150). Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. M. Young, D. Lambert, C. Roberts, & M. Roberts (Ed.), *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice* içinde (ss. 65–88). Bloomsbury Academic.
- Young, M. (2020). From powerful knowledge to the powers of knowledge. C. Sealy (Ed.), *researchED guide to education myths: An evidence-informed guide for teachers* içinde (ss. 19–30). John Catt Educational.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>