PAULO FREIRE • ÖZGÜRLÜĞÜN PEDAGOJİSİ

Paulo Freire

Özgürlüğün Pedagojisi

Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret

İngilizceden Çeviren: Gülden Kurt Gevinç



Yordam Kitap

Paulo Freire (1921-1997)

20. yüzyılın en önemli eğitimcilerinden biri olan Paulo Freire, Brezilya'nın en fakir bölgelerinden biri olan Recife'de doğdu. Hukuk fakültesini bitirdikten sonra bir süre avukatlık yaptı. Sonradan, öğretmen olan ilk eşinin de etkisiyle pedagojiye yöneldi ve akademik çalışmalarını bu alanda sürdürdü. Ülkesinde iki kere tutuklandı; 1964 yılında gönüllü sürgüne gitti. 1980'de ülkesine geri döndü. 1986'da UNESCO'nun Barış Eğitimi Ödülü'nü aldı. 1989'da Brezilya'nın en kalabalık eyaleti olan São Paulo'da eğitim bakanı oldu ve teorilerini hayata geçirme fırsatı yakaladı. Arkasında, birçok dile çevrilen geniş bir külliyat bıraktı. Öğrencinin, öğrenme faaliyetinin bir parçası olarak kendi gerçekliğini anlaması gerektiğini öne süren bir pedagojik anlayış geliştirdi.

Yazarın Türkçede yayımlanmış kitapları şunlardır: *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1991; [Donaldo Macedo ile] *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, çev. Serap Ayhan, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1998; *Yüreğin Pedagojisi*, çev. Özgür Orhangazi, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2014; *Özgürlüğün Pedagojisi*, çev. Gülden Kurt Gevinç, İstanbul: Yordam Kitap, 2019; *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler*, çev. Çağdaş Sümer, İstanbul: Yordam Kitap, 2019.

Eserin Orijinal Adı:

Pedagogy of Freedom:
Ethics, Democracy, and Civic Courage

(Rowman & Littlefield, 1998)



ÖZGÜRLÜĞÜN PEDAGOJİSİ

Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret

Paulo Freire

İngilizceden Çeviren:
Gülden Kurt Gevinç

Yordam Kitap: 352 • **Özgürlüğün Pedagojisi** • Paulo Freire
ISBN 978-605-172-356-3 • *Çeviri:* Gülden Kurt Gevinç • *Kitap Editörü:* Çağdaş Sümer
Kapak ve İç Tasarım: Savaş Çekiç • *Sayfa Düzeni:* Gönül Göner
Birinci Basım: Ekim 2019
© Villa das Letras; © Yordam Kitap, 2019

Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti. (Sertifika No: 44790)
Çatalçeşme Sokağı Gendaş Han No: 19 Kat: 3 34110 Cağaloğlu - İstanbul
Tel: 0212 528 19 10 • **W:** www.yordamkitap.com • **E:** info@yordamkitap.com
www.facebook.com/YordamKitap • www.twitter.com/YordamKitap
www.instagram.com/yordamkitap

Baskı: İnkılap Kitabevi Baskı Tesisleri (Sertifika No: 44066)
Çobançeşme Mah. Altay Sok. No: 8
Yenibosna / Bahçelievler - İstanbul
Tel: 0212 496 11 11

ÖZGÜRLÜĞÜN PEDAGOJİSİ

Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret

İçindekiler

Önsöz 11

Giriş 37

1. BÖLÜM
İlk Sözler 59

2. BÖLÜM
Öğrenmeden Öğretemezsiniz 67

Metodolojik Titizlik 72
Araştırma 74
Öğrencinin Bildiklerine Saygı Duymak 75
Eleştirel Olma Becerisi 76
Etik ve Estetik 78
Söyleme, Örnek Ol 79
Risk Almak, Yeniliklere Açık Olmak ve Ayrımcılığı Reddetmek . 81
Pratik Üzerine Eleştirel Düşünme 83
Kültürel Kimlik 86

3. BÖLÜM
Öğretmek Sadece Bilgi Aktarmak Değildir 91

Tamamlanmamışlığımızın Farkında Olmak 94
İnsanın Koşullanmış Olduğunu Bilmek 97
Öğrencinin Özerkliğine Saygı Duymak 102
Sağduyu 104
Tevazu, Hoşgörü ve Eğitimcilerin Hakları İçin Mücadele 108
Gerçekliği Kavrama Becerisi 110
Neşe ve Umut 114
Değişimin Mümkün Olduğuna İnanmak 118
Öğretmek Merak Gerektirir 126

4. BÖLÜM
Öğretmek İnsani Bir Eylemdir 133
Özgüven, Mesleki Yeterlilik ve Cömertlik 133
Adanmışlık 138
Dünyaya Müdahale Biçimi Olarak Eğitim 140
Özgürlük ve Otorite 145
Bilinçli ve Özenli Karar Alma 149
Dinlemeyi Bilmek 152
Eğitim İdeolojiktir 165
Diyaloğa Açık Olmak 172
Öğrenciyi Önemsemek 178
Dizin 185



Karım Ana Maria'ya, neşe ve sevgiyle

Ciddi ve özverili çalışmalarına çok şey borçlu
olduğum Admardo Serafim de Oliveira'nın anısına

Salvador, Bahia'daki Axé Projesi'nde yer alan
öğrencilerle öğretmenlere ve projenin yorulmak nedir
bilmeyen, ilham dolu mimarı
Cesare de La Roca'ya en derin saygılarımla

Önsöz



Prof. Donaldo Macedo
Boston Massachusetts Üniversitesi, ABD

Özgürlüğün Pedagojisi, büyük oranda, 1997'nin güz döneminde Harvard Eğitim Bilimleri Lisansüstü Programı'nda* (HGSE) Paulo Freire ile birlikte vermemiz planlanan özgürleşme pedagojisi konulu seminer için yazıldı. Paulo, semineri hazırladığımız sıralarda, HGSE gibi yüksek öğrenim kurumlarında etkili olan sözde bilimsel analiz yöntemleri ile mutlak nesnelliğe yapılan pozitivist vurgu yüzünden endişe ediyordu. Eğitimcilerin, sosyal bilimler alanındaki araştırmalarının bir parçası olarak "pozitif bilim"lerin analiz yöntemlerini benimseme çabaları, bilimden ziyade bir tür "bilimcilik"e yol açmıştı. "Bilimcilik" derken, uzmanlarca yürütülen entelektüel çalışmaların, genellikle bilginin parçalı bir hale gelmesine neden olacak şekilde mekanikleştirilmesini kastediyorum. Ortega y Gasset, bu eğilimi son derece isabetli bir şekilde tespit etmiştir:

> Fizik veya biyolojide yapılması gereken işlerin epeyce bir kısmı, zihnin mekanik çalışması yoluyla ve herhangi biri tarafından, ya da hemen hemen herhangi biri tarafından yapılabilecek işlerdir. [Böylece] (...) bilimi küçük parçalara ayırmak ve bu parçalardan

---

* Harvard Graduate School of Education. –*çev.*

birine hapsolup diğer parçalardan gelen tüm değerlendirmeleri dışarıda bırakmak mümkün.[1]

Paulo Freire, ideolojilerini göstermelik bir "bilimsel kesinlik" ve "mutlak nesnellik" ardına gizleyen bu tür uzmanların, HGSE gibi kurumlardan açıkça destek görmesi yüzünden endişeliydi. Bu "bilimsel" eğitimciler, bilme eylemine yönelik indirgemeci bakışları yüzünden bilginin daha da parçalı hale gelmesine çokça katkıda bulunmuşlardı. Nesnellik iddialarının aslında ideolojik olduğunu, ne kendilerine ne başkalarına itiraf edebiliyorlardı. Oysa nesnellik, her zaman, içinde öznel bir boyut da barındırır ve bu bakımdan diyalektiktir.

Pek çok eğitimci, özellikle de pozitivist araştırma modelini gözü kapalı benimseyen eğitimciler, çalışmalarında ideolojinin etkisi olduğunu daha baştan reddedecektir. Yine de, çalıştıkları kurumlarda aksi yönde bir söylem geliştirilmesini engellemek için ideolojik olarak mücadele ederler. Freire'nin işaret ettiği gibi, bilimsel bir duruşa sahip olma iddiasındaki bu eğitimciler, "tarafsız bilimsel çalışma dedikleri şeyin arkasına 'gizlenmeye', bulgularının nasıl kullanılacağı konusunda kayıtsız kalmaya, hatta kim veya hangi çıkarlar için çalıştıklarıyla ilgilenmemeye çalışırlar."[2] Bu araştırmacılar gerçekte "pozitif bilimler" alanında çalışmadıklarından, sosyal bilimler alanındaki araştırmalarında sadece "tarafsızlık" ilkesini sorgusuz sualsiz benimserler, ama pozitif bilimlerin doğasında var olan özeleştiriyi, şüpheciliği ve titizliği dışarıda bırakırlar. Oysa bilim, makul oranda özeleştiri, şüphecilik ve itiraz olmadan gelişemez. Bununla birlikte, mesela eleştiri ve itiraz söylemi, genelde sosyal bilimlerde ve eğitim alanında, "nesnelliği" ze-

1 José Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses*, New York: Norton, 1932, s. 111. [*Kitlelerin Ayaklanması*, çev. Neyyire Gül Işık, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 5. Basım, 2017 –*çev.*]

2 Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Westport, Connecticut: Bergin & Garvey, 1985, s. 103.

hirleyen bir şey gibi görülür. Freire'nin ifadesiyle bu eğitimciler, "sanki kendileri, üzerinde çalıştıkları toplumun bir parçası değilmiş gibi davranırlar. Gerçek dünyaya, o meşhur tarafsızlıklarıyla, sanki bu dünyayı kirletmemek ya da onun tarafından kirletilmemek ister gibi 'eldiven ve maske' ile yaklaşırlar."[3]

Aslında bu "eldiven ve maske", eğitimcilerin bilgiyi rahat rahat parçalara ayırmasına imkân veren bir ideolojik sis. Entelektüel ödevi basit bir teknik meseleye indirgeyerek, belli bir bilgi türünü, bilgi bütününden çok daha kolayca ayırabilirler; böylece dünyaya daha eleştirel bakabilmek için gerekli olan bilgi türlerinin karşılıklı ilişkisinin önüne geçmiş olurlar. Freire, eğitime, indirgemeci uzmanlaşma üzerinden böylesine teknik yaklaşılmasından rahatsızlık duyuyordu ve *Özgürlüğün Pedagojisi*'ni bu nedenle yazdı. Bu kitapta Freire, her öğretmenin sahip olması veya hiç değilse ders olarak görmesi gereken, ama öğretmenlik eğitimi sırasında nadiren öğretilen başka temel bilgilerin altını çizer. "Öğretmek eğitimin ideolojik olduğunu bilmeyi de gerektirir," der: "Öğretmek etikten ayrı düşünülemez", "Öğretmek eleştirel olma becerisi gerektirir", "Öğretmek koşullanmalarımızın doğasını bilmeyi gerektirir", "Öğretmek tevazu gerektirir", "Öğretmek eleştirel düşünce gerektirir" vb.

Özgürlüğün Pedagojisi'nde Freire, bu diğer temel bilgilerin, dünyanın eleştirel bir okumasını yapabilmek için kesinlikle gerekli olduğunu son derece ikna edici bir biçimde ortaya koyar. Ona göre dünyanın eleştirel okuması, "dünyaya ilişkin en az tutarlı duyarlılık ile daha tutarlı bir dünya anlayışı arasındaki devingen kavrayış"tır.[4] Buna göre, sözgelimi okuma alanındaki teknik ilerlemelere katkıda bulu-

3 *A.g.e.*

4 Paulo Freire ve Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey, 1987, s. 132. [*Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, çev. Serap Ayhan, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1998, s. 193 –*çev.*]

nan ABD'li okuma uzmanlarının, neden milyonlarca çocuğun ırkları, etnik kökenleri, toplumsal cinsiyetleri ve ait oldukları sınıf yüzünden bu teknik ilerlemelerden faydalanamadığını, okuma yazma öğrenemediğini veya yarı okuryazar* kaldığını anlama ve değerlendirme becerisine de sahip olması gerekir.

Bu okuma uzmanları, böyle bir kavrayış sayesinde, geliştirdikleri teknik okuma yöntemleri ile bazı öğrenci gruplarındaki okuma oranlarının, kabulü mümkün olmayacak kadar düşük olmasına neden olan toplumsal ve siyasi gerçeklikler arasında bağ kurabilir. Bu tür bağlar kurabilmek için de ideoloji, etik, eğitimin yapısı gibi genelde eğitim fakültelerinin müfredatında bulunmayan dersler gerekir. Öğretmen adaylarının hemen hemen her zaman, özellikle de lisansüstü eğitimleri sırasında, istatistik ve nicel araştırma yöntemleri konularında birden fazla ders almaları gerekir; oysa sözgelimi ideolojinin doğası konulu tek bir ders bile alma zorunlulukları yoktur. Zaten tam da bu sürecin, yani bazı bilgi bütünlerine öncelik verirken diğer söylemleri bir kenara iten böyle bir müfredat seçimi sürecinin, eğitimin ötesinde bir şeyle bağlantısı vardır: ideoloji. Öğrencilerin başka bilgi bütünleriyle bağ kurup gerçekliğin daha kapsamlı bir kavrayışına ulaşabilmelerini sağlayan eleştirel teori yerine, birbirleriyle bağlantısız teknik eğitimleri ön plana çıkaran bir müfredat seçimi, tam da sahte tarafsızlık iddiasıyla varlığını gizlemeye çalışan ideolojiye delalet eder. İdeolojinin sinsi doğası, kendini görünmez kılma becerisinde yatar.

---

* Freire, *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* kitabında yarı okuryazarlığa dair şunları söyler: "Araçsalcı okuryazarlığın en alt düzeyinde, yarı okuryazar kişi sözcüğü okuyabilir ama dünyayı okuyamaz. Uzmanlaşma ile edinilen araçsalcı okuryazarlığın en yüksek düzeyinde, yarı okuryazar kişi uzmanlık alanına giren metni okuyabilir, ama bilgi dünyasını oluşturan diğer bilgi yığınları konusunda cahildir." Paulo Freire, *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler, Öğretmeye Cesaret Edene Mektuplar*, çev. Çağdaş Sümer, İstanbul: Yordam Kitap, 2019, s. 21. –*çev.*

Paulo Freire, 2 Mayıs 1997 günü kalp yetmezliğinden hayatını kaybetti. Freire'nin ölümü, HGSE'yi biçimlendiren tutucu, kurumsal ampirik odağın etkisi altında kaldığı ve üniversitenin özgürleşme pedagojisi seminerini kaldırmasıyla ağırlığını bir kere daha hissettiğimiz saklı ideolojiyi gözler önüne serdi. Freire'nin görüşlerini onaylayıp seminerin devamına izin vermediler; böylece Freire'nin ölümü, HGSE'nin onun görüşlerine ve çalışmalarına ilgisinin basit bir halkla ilişkiler meselesi olduğu izlenimini doğurdu. Başka bir deyişle, HGSE için açıklık, çoğulculuk ve demokrasi iddiasına meşruiyet kazandırmak amacıyla Freire'ye, bir ikon olarak, bir dönemlik kucak açmak kabul edilebilir bir şey; fikirlerinin müfredatın bir parçası haline gelmesine izin vermek ise kabul edilemez. Freire'nin yüzyılın ikinci yarısındaki en önemli eğitimci olduğu teslim edilse de,[5] HGSE'de Freire'nin teorilerine ve görüşlerine ayırılan tek bir ders bile yok. Son yıllarda, büyük oranda Freire'nin görüşlerinden etkilenen birkaç kıdemsiz ve kadrosuz profesör, onun eserlerini, verdikleri derslerin okuma listelerine ekledi. Ancak kimse Freire üzerine genel müfredatın bir parçası olarak rahatça çalışamıyor. İronik olansa şu: HGSE, Freire'nin teori ve görüşlerine kayıtsız kalırken, Harvard Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde, Freire'nin çalışmalarını merkeze alan "Eğitim ve Özgürleşme" konulu bir ders veriliyor.

Freire'nin ölümünden birkaç gün sonra, Harvard Üniversitesi'nin İdari ve Akademik Hizmetler Dekanı Monell'den bir telefon aldım. Dekan, özgürleşme pedagojisi semineriyle ilgili ne yapmak niyetinde olduğumu soruyordu. Kendisine, kararı verecek olanın HGSE yönetimi olduğunu, ancak yine de bir öneride bulunabileceğimi belirttim. Freire'nin misafir öğretim üyeliği için ayrılan bütçeyi; bell hooks,*

5 Herb Kohl, "Paulo Freire: Liberation Pedagogy", *The Nation*, 26, Mayıs 1997, s. 7.

* Amerikalı yazar ve kadın hakları savunucusu Gloria Jean Watkins'in müstear ismi. *–çev.*

Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Ramón Flecha gibi birçok önemli Freire'ci akademisyeni Harvard'a gelerek Freire üzerine bir veya iki haftalık mini seminerler vermeye davet etmek amacıyla kullanmanın, Freire'yi onurlandırmanın en iyi yolu olacağını söyledim. İki hocadan biri olarak vereceğim özgürleşme pedagojisi seminerinin bir parçası olarak da bu işi koordine etmeyi teklif ettim. Dekan Monell'e bu önerimin en az iki faydası olacağından söz ettim: (1) Bu akademisyenlerin vereceği seminerler, Freire'nin eğitim alanına dünya çapındaki önemli katkısını en etkili şekilde tasdik etmiş ve onurlandırmış olacaktı. (2) Önerilen seminerler, HGSE öğrencilerinin, çalışmalarıyla eğitim alanındaki teorik söylemi ilerletmekle kalmayıp aynı zamanda eğitim, özgürleşme ve toplumsal adalet arasında bağ kuran pedagojik yapıların geliştirilmesinde de büyük katkıları olan önemli (ulusal ve uluslararası) akademisyenlere ev sahipliği yapmasını sağlayacaktı. Dekan Monell, sadece, önerimi kıdemli öğretim üyeleriyle paylaşacağını söyledi.

Freire'nin, özgürleşme pedagojisi seminerini onunla birlikte vermem için yaptığı ilk teklife HGSE yönetiminin cevap vermesi aylar sürmüştü. Oysa benim Freire'nin görüşlerini HGSE bünyesinde yaşatma teklifime verdikleri cevap hızlı, kati ve özlü oldu. Dekan Monell, telefon görüşmemizden birkaç gün sonra telesekreterime şu mesajı bıraktı: "Öğretme ve Öğrenme Bölümü'nün, Freire'yle birlikte vereceğiniz seminerin iptaline karar verdiğini bildirmek üzere aradım. David Rockefeller Latin Amerika Çalışmaları Merkezi'nden kimseyle görüşemedim, ancak anladığım kadarıyla başka bir Latin Amerikalı akademisyeni davet etme niyetindeler. Konuyla ilgili herhangi bir sorunuz olursa beni arayabilirsiniz."

HGSE kültürünün, genel olarak eleştirel teoriyle, özel olarak da Freire'yle yıldızı pek barışmadığı için, fakültenin şemineri iptal etme-

sine şaşırmadım. HGSE'den bir profesörün, Pepi Leistyna'nın araştırma makalesi için yazdığı yorumlarda bu durum daha da açıktı:

> İdeolojik tutumların kültürel ilerlemenin bir işareti olduğu varsayımı, birçok insanın bu türden karmaşık ifadeleri umursamadığı gerçeğini göz ardı ediyor. Bir insanın yaradılıştan inşaat işçiliğine, şarkı söylemeye veya çiftçiliğe eğilimi olabilir. Bu nedenle, benim açımdan önemli olan, yorumlamada aşırıya kaçan mürekkep yalamış bir kişinin, kutsal (dikkate değer) bilgi üzerinde özel bir yere sahip olduğunu iddia etmesini –ama yine de takdir görmesini– önlemek. Eleştirel teorisyenlerin (Freire, Giroux vb.), dilin olgunlaştırılmasına dair karmaşık profesyonel çöpleri pek de yutmayan insanların bazı yeteneklerini abartmasına temkinli yaklaşıyorum. Çünkü bu insanlar kendilerini okuryazarlıkta uzmanlaşmış profesörlerden ve eleştirel okuryazarlıkta uzmanlaşmış profesörlerden bile koruyamıyor.[6]

Entelektüel titizlik konusunda ahkam kesen ama Okuryazarlık Politikaları ve Siyasası konulu bir lisansüstü dersinin Paulo Freire'ye referans verilmeden anlatılmasına ses çıkarmayan böyle bir kültürü nasıl açıklayacağız? Söz konusu dersin programı gizli politikasını açık ediyor: Dersin hocası, bir haftayı Latin Amerika'daki okuryazarlık politikalarına ayırıyor ama Freire'nin adı bile geçmiyor. Yine, ders programının bir haftası eleştirel okuryazarlığa ayırılıyor ancak Freire'den bahsedilmiyor. Eleştirel okuryazarlık için verilen okuma listesinde; Henry Giroux, bell hooks, Linda Brodkey, Peter McLaren gibi ABD'deki en bilinen eleştirel okuryazarlık düşünürleri de yok. Hem Latin Amerika'da okuryazarlığı hem de eleştirel okuryazarlığı kapsayan bir okuryazarlık politikaları dersinde lisansüstü öğrencilerine Freire'yi okutmamak, Noam Chomsky'nin adını anmadan dilbilime giriş dersi veya Shakespeare

6 Pepi Leistyna, "The Fortunes of My Miseducation at Harvard Graduate School of Education", *Tongue-Tying Multiculturalism: The Politics of Race and Culture in the Ivy League*, Donaldo Macedo (haz.), yayına hazırlanıyor.

demeden İngiliz Edebiyatı dersi vermekten farksız. Bu durum, sadece birçok profesörün Freire'nin eleştirel teorilerinden duyduğu korkunun kanıtı değil; aynı zamanda akademik sahtekârlığın aşırı bir örneği ve dersin tarihsel akışa uygun olmayan yapısının da işareti. Freire'nin teorilerine katılmıyor olabilirsiniz, ancak kimse, hem de böyle küstahça, dünyanın en tanınmış okuryazarlık eğitimcisine yok muamelesi yapamaz. Okuryazarlık öğrencilerine Freire'yi okutmamak entelektüalizm karşıtlığının aşırı bir biçimi olmakla kalmıyor, *de facto* sansür anlamına da geliyor. HGSE'nin nesnellikten ve bilimsel titizlikten söz eden fakülte mantrasının, çok daha sinsi bir güç olan ideoloji tarafından altüst edildiği yer işte burası. Freire'nin ölümüne şu şekilde tepki veren bir profesörün bir parçası olduğu kültürden başka ne bekleyebiliriz?: "Freire'nin Harvard'a gelişi yirmi öğrenciyi çok mutlu, kalan öğrencileri ise aşırı mutsuz edecekti. Ama Freire öldü ve şimdi hepimiz mutsuzuz."

Freire'nin ölümü üzerine yapılan bu yorum hem eğitimin en üst seviyesindeki insanlıktan çıkmışlığın ve duygusuzluğun bir örneği, hem de Harvard gibi kurumların gücünden, kaynaklarından ve otoritesinden yararlanan birçok profesörün (ahmaklık boyutuna varan) kibrinin bir işareti. Bu profesörlerin çoğunun kimliği Harvard'ın prestijine bağlı. Bu nedenle birçoğu, kendi yerleşik dünyayı görme biçimlerine uygun olmayan her bilgi bütününü, görüşü veya perspektifi yok sayabileceklerini sanıyor. Oysa akademinin katı standartlarını uygulayacak olsak şunları göreceğiz: (1) Bir elin parmaklarını geçmeyen istisnalar dışında, HGSE profesörlerinin çoğu, ABD'nin en çok atıf yapılan eğitimcileri arasında yer almıyor, dünya çapında yapılan atıf sayısı daha da az; (2) çalışmaları, alandaki güncel teorik tartışmaların ilerletilmesine çok az katkıda bulunuyor ve (3) okulları –özellikle de okulu bırakma oranlarının ve yarı okuryazar olarak mezun olan öğrenci sayısının çok yüksek olduğu şehir okullarını– içinde bulun-

dukları can çekişen halden çıkarmaya yardımı olacak fikirlere katkı sunmuyorlar. Tam aksine, bu okulların çoğu, Freire'nin hayatı boyunca karşısında durduğu ideoloji ve pratiklerin temel niteliği olan pozitivist ve işletmeci modellerin etkisi altında.

Nesnellik ve bilimsel titizlik çağrısı, HGSE'nin söyleminin geçmişten bugüne özelliği olmuştur. Bu, Pepi Leistyna'nın çift dilli eğitimin politik doğası üzerine kaleme aldığı makalesine yapılan yorumlarda da görülebilir: "Bunlar desteksiz, siyasi amaçlarla ortaya atılmış iddialar! Daha dilbilimsel bir analize ihtiyaç var."[7] Leistyna, aynı profesörün kendisine "Umarım pozitif bilimler üzerine de bir şeyler okuyorsunuzdur," dediğini aktarıyor. Bu hikâyeyi, San Diego'daki California Üniversitesi'nde İngiliz dili profesörü olan Linda Brodkey'ye anlattığımda güldü ve şöyle dedi: "O profesör gitsin de bu bilimsel yöntemlerini, Harvard'daki bilim insanlarının HGSE'de yürütülen bilimsel araştırmalar hakkında ne düşündüğünü anlamak için kullansın. En iyi ihtimalle böyle bilimsel araştırmalardan haberimiz yok derler, en kötü ihtimalle de dalga geçerler." Genel olarak bakıldığında bu şekilde dalga geçilmesi hiç de haksız sayılmaz, çünkü eğitim fakültelerindeki akademik çalışmalar, büyük ölçüde, öğrencilerin ve zaman zaman da hocaların ikincil ve üçüncül metinlerle yetindiği türev analizlerle sınırlı. HGSE'deki Dil ve Okuryazarlık doktora programını ele alalım. Bir öğrenci, çağdaş dilbilim teorilerinden hiçbirini öğrenmeden dil çalışmaları alanında doktora derecesi alabiliyor. Hatta, bildiğim kadarıyla, öğrencilerin bir yandan güncel dilbilim teorilerini göreceği, diğer yandan da teorilerin karmaşık dil kullanımı, öğrenimi ve gelişimi evrenini nasıl ifade ettiğini anlayabilecekleri tek bir dilbilim teorisi dersi bile bulunmuyor. Programın dilbilimde hiç değilse bir modül sunması önerildiğinde, bu fikir, öğrencilerin dilbilime ihtiyacı

7 *A.g.e.*

olmadığı gerekçesiyle reddedilmişti. Bunun yerine, Dil ve Okuryazarlık Programı'ndaki lisansüstü öğrencileri, dilbilime dair hiçbir bilgisi olmayan yeni öğrenciler için atölyeler düzenledi. Bu tutum, dilin gerçekleşmesi [*language realization*] sürecini etkileyen karmaşık çalışma sahasını hafife almakla kalmıyor, entelektüalizm karşıtlıklarını sahte bir bilimsel titizlik çağrısının ardına gizleyen profesörlerin teori karşıtı duruşunu da gösteriyor.

Pek çok eğitim fakültesi profesörünün entelektüalizm karşıtı duruşu, yani ya bazı bilgi bütünlerinin sansürlenmesi ya da disiplindeki teoriler ile ampirik ve tekil çalışmalar arasındaki bağın koparılması yoluyla kendini belli eden duruşları dikkate alındığında, bu sözde bilimcilerin şu davranışı daha anlaşılır oluyor:

> [Bu sözde bilimciler] üniversitedeki entelektüel faaliyetlerin bölgeselleşmesine karşı çıkmaz ve alanlarındaki statünün ve temel inançların altını oyma riskini hiçbir şekilde almazlar. Sorun [bilimciler bakımından] bu körlüğün veya isteksizliğin, tam da benimsedikleri teorinin entelektüel şartlarına sık sık ters düşmesidir. Gerçekten de, sadece kuramsallaşmış bir disiplin genel toplumsal eleştiri için etkili bir saha olabilir; yani etkin olarak özeleştiri yapan bir disiplin, bir mücadele alanı olan bir disiplin, tarihine dair farkındalığını yenileyen ve gözden geçiren bir disiplin, diğer akademik alanlarla ilişkisini sorgulayan bir disiplin ve toplumsal oluşumdaki yerini inceleyen ve yazı pratiğini farklı toplumsal işlevlere uyacak şekilde adapte etmeye istekli bir disiplin.[8]

Bu teorik gerekliliklerin de açıkça gösterdiği gibi, Dil ve Okuryazarlık Programı'nın, öğrencilerine, çalışma alanlarını etkileyen teorik dilbilimcileri okutmama kararı ve Freire'nin okuryazarlığa ilişkin eleştirel toplum teorilerinin küstahça müfredattan çıkarılması, Leistyna'ya

8 Carry Nelson, *Manifesto of a Tenured Radical*, New York: New York University Press, 1997, s. 19.

verilen "pozitif bilimler üzerine de bir şeyler okuma" reçetesinin arkasındaki ideolojiye işaret ediyor: "Yorumlanan nesne ile yorumlayıcı söylemin tartışmaya ve incelemeye uygun özneler olarak kabul edildiği, fakat yorumlayanın ve yorumlayanın hizmet ettiği disiplinin ve toplumun çıkarlarının uygun kabul edilmediği"[9] neredeyse hayalî, şizofrenik bir eğitim pratiği.

Yorumlayıcı söylem ile yorumlayanın çıkarları arasındaki bağın kopması, sık sık, öznellik ile nesnellik arasındaki diyalektik ilişkiyi reddeden sahte bir nesnellik ardına gizleniyor. Bu sahte nesnellik çağrısı, pozitivist inceleme yöntemlerine kök salmış durumda. Pozitivist okula yapılan aşırı vurgunun sonucu, bilimciliğin ve metodolojik saflığın kutsandığı, "teori ve bilginin, verimlilik ve teknik uzmanlık kriterlerine tabi kılındığı ve 'ampirik' bilimsel incelemelerde tarihin dipnotlara indirgendiği"[10] bir epistemolojiye yol açtı. Belki de bir HGSE profesörünün, doktora programına aday olan yabancı öğrenciye şu öğüdü verebilmesinin nedeni, tarihin bu şekilde değersizleştirilmesi: "Tarihsel kaynaklara çok fazla atıf yapma. ABD'de beş yıldan eski her araştırmaya zaten tarih gözüyle bakılır." Ampirizmin körü körüne kutsanması, kendilerini bir tür "naif ampirizm"e kaptıran sözde bilimcilerin, özellikle eğitim fakültelerindekilerin, "olgular, insanların dünyaya dair yorumlarından değil dünyanın kendisinden çıkarılır"[11] düşüncesine inandığı bir kültür yarattı. Michael Schudson'a göre:

> Bu görüş, "dünya"nın, insanların zihinlerini aktif şekilde işin içine sokarak ve geleneksel görme ve konuşma biçimlerini (geleneksel olan her zaman doğru olmasa da) kabul ederek inşa ettiği

9 *A.g.e.*

10 Henry A. Giroux, *Theory and Resistance: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Massachusetts: J. F. Bergin, 1983, s. 87.

11 Michael Schudson, *Discovering the News: A Social History of American Newspapers*, New York: Basic Books, 1978, s. 6.

> bir şey olduğu fikrine karşı duyarsızdır. Felsefe, bilim tarihi, psikanaliz ve sosyal bilimler, insanların dünyayı toplumsal olarak inşa edilen filtreler yoluyla bilen, gören, duyan kültürel hayvanlar olduğunu göstermek için büyük zorluklara katlanmıştır.[12]

Araştırmada metodolojiyi teori ve bilgiden üstün tutan bazı kıdemli HGSE profesörleri için, *Harvard Educational Review*'un, onlara göre ampirik olarak desteklenen ve araştırmaya dayanan bilimsel makalelerden ziyade, "siyasi belagat dolu" eleştirel yazılar yayımlamaya başlaması endişe vericiydi. *Harvard Educational* dergisinin yayın kurulunda yer alan iki öğrenciden; Freire, Giroux, Macedo, Aronowitz gibi eleştirel yazarlardan çok fazla yazı yayımladıkları için bazı kıdemli profesörlerden azar işittiklerini duydum. Profesörlerin bu görüşü, sadece, sindirme yoluyla bir tür sansür uygulaması değil, aynı zamanda gerçeği de çarpıtıyor çünkü tarihine bakıldığında, *Harvard Educational Review* eleştirel çalışmalar açısından hiçbir zaman başı çekmemiştir. Gerçekte yaşanan ise şudur: Bazı kıdemli profesörlerin çalışmaları kurul değerlendirmesi sonrasında reddedilirken, Freire ve diğer eleştirel yazarların makaleleri yayımlanmaktadır. Oysa bu profesörlerin kurul değerlendirmesi ve hakemlik süreçlerinin nesnelliğini kabul edilebilmesi için, bu süreçlerin mutlaka egemen ideolojiyi yeniden üretmesi ve statükoyu koruması gerekir. Kısacası, nesnellik ve bilimsel titizlik çağrısı, kendi ideolojisinin ağırlığı altında ezilir.

Bu profesörlerin anlamadığı şey, tam da kendilerinin araştırma sandıkları şeyin doğasını sorgulayan büyük bir eleştirel yazın külliyatının olduğu. Donna Haraway,[13] Linda Brodkey, Roger Fowler, Greg Myers gibi eleştirel yazarlar, sosyal bilimlerdeki tüm ampirik çalışma

12 *A.g.e.*

13 Bilimsel nesnelliğin kapsamlı ve eleştirel bir analizi için, bkz. Donna Haraway, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, 14, 1988, s. 575-599.

biçimlerine sızmış çarpık "bilimsel" nesnellik iddiasını büyük bir titizlikle ortaya koymuştur. Linda Brodkey'ye göre; "bilimsel nesnellik, sık sık ve çok uzun zamandır, kadınların ve beyaz olmayanların –ve diğer grupların– meşru araştırma konuları olamadığı toplumsal, dolayısıyla da politik pratiğin mazereti olarak kullanılıyor."[14] Nesnelliğe bu körü körüne inanç, sözde bilimcilere, "pozitivizm ve ampirizm hegemonyası"nı[15] sorgulayan karşıt söylemleri önleyebilecekleri güvenli bir liman sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda, sadece bilim insanı olmayanların inandığı bu nesnelliğe dair bir tür halk teorisi [*folk theory*]* de doğuruyor. Oysa, Linda Brodkey'nin son derece ikna edici bir biçimde ortaya koyduğu gibi, "ampirik olarak ulaşılanlar da dahil olmak üzere her bilgi, doğası gereği taraflıdır; yani zihinde canlandırılan şeyin eksik ve taraflı bir dökümüdür."[16] Bir başka deyişle, bu sözde bilimcilerin araştırma kabul ettiği şeyler, yani nicel değerlendirme sonuçlarına dayanan çalışmalar da bu tür analiz modellerini doğuran toplumsal inşadan bağımsız değil. Teorik kavramlar, aslında, bu değerlendirme modellerini tasarlayan toplumun pragmatikleri tarafından biçimlendiriliyor.[17] Belli bir ideolojiyle şekillenen sonuçlar da olguların mış gibi sunulunca, bu ideolojik inşanın dışında kalan meseleler görülmüyor.[18] Eğitimcileri, bu değerlendirme modellerinin gerçeği yansıtmayan doğrular ortaya koyabileceği konusunda uyarmak isterim. Afro-Amerikalı öğrencilerin

14 Linda Brodkey, *Writing Permitted in Designated Areas Only*, Minnesota: Minnesota University Press, 1996, s. 10.

15 *A.g.e.*, s. 8.

* Halk teorisi (veya zihinsel model): Olay ve olguların etkilerini veya sonuçlarını açıklamak için bireylerin geliştirdiği sezgisel, gayrı resmî teoriler. –*çev.*

16 *A.g.e.*

17 Roger Fowler ve diğerleri, *Language and Control*, Londra: Routledge & Kegan Paul, 1979, s. 192.

18 Greg Myers, "Reality, Consensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching", *College English*, (48:2), Şubat 1986.

okuma bakımından beyazların çok gerisinde kaldığı sonucuna varan bir çalışma doğrudur, fakat varılan bu sonuç, Afro-Amerikalı öğrencilerin ırkçılığa, eğitimde ayrımcılığa ve tarihlerinin sistematik olarak inkâr edilmesine ve değersizleştirilmesine karşı mücadele ederken çalıştıkları maddi koşullar hakkında çok az şey söyler. Ben, ırkçılığın ve ekonomik tahakkümün acımasız gerçekliğini yaratan ve sürdüren ideolojik unsurların tam anlamıyla kavranmasıyla doğru bir sonuca ulaşılacağını söylüyorum. Ampirik bir çalışmanın, araştırma konusu insanların yaşadığı sosyokültürel gerçeklikle bağı koparılırsa, içinde gerçeği barındırmayan sonuçlar ortaya çıkar. Sözgelimi, kötü şartlarda yaşayan çocukların okuma başarılarını değerlendirecek bir ampirik çalışma, çocukların karşı karşıya kaldığı ve Jonathan Kozol tarafından isabetle tarif edilen şu gerçekliği hesaba katmalı:

> Taş kokain bağımlılığı ve damardan eroin kullanımı (burada tanıştığım çocuklar buna "iğneli" diyor), Mott Haven'daki varoluşun dokusuna işlemiş. Burada, çoğu HIV virüsü kapmış yaklaşık 4 bin eroin bağımlısı yaşıyor. St. Ann'deki hemen hemen her çocuk, AIDS yüzünden ölen birini –akraba ya da bir komşu– ve çoğu da bu hastalıktan ölmek üzere olan birilerini tanıyor. Mott Haven'da doğum servisine yatan kadınların dörtte birinde HIV bulunuyor. Çocuklarda görülen AIDS vakalarının oranı bu nedenle çok yüksek.
>
> Mott Haven'daki çocuklar arasında depresyon yaygın. Çoğu sık sık ağlıyor ancak nedenini tam olarak açıklayamıyorlar.
>
> Korku ve kaygı yaygın. Çoğu uyuyamıyor.
>
> Buradaki çocuklarda en sık görülen hastalık astım. Çoğu derin bir nefes alabilmek için çokça çabalamak zorunda. Bazı anneler çocuklarının yataklarının yanına oksijen tüpü koyuyor; çocuklar bu tüplere "nefes makinesi" diyor.
>
> Çocukların yaşadığı ve üçte ikisi New York Belediyesi'ne ait olan evler, genelde, Mississippi köylerinde gördüğüm fakir ço-

> cukların yaşadığı evler kadar sefil halde, ancak hırsızlara karşı önlem olarak demir parmaklık ve sürgü takılan pencerelerin dışında Mississippi kırsalının yeşilliğinden ve şifalı tazeliğinden eser yok.[19]

Bu acımasız gerçeği göz önünde bulundurmayan ampirik bir çalışmanın (ki bizim sözümona sınıfsız toplumumuzda bu genelde böyledir), bu çocukların düşük performansının altında yatan nedenleri açıklaması mümkün değil. Sözde bilimciler, araştırma yöntemlerinin Kozol'un tanımladığı bu toplumsal çirkinlikle kirlenmemesi için her çareye başvurup, mesela gettolarda yaşayan çocukların okul başarısızlıklarına ilişkin çalışmalarında "nesnellik"lerini korurken, bu gettoların sakinleri yaşadıkları sefaletin temel nedenlerini anlamakta hiç de zorluk çekmiyor; tıpkı bu topluluklardan* birine mensup olan Maria gibi:

> Ne ekerseniz onu biçersiniz; hastalık, pislik, eski döşekler ve sokaklara atılan başka döküntü, çirkin, harap olmuş eşyalar, harap olmuş insanlar, şurada bir cezaevi, burada lağım pisliği, uyuşturucu satıcıları, ötede evsizler, sonra akla hayale gelebilecek en kötü okullar, insanı on saat bekleten hastaneler, biri ölürken ortalarda görünmeyen polis, ... hayatın hiç de güzel olmayacağını ve çocukların yaşadıkları hayattan memnun olmayacaklarını tahmin edersiniz. Bazen sanki görünmez olmuşum gibi geliyor. Bana işte böyle hissettiriyorlar.[20]

Muhtemelen Maria, araştırmacılara, böyle bir sefalet içinde yaşamaya mahkûm edilmiş insanlar için ayan beyan ortada olanı ifade

---

19 Jonathan Kozol, *Amazing Grace: The Lines and the Conscience of a Nation*, New York: Harper Perennial, 1996, s. 4.

Bir toplumdaki yerel ve/veya dezavantajlı gruplar için kullanılan *community* sözcüğünün Türkçe karşılığı "cemaat" olmakla birlikte, bu terimin Türkiye'deki spesifik kullanımı nedeniyle "topluluk" sözcüğü tercih edilmiştir. – *Türkçe ed. notu.*

20 *A.g.e.*, s. 39.

edecek yeni bir doktora tezine ihtiyacımız olmadığını söylerdi. Eğer çocukları ezici ve insanı insanlıktan çıkaran maddi koşullara hapsederseniz, bu çocukların akademik olarak başarısız olacağı kesindir. Bu ezici koşullar altında mukadder olan başarısızlıktan sonra da, Richard J. Hernstein ve Charles Murray'in *Bell Curve* [Çan Eğrisi] kitabında yaptıkları gibi, nesnellik adı altında bu şartları yaratıp sürdüren politik ve toplumsal gerçeklikle bağını koparmış bir araştırmada, "siyahlar entelektüel bakımdan beyazlara göre daha aşağıda olmaya genetik olarak kodlanmıştır" gibi bir sonuca varmak son derece kolaydır. Yine, "akşam yemeklerinde anne babaları ve kardeşleriyle sohbet eden çocuklar okuma bakımından daha başarılı" sonucuna ulaşan bir ampirik çalışma hem akademik olarak aldatıcıdır, hem de tüm çocukların anne babaları ve kardeşleriyle birlikte her gün akşam yemeği yiyemediği şeklindeki sınıfsal ve ekonomik varsayımları görmezden gelir. Böyle bir çalışma, ABD'de açlık çeken 12 milyon çocukla ilgili ne söyleyebilir? Veya evsiz, bir yemek masası bile olmayan ve zaman zaman, olmayan yemek masasının üzerine koyacak yemeği bile bulamayan binlerce çocukla ilgili ne söyleyebilir? Akşam yemeği sohbetlerinin okuma başarısı üzerindeki etkisi hakkında bunun gibi suya sabuna dokunmayan ve çarpık genellemeler yapan bir çalışma, kışın ısınması olmayan evlerde kalan çocuklara dair pek az bilgi verir. Bu evlerdeki soğuk, dört çocuk babası bir adama şunu söyletecek kadar tehlikeli olabilmektedir: "Sıkı sıkı giyinirsin... ve sabaha sağ salim uyanmayı umarsın."[21] Bu baba araştırma sonuçlarına inanacak olsa, beraberce bir dondurucu geceyi daha atlattıktan sonra çocuklarına ertesi akşam yemekte muhabbet etmeleri gerektiğini ve şansları yaver gider de bir sonraki geceyi de sağ salim atlatırlarsa bu muhabbetin okuma gelişimleri bakımından çok faydalı olacağını söy-

21 *A.g.e.*

lerdi. New York Polisi mıntıkasında iki beyaz polisin tuvalet pompasıyla vahşice tecavüz ettiği Haitili göçmen baba Abner Louima, akşam yemeğinde çocuklarıyla ne konuşacak? Acaba Louima'nın çocuklarının öğretmeni, çocukların okuma yazma gelişimlerini değerlendirirken beyaz New York polislerinin babaya uyguladığı barbar saldırıyı da göz önüne almış mıdır?

Bu sorular, ampirik çalışmaların, çalışmayı etkileyen sosyokültürel gerçeklikten kopuk olduğunda ne kadar çarpık sonuçlara varabileceğini açıkça ortaya koyuyor. Ayrıca bu tür çarpık sonuçlar, bir yandan içinde bulundukları toplumsal sefalet yüzünden kurbanları suçlayan, diğer yandan Charles Murray ve Harvard'ın eski profesörlerinden Richard J. Hernstein gibi sözde bilimciler tarafından ortaya atılan genetik düşüklük hipotezlerini rasyonalize eden bir stereotip yaratılmasına katkıda bulunuyor.[22] Ampirik çalışmalar, genellikle, istatistiklerin gerçekliği insandışılaştırarak, çarpıtarak ve tahrif ederek çalışılan konunun insani yüzünü yok edebildiğini ve kolayca manipüle edilebildiklerini işaret etmiyor.

Araştırmaları ile daha kapsamlı toplumsal meseleler arasında bağ kuramamak yüzünden eğitimciler, genellikle, ne kendi toplumsal misyonlarının genel bir eleştirisine girişebiliyor, ne de egemen toplumsal düzenin değerlerinin yeniden üretilmesindeki bekçilik görevlerinin farkına varabiliyor. HGSE Risk ve Risk Önleme Programı'nın eski bir yüksek lisans öğrencisi olan Grace Mitchell, eleştirel teoriye böyle bir karşı çıkışı ilk elden tecrübe edenlerden. Mitchell, programın eksik oryantasyon modelini ve "risk"i, bu "risk"i doğuran ezici şartları ortaya çıkaran ve sürdüren toplumsal, ekonomik, siyasi ve kültürel faktörlerle ilişkilendirecek analiz eksikliğini ısrarla sorguluyor. Birkaç defa, "risk

22 Richard J. Hernstein ve Charles Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, New York: The Free Press, 1994.

altındaki" öğrencileri bu öğrencilerin içinde var oldukları ırkçı ideoloji bağlamında çalışmak istediğini söyledikten sonra, nihayet, saha danışmanı tez görüşmesi sırasında kendisine aslında haklı olduğunu, programın ırkla ilgili konularla yeteri kadar ilgilenmediğini söylüyor. Saha danışmanı, ırk konusunda programa eklenmesini umduğu bir şeyler hazırladığını da belirtiyor.

Mitchell'in önerisini yıl boyunca reddeden Risk ve Risk Önleme Programı'nın, programa kayıtlı öğrencilerin (yeri gelmişken, 1995 bahar döneminden beri açılmayan) Irkçılık Karşıtı Çokkültürlü Eğitim dersini veya ideoloji, ırk, etnisite, dil ve toplumsal cinsiyet arasındaki karşılıklı ilişkileri eleştirel olarak analiz edebilecek HGSE bünyesindeki başka dersleri almalarını şart koşması gerekirken, beyaz orta sınıf bir eğitimci olan saha danışmanı birdenbire konunun uzmanı kesiliyor ve ırk meseleleriyle uğraşmayı kendine vazife ediniyor. bell hooks şu tespitinde çok haklı: Aslında birçok beyaz kadın "eğer ben seni senin kendini anlattığından daha iyi anlatıyorsam, senin sesini yükseltmene gerek yok" düşüncesine katılıyor.[23]

Öğrencilerin, "Risk altındaki öğrenci kimdir?" ve "Bu öğrencilerin risk altında olmasına neden olan kimdir?" sorularını sormasına imkân veren bir pedagojik alan olmaması, kestirme çözümlerle riskleri ortadan kaldıran kıymeti kendinden menkul "uzmanlar" ortaya çıkarıyor, ancak bu kestirme çözümler risk altındaki öğrencilerin yaşadığı ezici koşulları doğuran ideolojiyi hiçbir şekilde sorunsallaştırmıyor veya değiştirmiyor. Risk ve Risk Önleme Programı'nın, çoğunluğu beyaz ve orta sınıftan sözde uzmanları, "risk altındaki öğrenci" gerçekliğinin ve buna neden olan ideolojinin analizini yapmaya teşvik edilmiyor. Bu da, "risk altındaki öğrenci" gerçekliği ile "risk altındaki öğrenci" gerçekliğine se-

23 bell hooks, *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston: South End Press, 1990.

bep olan sosyoekonomik ve sosyokültürel bağlam arasındaki karşılıklı ilişkiye dair eleştirel bir anlayış geliştirmelerini engelliyor.

"Risk altındaki öğrenci" gerçekliğine dair çalışmaların egemen ideolojinin yapı ve mekanizmalarının analizini dışarıda bırakacak şekilde parçalanması, en büyük amacı madun [*subaltern*] kültürel anlatımların sistematik olarak değersizleştirilmesi olan sömürgeci ideolojiyi andırıyor.

"Risk altındaki" toplulukların onay merci konumundaki uzmanları ile "risk altındaki" ezilen bireyler arasındaki ilişki, demokratik bir toplumdan ziyade sömürgeci bir topluma benziyor; ne var ki bunu bu şekilde adlandırmamıza izin yok. Bu sömürgeci miras incelenmez ve "risk altındaki" öğrencilere dilleri, kültürleri, toplumsal cinsiyetleri, etnik kökenleri ve sınıfsal konumları da dahil olmak üzere kendi gerçekliklerini araştırma ve bunlara eleştirel yaklaşma fırsatı tanınmazsa, "risk altındaki" öğrenciler, nereden bakılırsa bakılsın sömürgeci bir varoluşu deneyimlemeye devam edecekler. Oysa eğitimciler, gerçekte sadece maaşları "risk altında" olan memurların çıkarlarına uygun bir "risk altındaki öğrenci" anlayışı tarafından köleleştirilmek yerine tarihimizle yeniden bağlantı kurabilir ve "risk altındaki bireyler programı"nın demokratik amaçlarla çelişen sömürgeci mirasını anlayabilirler. Örneğin Renato Constantino'nun şu tespitleri hem gayet yerinde, hem de –Filipinler'deki sömürgeci miras üzerine yazıyor olsa da– bizim eğitimdeki tarihsel yol ayrımımıza ışık tutar nitelikte :

> Bugünümüzü de, geçmişimizi de çok az kavrayabiliyoruz çünkü geçmişin bugüne ışık tutabilecek yönleri bizden gizlendi. Bu, temel niteliği sömürgeci değer ve tutumların kusursuz telkini olan sistemik bir eğitimsizleştirme süreciyle gerçekleştirildi. Eğer bizler gerçeğe ulaşmayı ve yazılı tarihimizin bir parçası olmayı reddetmemiş olsaydık, bu süreç bu kadar etkili olmayacaktı. Sonuç olarak, tarih duygusu olmayan bir halk haline gel-

> dik. Bugünü, verili, tarihsellikten yoksun olarak kabul ediyoruz. Geçmişimizi çok az anladığımız için, geçmişin bugünle olan anlamlı ilişkisini de göremiyoruz.[24]

Çoğu liberal, tarihi, özellikle de "risk altındaki" gerçekliğine neden olan tarihi inkâr ederek, "risk altında" diye etiketledikleri madun kültürel gruba karşı sözde bir cömertlik sergiliyor. Üstelik ayrıcalıklı konumlarının onları, tam da incelemek istedikleri bu tahakkümü yaratan toplumsal düzenin bir parçası yaptığını kabul etmek zorunda da kalmıyorlar. Madun kültürel gruplar üzerine çalışan ve bunları antropolojinin konusu haline getiren birçok liberal, tam anlamıyla turist gibi davranıyor; "bu gruplara kafayı takıyor ve bir süreliğine bunlarla ilgileniyorlar",[25] ancak kendilerini, incelemek istedikleri şartları yaratan gerçekliğin dışında tutuyorlar.

ABD'deki çoğu liberalin durumu, kültürel ayrıcalıklarını korumaya çalışırken kendilerini kaçınılmaz bir ikilemin içinde bulan solcu sömürgecilerin durumuna benziyor. Bu ikilem, genellikle, liberallerin kendilerini madun grubun verdiği mücadelenin meşruiyeti yüzünden tehdit altında hissettikleri zamanlarda su yüzüne çıkıyor. Madun grubun mücadelesi bu liberalleri sadece dışarıda bırakmıyor, aynı zamanda onlardan, baskıyı soyut bir fikir gibi ele alan liberal yaklaşımlarını somut siyasi eylemlere dönüştürmelerini de istiyor. Harvard'daki lisansüstü öğrencileriyle bu konuda yaptığımız bir tartışma sırasında yaşadığım diyalog bu durumun güzel bir örneği. Beyaz, orta sınıftan bir kadın, telaşla, "Bu durumda işten ayrılmam gerektiğini mi söylüyorsunuz?" diye sormuştu. Bu soruya cevap vermenin o

24 Renato Constantino, *Neocolonial Identity and Counter Consciousness*, Londra: Merlin Press, 1978.

25 Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*, Boston: Beacon Press, 1965, s. 26. [*Sömürgecinin Portresi / Sömürgeleştirilenin Portresi*, çev. Şen Süer, İstanbul: Versus Kitap, 2. Basım, 2014 –*çev.*]

kadar kolay olmadığını, ancak bazı durumlarda kişinin işten ayrılmasının da gerekli olabileceğini söyledim. Beyaz, orta sınıf bir Harvard lisansüstü öğrencisi olarak, toplulukta birlikte çalıştığı pek çok azınlık kadınından çok daha fazla iş imkânı olduğunu belirttim. Madun bir gruptaki liderlik pozisyonunda kalmaya devam etmesi, bir azınlık kadınının o pozisyona erişme imkânının olmaması anlamına geliyordu. Örnek olarak, çeşitli topluluklardaki okuryazarlık eğitmenlerini eğitmek üzere kurulan Okuryazarlık Heyeti Eğitimci Eğitim Programı'nı verdim. Program koordinatörlerinin yüzde 86'dan fazlası, beyaz orta sınıf kadınlardan oluşuyordu. Bu, şu demekti: Eğer bu kadınlar bu koordinatörlük pozisyonlarında kalmaya devam ederse, azınlık grubundan kadın ve erkekler bu pozisyonların yüzde 86'sına erişim imkânı bulamayacaktı. Azınlık kadınlarının kendi ırk grupları dışında liderlik pozisyonlarına aday olma bakımından kesinlikle çok daha az fırsatı olduğuna da dikkatini çektim.

Tartışma hararetlenmişti; o esnada başka bir beyaz orta sınıf öğrenci, konuyu bir sonuca bağlamamıza imkân veren bir olay anlattı. Bir kadın arkadaşının, şiddet mağduru annelere yardım eden bir grupta çalışmak üzere bir şirketteki başarılı kariyerinden vazgeçtiğini söyledi. Kadın, başkaları için bir şeyler yapacak olmanın heyecanı içinde bir merkeze gidiyor ve merkez çalışanlarından birine, ihtiyaç içindeki insanlara yardım etmek için çalışmanın, sadece para kazanmak için çalışmaktan daha tatmin edici olduğunu söylüyor. Afro-Amerikalı topluluk üyesi ise şöyle cevap veriyor: "Hanımefendi, eğer bize gerçekten yardım etmek istiyorsanız beyaz dostlarınızın yanına dönün ve onlara ırkçılık duvarının üzerimize yıkılmasına engel olmalarını söyleyin." Bu metafor, benim tartışma esnasında ifade edemediğim şeyi gözler önüne serdi. Bu, vazgeçme veya işten ayrılma meselesi değildi. Asıl mesele, insanın yardım sürecindeki ayrıcalıklı

konumunun farkına varması, böylece hem yardımı bir tür misyoner paternalizmine dönüştürmemesi hem de gerçek bir güçlendirme* sağlayacak yapıların oluşabilmesi için fırsatları daraltmamasıydı. Metafor aynı zamanda beyaz öğretmenlerin baskı ile kaynağında, yani beyazların üstünlüğünü iddia eden ırkçı düşünceyle mücadele etme sorumluluğuna da işaret ediyor. Aksi halde, madun öğrencileri "güçlendirmek" gibi romantik arzular sinsi bir paternalizme yol açar. Okuryazarlık eğitimci eğitimi programına kayıt olan Nijeryalı bir lisans öğrencisinin, baskı konusunu tartışırlarken beyaz öğretmenine söylediği şu sözlerin nedeni işte bu paternalizm: "Ezenin, ezilene içinde bulunduğu durumu hatırlatıp durmasından sıkıldım artık!"

İnsanın tarihsel ve ayrıcalıklı konumunu anlayabilmesi bir siyasi netlik gerektiriyor. Ancak ideolojik çelişkileri ortadan kaldıran bir belirsizliğe uyum sağlayabilmiş kişilerin böyle bir siyasi netliğe erişmesi mümkün değil. İdeolojik çelişkileri ortadan kaldırma süreci, sadece, madun öğrencilerle çalışan beyaz liberal eğitimciler arasında yaygın değil; bu, liberal sömürgecinin de bir özelliğiydi. Bu sömürgeci:

> geleceğin, sömürgeleştirilenin artık sömürgeleştirilen olmadığı yepyeni bir toplumsal devletin hayalini kurarken, bir yandan da şüphesiz ki kendi durumunun ve kişiliğinin geçireceği derin dönüşümü düşünmez. O, bu yeni ve daha uyumlu devlette, el değmemiş dili ve egemen kültürel gelenekleriyle olduğu gibi kalmaya devam edecektir. Kendindeki o görmediği ya da görmeyi reddettiği *de facto* çelişkiyle birlikte, artık Avrupa'nın kişisel malı olmayan bir ülke üzerinde ilahi haklara sahip bir Avrupalı olmaya devam edeceğini umar.[26]

26 *A.g.e.*, s. 40.

* Freire'nin kelime dağarcığında önemli bir yer tutan ve iktidara sahip olma, inisiyatif alma gibi anlamlar taşıyan *empowerment* sözcüğünün karşılığı olarak, "güçlendirme" tercih edilmiştir. –*Türkçe ed. notu*

Liberal sömürgecilerin yaşadığı çelişki, özellikle "risk ve risk önleme" programlarındaki çoğu beyaz liberal eğitimcinin yaşadıklarından farklı değil. Bu eğitimciler azınlıkları güçlendirme propagandası yaparken, pek sorgulanmayan, sorunsallaştırılmayan ve genelde ilahi bir hak gibi görülen kendi sınıfsal ve beyaz olmaktan kaynaklanan ayrıcalıklarından kurtulmayı reddediyorlar. Çünkü böyle bir sorgulama insanın kendi sınıfsal ve deri rengi üstünlüğünü bilerek ortadan kaldırması demektir ki, Albert Memmi'nin liberal sömürgeciye dair tartışmasında isabetle belirttiği üzere, bu son derece zor bir iştir:

> Belli belirsiz, gelecekteki genç ulusun bir parçası olmayı umuyor, ama kendi ülkesinin vatandaşı olarak kalma hakkını da sıkı sıkıya koruyor. ... Sömürgeciliğin son bulmasını istiyor, ama bu devrimin, kendi durumunun ve kendisinin alaşağı edilmesiyle sonuçlanacağını düşünmek istemiyor. Çünkü bir insandan kendi ipini çekmesini istemek kolay değil, başkasına hayat vermek için bile olsa...[27]

İnsanın zihninde kendi sonunu canlandırmasındaki zorluk, baskının son bulmasını isteyen pek çok beyaz liberal eğitimciyi, kendi sonlarını somut bir gerçeklik haline getirebilecek öncü fikirler yerine ilerici yöntemlere sarılmaya zorluyor. Bu nedenle, "risk altındaki" topluluklarla ilgilenen çoğu beyaz eğitimci, bilerek müşfik bir metodoloji benimsiyor, ancak bunları biçimlendiren teorileri işin içine sokmayı genelde reddediyor. Tıpkı "risk altındaki grup"larla çalışan beyaz liberal eğitimci gibi, "sömürgeciler de ne teoriyi ne de teorisyeni sever. Genelde, kötü bir ideolojik veya etik pozisyona düştüğünü bilen kişi, eylem insanı olmakla ve derslerini tecrübelerinden çıkarmakla övünür."[28] Beyaz liberal eğitimciler, pratiklerini teorize etmeyerek ken-

27 *A.g.e.*

28 *A.g.e.*

dilerini özeleştirel bir akıl yürütmeden korumuş oluyorlar çünkü böyle bir akıl yürütme, sahip oldukları ayrıcalıkları devam ettirmekle, tam da ezilen topluluklara yardım götürme ihtiyacını duymalarına neden olan egemen ideolojinin suç ortağı haline geldiklerini gösterecek. Freire, eylemlerimize yön veren iktidar eşitsizliğinin kapsamlı bir şekilde kavranmasını engellemek için teorinin bir günah keçisi haline getirildiğini kısa ve öz ifade eder:

> Pratiğin karşısına konulması gereken, pratikten ayrı düşünülemeyecek olan teori değil, taklitçi düşünme saçmalığıdır. Nasıl ki teori ile lafazanlığı bağdaştıramazsak, pratik ile de aktivizmi bağdaştıramayız. Lafazanlıkta eylem yoktur; aktivizmde de eyleme dair eleştirel düşünme bulunmaz.[29]

Eğer "risk altındaki gruplar"la çalışan eğitimciler, bu "risk altındaki" gerçekliğinin ezici koşullarını belirleyen sömürgeci mirası anlamazsa, en iyi ihtimalle paternalist misyonerler, en kötü ihtimalle de geçimlerini ideolojik olarak suç ortağı oldukları insani sefaletten sağlayan okuryazarlık ve sefalet tellalları haline gelirler. HGSE'deki çoğu akademisyenin, Vaclav Havel'e göre onlara "'insanüstü' bir bellek, bilinçlerini aldatmalarına ve gerçek konumlarını ve yüz kızartıcı yaşama şekillerini [*modus vivendi*] hem dünyadan hem kendilerinden gizlemelerine imkân veren bir amaç"[30] sunan yalan sarmalıyla ve egemen ideolojiyle suç ortaklıklarına meydan okuyan bir eleştirel teori karşısında bu kadar kolay korkmaları şaşırtıcı değil. Paulo Freire'nin *Özgürlüğün Pedagojisi* kitabı, büyük bir cesaretle bizi, bilincimizi aldatmamızı engelleyecek temel bilgileri kucaklamak için eğitime yönelik teknisist yaklaşımın katılığından kurtulmaya davet ediyor. *Özgürlüğün Pedagojisi*'nde Freire, bizlere, Jean-Paul Sartre'ın ifadesiyle "sefaleti, kronik açlığı, ceha-

29 Paulo Freire, *The Politics of Education*, s. 11.

30 Vaclav Havel, *Living in Truth*, Londra: Faber and Faber, 1989, s. 4.

leti veya genel olarak insanca olmayan her şeyi cezalandıracak"[31] bir toplumsal düzeni hatırlatıyor. Çünkü insanın içinde yaşadığı sefaletin, toplumsal adaletsizliklerin ve eşitsizliklerin çirkinliğini dönüştürmeyi reddeden eğitimci, Sartre'ın yakıcı bir şekilde ifade ettiği gibi, "hiçbir şeyi değiştirmeyen ve hiç kimseye hizmet etmeyen, ancak küskünlükte ahlaki bir rahatlama bulmakta mahir olan"[32] ehlileştirici eğitimci haline geliyor.

31 Jean-Paul Sartre, "Giriş", *The Colonizer and the Colonized*, (bkz. dipnot 25), s. xxiv-xxv.

32 *A.g.e.*, s. xxvi.

Giriş



Stanley Aronowitz
New York Şehir Üniversitesi, ABD

Öndeyiş

Bir süre önce, New York'ta bulunan küçük bir alternatif devlet lisesini ziyaret ettim. Bu lise, çetin ceviz New York Eğitim Kurulu'nun* 1990'lı yıllarda, hoşuna gitmese de, tanımak ve ödenek ayırmak zorunda kaldığı, genellikle öğretmenlerin idaresi altında bulunan yirmi kadar küçük liseden biriydi. Kurul ve kurulun başkanı, denetleyemedikleri hiçbir okula güvenmiyor ve bu nedenle alternatif okulları kendi haline bırakmıyordu. Büyük olanın istisnasız daha iyi sanıldığı bir sistemde, bu okullardan yönetimlerinin her yönü için hesap vermeleri istenmişti: öğrenci başına masraflar, kayıtlı öğrenci sayısı, öğrencilerin standart testlerdeki performansı, müfredat, öğretmenlerin ve idarecilerin lisansları vs. Çoğunlukla olduğu gibi, bu okul da idareciler değil öğretmenler tarafından kurulmuştu ve bu nedenle ayakta kalıp kalamayacağı şüpheliydi.

Bu alternatif okullar, yönetim kurullarıyla yönetilen pek çok büyük lisenin akademik performans, mezuniyet oranı, üniversiteye

---

* New York City Board of Education. *–çev.*

giriş oranı ve elbette okulu bırakma sayısı gibi hemen hemen her kriter açısından başarısız olduğuna dair toplumsal algının faydasını görüyor. Asıl önemlisi de bu büyük okulların, standart test kriterleriyle yetkinliklerini göstermek şöyle dursun, öğrencilerin öğrenme şevkini bile kırması. Nadiren denk gelen, alışılmadık biçimde kendini mesleğine adamış ve (bu okulların çoğunda öncelik düzeni sağlamak olduğundan) polis memuru rolünü aşmayı başarabilmiş bir öğretmenin veya okulu bırakmaya en teşne olanların bunu yapmasını önlemek üzere küçük programlar tasarlayan ve uygulayan dinamik, girişimci birkaç eğitimcinin verebilecekleri dışında, New York'ta bulunan 3-4 bin öğrencili tipik bir devlet lisesinde öğrenciler açısından "yeni bir şey yok."

Kurul Başkanı ve dalkavukları, maliyetli ve anlamsız olduklarını söyleyerek bu hassas deneyleri eleştirmek için hiçbir fırsatı kaçırmıyor, ancak şu ana kadar bu alternatif okulları batırmayı başaramadılar. Çünkü bu okullar ailelerin ve eğitim gönüllülerinin desteğini alıyor ve başlangıçta pek çok masrafını karşılamak için kurum dışından para toplayarak ilk etapta sistem içinde avantajlı konuma geçiyor. Benim ziyaret ettiğim, bu okulların en başarılılarından biriydi. Benzerleri gibi bu okul da daha büyük bir okulun bünyesinde kurulmuş ve diğer öğrencilere nazaran halinden daha az memnun ve bir şekilde motive edilmezlerse çoğu okulu bırakacak olan öğrencilerin bazılarını "zapt etmek" için uğraşan küçük bir ileri karakol olarak işe başlamış. Yönetim de, alternatif programın gitgide daha fazla huzursuzlanan kamuoyunu yatıştırmak ve büyük, fabrika benzeri kurumların çoğunda görülen disiplin sorunlarından bazılarını çözmek için elverişli olduğunu üstü kapalı kabul ediyor.

Çoğu Latin kökenli, önemli bir kısmı siyah ve (bazıları şehrin bir avuç "seçkin" lisesini bırakmış) beyaz 150 kadar öğrencisiyle bu beş

yıllık deney mezun vermeyi başardı ve öğrencilerin eyaletin okullardaki öğrenci sayısını azaltmak için tasarladığı sınav darbesini atlatmasını sağladı. Bu küçük çaplı zaferler okulun kendi kuralları olan bağımsız bir kurum olarak tanınmasına yol açtı. Okul, müfredat uzmanlaşmaya imkân vermese de, genel eğilimle uyumlu olarak, bir "tema" etrafında organize olmuş.

Çocukların bakış açısından "Alternatif Lise" büyülü bir yer. Eğitim kurumundan ziyade gündüz hapishanesine benzeyen çok daha büyük okulların aksine, burada çocuklar nöbetçiler ve yardımcı müdürler tarafından rahatsız edilmiyor. Daha önemlisi, öğretmenler ve idareciler çocuklara saygı gösteriyor, onları önemsiyor ve onlar için endişeleniyor. Pek çok öğrenci için burası bir tür "Son Şans Güzellik Salonu" gibi: Bu işi de ellerine yüzlerine bulaştırırlarsa, değil üniversite, lise diploması bile hayal. Başaramazlarsa sonları yine sokak, hatta belki hapishane olacak. Sınıflar, standart liselerdeki sınıfların yarısı büyüklüğünde, öğretmenler çoğunlukla genç, birkaçı en gözde eğitim kurumlarından mezun olmuş. Hepsi, çocukları seçilen konu üzerine konuşturup diyaloğa sokmak için büyük çaba harcıyor. (Benim katıldığım dersler, ırk ayrımcılığı ve çağdaş yükseköğrenim kurumlarında şirketleşmenin etkisi dersleriydi.) Okulun ırkçılık ve cinsiyetçilik karşıtı bir çizgisi var. Sınırlı da olsa bir özerkliğe sahip olan öğretmenler, yönetim kurulu tarafından belirlenen okuma listesinden seçilmiş metinler yerine gazete, dergi, kitap gibi materyaller kullanıyor. "Kent" programı dahilinde öğrenciler, komşu mahallelerdeki yaşam koşulları, öteki okullar ve işsizlik gibi ekonomik meseleler üzerine araştırma yapmak için dışarı çıkıp şehirde dolaşıyorlar. Matematik ve bilim derslerinin öğretmenleri, kendi konularını bütünleştirmek ve prosedür odaklı olmak yerine ders konularını kavramsallaştırmak için çalışıyor. Tüm branşlardaki öğretmenler orta yolu bulmak için mücadele

ediyor: Hem öğrencileri okulun akıbetini etkileyebilecek bir tür final sıralaması olan *Regents Examinations*'a* hazırlamaya, hem de öğrencilere gerçek bir eğitim olarak gördükleri şeyi vermeye çalışıyorlar.

Öğretmenler arasında Paulo Freire adı, kadın hareketinden ve siyahların özgürlük mücadelesinden ünlü isimlerle birlikte, saygı görüyor; kadronun çoğu *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni** okumuş veya genel olarak kitabın içeriği hakkında bilgi sahibi. Ancak çoğu öğretmenin pratikleri (belirli bir planı takip eden kesintisiz derslere rastlamadım), kesinlikle diyalojik olmakla birlikte, Freire'nin fikirlerine mesafeli. Okul, en iyimser görüşle, tıbba özgü vecizeye uyarak "önce zarar verme" ilkesini benimsiyor. Bu, çocuklara sürekli inanılmaz zararlar veren bir sistemde hiç de az bir başarı değil. Alternatif Lise'nin öğrencileri orada olmaktan gerçekten memnun. Kendilerini güvende hissediyorlar. Ve sanırım okulun en büyük başarısı, yetersiz idareci, öğretmen ve öğrenci kadrosu arasında güvene dayalı bir ilişki kurmak. Bu okulda gerçekten yenilikçi olan şey, Freire'nin önkoşullarından biri olan çocuklara ve çocukların bildikleri şeylere saygı duymaya gösterdiği sadakat. Eğitime gelince, daha gidecek uzun bir yolu var. Aslında, pek çok liberal ve radikal eğitimci gibi, buradaki bazı öğretmenler de özgürleştirici eğitimin amacının, temelde, insani değerleri baskıcı olmayan bir yolla aşılamak olduğunu düşünüyor. Okul, kitlesel değerlerin netleştirilmesi amacında.

* * *

Eğitimde yenilikçilik ve yenilikçilik taraftarları için zor zamanlardan geçiyoruz. Okul ve üniversitelerdeki (Paulo Freire'nin tabiriyle)

---

* 1878 yılından beri uygulanan ve New York Eyaleti çapında yapılan standart sınavlar. *–çev.*

** ***Ezilenlerin Pedagojisi***, çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1991. *–çev.*

"gericiler", "ilericiler"e baskın çıkıyor. Eğitim kavramına ilişkin talim-terbiye eksenli yorumları, devlet üniversitelerindeki eğitimde hâkim konumda, özel kurumlarda da adım adım zemin kazanıyor. Son on yılda, ısrarla çok farklı oldukları iddia eden okullar, okullaşmanın en önemli görevinin ve her şeyin üstünde olan amacının, öğrencileri, farklı seviyelerde, şirket düzeninde yerlerini almaları için hazırlamak olduğu yönündeki yeni sağduyunun kötüye kullanıldığında hemfikirler. Ancak okulda edinilen bilgiye ilişkin ve Freire'nin 30 yıldan uzun bir zaman önce eleştirel bilincin gelişmemesinin en büyük suçlusu olarak ifade ettiği bankacı eğitim sistemi veya aktarım teorisi, intikam hırsıyla geri döndü. Vaktiyle, farklı eğitim felsefelerinden gelen eğitimciler tarafından, demokratik eğitim misyonunun çirkin bir ihlali olarak görülüp büyük oranda reddedilse de, neredeyse bütün resmî pedagojide ön plana çıktı. Bu yeni bakışa göre öğrenciler, öğretmenlerin başta matematik ve ezbere dayalı bilimler olmak üzere belirlenmiş bilgileri boca ettiği "nesne"ler. Bir zamanlar, radikal değil sadece liberal olan eğitimciler bile eğitimin, özü itibarıyla, entelektüel ve duyuşsal karşılaşmalar yoluyla öğrencinin öznelliğini keşfetmeye çalışacağı bir kendini bulma faaliyeti olduğunda ısrar ediyordu. Bugünse hemen hemen tüm öğrenme alanları, öğrencinin kendisine dayatılan müfredatı sindirmedeki "ilerleme"sini ölçen, hatta daha sinsice yöntemlerle kapitalist piyasa sistemine içkin eşitsizlikleri yeniden üreten bir sıralama aygıtı haline gelen kompleks bir sınav sistemi tarafından ele geçirilmiş durumda. Gerçekten de, insana kontrolsüz hayvani dürtülerden ibaret bir yığın olarak değil de entelektüel açıdan bakıldığında, öğrenen kişi imajı, tekrar Locke'un meşhur *tabula rasa*'sı haline dönmüş durumda. Buna karşılık öğretmen, yıkıcı itkileri yok edip zihnin boş deposuna yakıt doldurmakla görevli, onaylı entelektüel ve ahlaki kültürün bir aracı. Öğrenciye

kesinlikle hiçbir özerlik tanınmamalı, yoksa günlük hayatta pusuda bekleyen kötücül ruhlar kaybettikleri mevzileri yeniden kazanabilir.

Bu bakış açıları, ideolojik yelpazenin tamamına yayılmış durumda. Akademisyenler ve okul idarecileri, farklı derecelerde de olsa, 1960 ve 1970'lerdeki öğrenci hareketleri ile radikal hareketlerin bir entelektüel terör olduğu yönündeki yeni mantrayı benimsiyor. Bu hareketler, uluslararası planda; açık sınıf düzeni, öğrencilerin belirlediği müfredatlar, siyahlar, kadınlar ve etnik gruplar üzerine çalışma programları gibi eğitim reformlarının yapılmasını ve farklı beşerî bilimlerden oluşan listelere Marx'ın ve Marksistlerin, Derrida'nın, Foucault'nun, Deleuze'ün ve Fransız feministlerinin çalışmalarının eklenmesini sağlamıştı. Ama, özellikle Berlin Duvarı'nın yıkılmasından sonra bazı entelektüeller aslında liberal olduklarını fark ettiler, diğerleri de sağa doğru sürüklenmeye devam etti. ABD'de birtakım eski solcular –hatta vaktiyle felsefeci Sidney Hook'un akademik "anarşi" unsurları olarak tanımladığı şeyleri yapanlar da dahil– eleştirel öğrenme düşmanlarının arkadaşlığından istifade etmek için Olin Vakfı gibi önde gelen muhafazakâr kurumlardan gelen mevki tekliflerini ve para bağışlarını kabul etmeye başladı. Çoğu için, 1960 ve 1970'lerin radikalizmi, "siyasi doğruculuk" konulu bir korku filmine, akademik girişimciliğin önüne çıkan bir tehdide dönüştü. Radikaller "ideolog"du çünkü taraf tutuyorlardı; diğerleri ise "akademisyen" oldu, çünkü onların tarafı, disiplin temelli bölümleri, profesyonel dernekleri ve literatürüyle tam teçhizatlı liberal akademiydi. Onlara göre ABD'nin ve dünyanın ihtiyacı, öğrencilerin, kendilerine öğretilen ve söylenen şeyleri en iyi şekilde özümsemeleri için o kolektif burunlarını sürtecek bir okullaşmaydı. Müfredattaki en yüce değer, Batı Medeniyeti dedikleri "Büyük Gelenekler"in yaygınlaştırılmasıydı.

Mesela gericiler ilkokullardaki "teneffüs"ü, çocukların okuldayken oyun oynamaktan hoşlandığı o kısacak zaman dilimini bile kaldırmaya başladı. Otoriter eğitim konusunda engin bilgi sahibi olan kişilere göre, böyle manasız işlerin yerini, daha eski dönemlerde ortaokullar için düşünülen endüstriyel model almalıydı. İnsan ruhunun sonu gelmez yabancılaşmış çalışmanın dayatmaları altında kapana kısıldığı bu çağda, toplum çocukların zevk aldığı şeylere karşı bile hoşgörüsünü kaybetti. Okul yöneticileri, zaman zaman da büyük bir coşkuyla, ticarete bağlılıklarını ilan ediyor ve fabrika benzeri veya büyük kurumsal ofisler gibi okullar düşlüyorlar. Ticaret medeniyetinin değerlerinin yöneticiler tarafından (henüz) açıkça ilan edilmediği yerlerde bile, yeni toplumsal hareketlerin talep ettiği değişikliklere karşı tolerans gitgide zayıflıyor.

Böyle bir ortamda, –Paulo Freire'nin son kitabı– *Özgürlüğün Pedagojisi*, ütopyacı bir metin. Ütopyacılığı, şu vahşi –ve görünüşe göre anakronik– fikirden kaynaklanıyor; eğitim, "insana özgü bir şey olan dünyaya müdahale etme eylemidir." Şöyle diyor Freire: "Bir müdahale biçimi olarak eğitim dediğim zaman, hem toplumdaki ekonomi, insan ilişkileri, mülkiyet, istihdam hakkı, toprak sahibi olma hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı gibi konularda radikal değişiklikler yapma arzusuna, hem de tarihi hareketsizleştirmeyi ve adaletsiz bir sosyoekonomik ve kültürel düzeni devam ettirmeyi amaçlayan gerici pozisyona gönderme yapıyorum."* Freire, bunları söyler söylemez de muhatabının of çekmelerini duyar gibi oluyor: "Tabii tabii Biz bunları daha önce de duyduk. İyi de, bu taşkın küresel kapitalizm çağında, ilerici aklın güçleri hayal etme zeminini bile hasımlarına terk etmişken, değişimin mümkün olduğunu nasıl düşünebildin?" Ya da bununla aynı anlama gelen şöyle bir şeyler: "Fakirlerin aylak fikirlere

---

* Elinizdeki kitap, s. 151-152. –*çev.*

ayıracak vakti yok, Profesör. Gerçekçi olun. Bu çocukların bir iş sahibi olabilmek için hazırlanmaya ihtiyacı var." Aslında Freire, çoğu insanın kaderciliğe, kötümserliğe kapıldığını ve "neoliberalizm" programına, yani hem umutlarımızı hem de becerilerimizi yeni küresel piyasaya adapte etmekten başka bir seçeneğimiz olmadığını söyleyen o doktrine yenik düştüğünü kabul ediyor. Dolayısıyla bu kitapta bön, saftirik bir iyimserlik yok. Freire, son derece özlü bir şekilde, gerçek eğitimin nasıl olmasını gerektiğini ve bu süreçte öğretmenle öğrencinin rollerinin ne olduğunu ifade ediyor. Öğretmenin "tarafsızlığı" veya "yansızlığı" şeklindeki genel geçer bahaneyi reddediyor. Hatta, okulların eşi benzeri görülmemiş bir tasniften geçtiği bir zamanda, çok az öğretmenin hâlâ bu iddiayı sürdürebildiğini ileri sürüyor.

CEO'ların kültür kahramanları olarak görüldüğü, tekno-bilimsel eğitimlerin pedagoji normu mertebesine yükseldiği, bir zamanların koca eğitim liberalleri ordusundan kalanların da kutsal metinlerine çekildiği bir zamanda, Freire'nin tanımladığı gerçek eğitimden umutlu olmak için bir neden var mı? Freire, radikal bir değişim ihtimali şöyle dursun, radikal değişim dilinin bile on yıl önce Berlin Duvarı'yla birlikte yıkıldığını ve mazide kalan bir çağın hatıraları arasına katıldığını görmüyor mu? Freire, "insana dair her şeye inatçılığa varan bir tutku beslediğini"* söyleyerek aslında bu soruya cevap vermiş oluyor. Ona göre mesele, eğitimin sadece olası değil, aynı zamanda mümkün olduğunu da gösterebilmek. Freire, hayal kurmaya devam eden ve sömürüsüz, eşitsizliğin ve kültürel köleleşmenin olmadığı bir dünya umudunu hep canlı tutan insanlarla aynı safları paylaşıyor. Fakat neoliberallerin ve bazı solcuların aksine Freire'nin inancı, mevcut durumun "bilimsel" analizi yoluyla kanıtlanmış değil. Freire'nin insanın kurtuluşuna duyduğu inancın kökleri, tarihsel kaçınılmazlık-

* Elinizdeki kitap, s. 60. –*çev.*

tan ziyade etik bir ideale duyulan "varoluşsal" bağlılıkta yatıyor. İçinde bulunduğumuz kaba fırsatçılık ve yıkılan büyük amaçlar döneminde bu kitap, Freire'nin bağlı olduğu insanlar, yani "yeryüzünün lanetlileri, dışlanmışlar"* için bir işaret fişeği gibi. Fakat, altmış yıl önce, faşizmin yükselişi döneminde daha iyi bir dünya umudundan vazgeçenlerin ve totaliter makineye direnmek için sadece "Büyük Reddiye"yi, yani hiçbir şey yapmamayı önerebilenlerin aksine Freire, cehaleti bitirmek, "eleştirel merak"larıyla müdahale etmek için yeni otoriterlik makinesine karşı koyan sayısız öğretmen ve öğrencinin başarılarından cesaret alıyor. Eğitim faaliyeti ile devrimci dönüşümü dikkatle birbirinden ayıran Freire, yine de devrimci dönüşümü statükodan önemli bir kopuş olarak savunuyor ve gericiler tarafından önerilenden çok daha farklı bir geleceğe giden yolda atılması gereken bir adım olarak görüyor. Ona göre, radikal bir istikbal, bugünün radikal eğitimcilerinin çalışmalarına bağlı.

Büyük bir okur kitlesine ulaşan kitabı *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin otuz yıl önce yapılan İngilizce çevirisinden bu yana, Freire'nin eserleri, onun çalışmalarını "parlak bir metodoloji", normalde derslere ilgisiz olan öğrencilerin içindeki cevheri açığa çıkaracak bir tür "öğretmenler için el kitabı" gibi gören iyi niyetli eğitimcilerin yanlış yorumlarından çok çekti. Bu nitelemeler, şüphesiz, pedagojinin yaygın olarak sadece tutkulu bir öğretme arzusu ile özdeşleştirilmesi nedeniyle arttı: Öğretilen şeyin ne olduğu sorunsallaştırılmıyor, tek sorun önemseme bağlamında nasıl öğretilmesi gerektiği. Temelde, meşru bilginin lisanslı sahipleri olarak öğretmenlerin otoritesi sabitti; yine, benzer şekilde, bilginin tüketicisi olarak öğrencinin konumu da sorgulanmıyordu. Bu nedenle Freire'nin diyalojik pedagojisi, çoğunlukla, öğrencilerin motive edilmesi için bir araç olarak görüldü ve Freire'ye

* Elinizdeki kitap, s. 61. *–çev.*

göre diyaloğun toplumsal olduğu kadar bireysel değişimi de amaçladığını kavranamadı. Freire'nin eğitim felsefesinin ilk ilkesi, uzman olarak öğretmen ile boş bir biyolojik-fizyolojik kap olarak öğrenen arasındaki geleneksel farkın sorgulanmasıydı. Sadece, devam eden bir diyalog dahilinde bir şekilde farklı alanları işgal eden iki öğrenenin olması durumunda eğitimden söz edilebilirdi. İki katılımcı da bu ilişkiye kendi bilgilerini taşıyacaktı ve pedagojik sürecin hedeflerinden biri de kimin ne bildiğini ve birbirlerine neler öğretebileceklerini ortaya çıkarmaktı. İkinci hedef ise, bilmenin sonucunda dünyada bir aktör olarak kendi üzerine düşünmeyi teşvik etmekti.

Freire, yaygın kabule rağmen, öğretmenlerin aldıkları bilgilerin aktarıcısı oldukları fikrini reddeder. Öte yandan, öğretmenin sağduyuya dayalı bilgeliğin aktarılmasında ve değerlerin netleştirilmesinde sadece bir "kolaylaştırıcı" olduğu şeklindeki alçaltıcı fikri de elinin tersiyle iter. Alternatif olarak öğretmenin, tıpkı öğrenci gibi, temelde bir entelektüel olarak bilgi üretme sürecinde rol aldığını ileri sürer. Ancak yeni bilgi üretmek için öğretmen ile öğrencinin, farklı türlerden de olsa geçmiş bilgilere sahip iki kişi olarak öğrenme durumunda buluşması gerekir. Öğrenci, yaşam deneyimi ve okula dair eski bilgileriyle gelir. Öğrenme durumunun önemli bir uğrağı, öğrencinin bildiklerini, sadece bu bilgilerini aşmak maksadıyla da değil, eleştirel bir gözle değerlendirmeye başladığı andır. Freire, kendi pratiklerine içkin Hegelcilikle uyumlu olarak, öğrencinin bildiklerini hem korumak hem de dönüştürmek ve bu bilgiyi bilgi üretimi sürecinde işlevsel kılmak ister. Düşünme, öğrencinin hayatı anlaması ve değiştirmesi yolundaki müdahalesi için bir fırsattır.

Öğretmen bu ilişkiye birkaç farklı "içerik" getirir. Freire, bazı ateşli savunucularının aksine, tüm toplumsal ve ekonomik sistemlerin tarihselliğini kavramış ve bilgi üreticileri de dahil olmak üzere üretici-

lerin kendi tarihlerini yazdıklarını ilan etmiş entelektüel kaynaklarını, başta Marx olmak üzere, masaya sürmekten çekinmez. (*Özgürlüğün Pedagojisi*'nde, kendini, "tarihin sonu" güruhundan özenle ayırır ve bu grubu neoliberal kampa dahil eder.) Sonra, Freire, o yakıcı soruya – İnsanlar dünyayı bilmekten, dünyada eylemde bulunmaktan gelen özgürlükten neden korkar?– cevap arayan psikoloji alanından Erich Fromm gibi radikallerle birlikte, baskının yeniden üretiminin kaynağı ve "özne"nin oluşumunun önündeki engel olarak, "efendinin içselleştirilmiş otoritesi" şeklinde ifade edilebilecek şeyi tanımlar.

Freire, ilerici ideolojileri benimseyenleri şeyleştirmez. İnsanların genelde kendilerine uygulanan baskıya katkıda bulundukları ve değişime direndikleri, çünkü efendinin dünya görüşünü benimseyerek risk almaktan kaçındıkları şeklindeki anlayışa, insanın özgürleşmesi projesine katkıda bulunan bazı kişilerin pratiklerinin, pratiklerinin niyetleriyle çeliştiği görüşünü ekler. Kitlelere, önceden sindirilmiş bir aydınlanmayı yukarıdan dayatmayı öneren sadece sağ değildir. Freire'nin, bu kitabında, otoriter sola dair eleştirileri belirgin değildir, çünkü daha ziyade, şüpheci bir umutsuzluk içinde radikal projeye sırt çeviren Brezilya'daki veya başka yerlerdeki insanları hedef tahtasına oturtur; yine de, siyasi yelpazenin hangi ucundan gelirse gelsin, *yukarıdan dayatılan* değişimden hoşlanmadığı açıktır. Freire, aşağıdan demokrasi –radikal demokrasi– ile insanın özgürleşmesi arasındaki bağ konusunda ısrarcıdır. Bu dünya görüşü, şüphesiz, Freire'nin, siyasi ve entelektüel anlamda öncü olma [vangardism] fikrinin etkisi altındaki ilk dönem yazılarını bilenler için sürpriz olacaktır. Ama Freire'nin son pozisyonu radikal geleceğin bilinmezliğine dayandığı ve kendisinin de aralarından bazılarıyla işbirliği yaptığı devrimci rejimlerin gerçek deneyimlerinin tuzaklarını da hesaba kattığı için, yaşananlardan yola çıkmasında bir sakınca yok.

İlk dönem ve son dönem yazıları arasındaki üçüncü bir kaynak, yani Jean-Paul Sartre gibi yazarların fenomenolojik ve varoluşsal felsefesi, belki de en tartışmalı olanı. Umudu tarihin diyalektiği içine yerleştirmek isteyenler ve her şeye rağmen Freire'nin belli tarihsel aktörleri sorunsallaştırmasını reddedenler için tartışmalı. Belki Freire'nin kesinlikten belirsizliğe kayışı, kendi siyasi deneyiminin şartlarına, eserlerinin, ve başkalarının somut durumlara basmakalıp bir Marksizm uygulayarak dünyayı değiştirme çabalarına dair gözlemlerinin başarısı kadar başarısızlığına da bağlanabilir. Bu kitabında ve daha güncel yazılarında ne tarihsel dönüşümün kaçınılmazlığına ne de devrimci öncülerin liderliğine bağlılık gösterir. Her ne kadar bizlere öğretmenin toplumsal ve siyasi sahnede bir aktör olduğunu hatırlatsa da, eğitimcinin ödevi insanın eylemliliğini Pygmalion'cu* bir tarzda şekillendirmek değil, teşvik etmektir. Onun sürekli olarak "isyan" ruhuna öncelik verme çabasının ardındaki güç, bilimselden ziyade etik bir inançtır; öğretmenin, taraf tutarak, elindeki tek umut olan kendi ideallerini gerçekleştirme umuduyla mücadele etmek zorunda olduğu yönündeki bir inanç.

Freire iki açıdan yine de bir hümanisttir. Bazı memelilerle insan arasında, hemen hemen her gelişim düzeyinde, sanıldığından çok daha yakın bir ilişki olduğuna dair güncel ekolojik ve paleobiyolojik kanıtlara rağmen, Freire'nin söylemi insan merkezlidir [*anthropocentric*]. Ona göre eleştirel kapasite insana özgüdür. Bu, şüphesiz, üzerinde tartışılması gereken bir yargı. Ancak Freire'nin bu güvenini ifade etmeyi seçmiş olması, onun, eğitimin en önemli işlevini reddeden insanlara karşı yürüttüğü savaş bağlamında değerlendirilmeli. Onunki, sınıflı toplum, insanın kaderini kontrol etme becerisinin gelişimini

* Pygmalion (veya Rosenthal) Etkisi: Sosyal psikolojide, başkalarının olumlu beklentilerinin bireyin performansını artırması olgusu. *–çev.*

baltaladığı için hümanist bir etiktir. Eğitimin bir tür "ideoloji" olduğu görüşünü savunan Freire, zenginliğe, toprağa, toplumsal ve kültürel sistemin bilgisine el koyanlar ile mülksüzleştirilmişler arasında taraf tutması gerektiğine inanır. Mevcut toplumsal ve siyasi düzenlemeleri şu kritere göre yargılar: Bu düzenlemeler, eskiye dayanan ve insanların önemli bir bölümünü ekonomik, toplumsal ve kültürel hayattan dışlayan otoriter toplum geleneğini kötüleştiriyor mu, yoksa iyileştiriyor mu? İnsanlığın kendini gerçekleştirme projesini ilerletiyor mu, geriletiyor mu? Kendi ülkesinde, Brezilya'da, neoliberalizmin sıradan insanların yaşam şartlarını değiştirmek için hiçbir şey yapmadığını gören Freire, muhalefetteki İşçi Partisi'ne katılır ve 1991 yılında São Paulo şehrinde iktidara gelmesiyle birlikte partinin ilk eğitim bakanı olur.

Elinizdeki kitap, kısmen, Freire'nin bu tecrübeleri üzerine bir düşünme denemesidir. Bir hükümet yetkilisi olarak geçirdiği iki yılın hatıratı olabilmesi için bazı eksiklikler olsa da, Freire, en temel eğitim araçlarından büyük oranda mahrum olan ve sonuçta öğrencileri de mahrum eden bir sistemde eğitim reformu yapmaya çalışmanın neden olduğu büyük hüsranı üstü kapalı kabul eder: Tam gün eğitimi mümkün kılacak malzeme ve güvenli binalar için yeterli maddi kaynak yok, çocuklara "özne" gibi davranılmıyor, öğretmenler ödevlerinin hem siyasi hem entelektüel bir ödev olduğunun bilincinde değil. Freire'nin, yaşadığı hayal kırıklıkları karşısında, hayatının çalışmasının altında yatan umut ilkesini yineleme ihtiyacı duyması oldukça dikkat çekici. Fakat bu metnin güçlü bir kural koyucu yönü de var. Bu çalışma, özgürlük pedagojisinin neleri zorunlu kıldığını kendinden önceki çalışmalardan çok daha fazla betimliyor.

Bu metin, askerî diktatörlük sonrasının yenilenme vaadinin, diktatörlüğün bitişini bizzat hızlandıran entelektüellerin de ihanetine uğradığı 1990'lar sonu Brezilyası'nda yazılmasına rağmen, bir eski

tüfeğin ilham veren vasiyetnamesinden çok daha fazlası. Özgürleştirici eğitim yolundaki mücadeleyi tazelemek için baskıcı eğitime alternatif arayanlara yapılmış bir çağrı bu. Öncelikle öğretmenlerin ırk, cinsiyet ve sınıf temelli ayrımcılıkla savaşma kararlılığında "kati bir etik zemin" olması gerektiğini savunur. İkinci olarak, insan içinde yaşadığı şartlarla koşullansa da bu şartlar tarafından belirlenmediğinden, eğitimin açık uçlu bir "bilimsel oluşum" olduğunu açıklar. Peki, Freire bilim derken neyi kastediyor? Herhalde okul pedagojilerimizin çoğunun temel niteliği olan yavan, basmakalıp teknikleri değil. Freire, öğrencilerin, eğitimin meydana geldiği toplumsal, ekonomik ve kültürel şartlar üzerine "eleştirel bir şekilde düşünme"sini ister ve öğrenme, kendini, bilginin ilk –ama son olmayan– nesnesi olarak almakla başlar. Eğitim için diyalog yetmez. Öğretmen, eğitim süreciyle ilişkili bu ekonomik ve toplumsal şartların "yorumlanması ve açıklanması"yla ve eğitimin yozlaşarak görüşe dönüşmemesi için öğrencileri kutsal metinlerin birçoğuyla tanıştırmakla meşgul olmalıdır. Fakat Freire için "kendilik", bütün dünyayı kapsayan toplumsal bir kavram.

Son olarak, öğretmen aynı zamanda bir öğrenci de olduğundan, toplumsal süreçten bağımsız bir figür değil. Öğretmenler her zaman az kazanmıştır, çok emek gerektiren çalışma ve yaşam koşullarına maruz kalırlar ve ben de şunu ekleyeceğim; çoğunlukla iyi bir eğitim almazlar. Freire'nin etik düşüncesinin bir parçası da, öğretmenlerin kendi itibarlarını mutlaka kendilerinin koruması gerekliliğidir ve bu mücadeleye, öğretmenlerin akademik özgürlük ve ders programlarıyla pedagojik süreçlerin kararlaştırılmasında özerk olma "hak"ları da dahildir. Freire, bu bağlamda iki ayrı gerekçeye başvurur. Teori ve pratiğin birliği açısından, eğer öğretmenler bu birliği kendileri uygulamıyorsa, eğitim ve eylem arasındaki ilişkiyi inandırıcı kılmaları

çok zordur. Fakat öğretmenler, onları kendi seslerinden bile mahrum eden, sömürücü bir eğitim sisteminin esiri olmaya devam ederlerse etkili olamazlar.

* * *

Freire'nin, özellikle Brezilya ve Afrika'daki kırsal topluluklar üzerine yaptığı daha eski çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, daha güncel, *kente dair* bir referans çerçevesinin hemen ardından ilan edilen bu ilkeler, onun fikirlerini gelişmiş endüstriyel toplumlardaki eğitimci ve aktivistlere de tanıttı. 12 milyondan fazla nüfusa sahip olan São Paulo, dünyanın Mexico City, New York, Londra, Los Angeles, Atlanta gibi herhangi bir büyük şehrinde görülebilecek her çeşit toplumsal, kültürel ve ekonomik durumu barındıran bir şehir. Burası zenginliğin, temel sanayinin yanı başında tarım krizi ve kronik işsizlikten doğan ezici bir sefaletin olduğu bir yer. Başka yerlerde olduğu gibi, burada da orta sınıf, küreselleşmenin ve siyasi çalkantıların neden olduğu birçok belirsizlik altında sıkışmış halde. Freire'nin teneke mahallelerdeki [*favela*], yani São Paulo'da ve Latin Amerika'nın birçok büyük şehrinde yoksul işsizlerin ve geçici işçi topluluklarının yaşadığı teneke ve mukavvadan derme çatma meskenlerdeki "eskiciler" ve "lanetliler" için duyduğu özel kaygı bitmez. Yine de Freire, pedagojisinin "evrensel" yönünden bahsetmeye büyük önem verir. Bu açıdan *Özgürlüğün Pedagojisi*'nin temeli, Nietzsche'nin "yeni değerlendirme ilkeleri" dediği şeyde yatar ki buradaki "değerlendirme" kelimesi, toplumsal politikaların yüzeysel bir ölçümünü yapmaya yarayan sabit bir ölçütler dizisi değil, yeni bir eğitim sürecine biçim verecek bir kavramlar dizisidir.

Bu kavramlar arasında, egemen değerlerin temelini oluşturan "nesnel" bilgilerin ve tartışmasız "olguların" ilgisiz bir tedarikçisi olarak eğitimci fikrinin bizzat ideolojik bir söylem olduğunun açık, ağız

dolusu ilanı da var. Freire, iktidarın arka plandaki meşrulaştırıcısı olmadığı hiçbir "olgu" bulunmadığını veya dünya üzerine her sözün bir yorum olduğunu ilan edecek kadar ileri gitmez, ama bildiğimizi sandığımız bu dünyada "verili" olduğunu düşündüğümüz her şeyin, öğrenmenin ve öğrenme "metodoloji"sinin sabit başlangıç noktası olarak görülmesi gerektiğini söyleyen pozitif doktrini de eleştirir. Peki bu ilkeler, Freire'nin sık sık tekrarladığı "bilimsel" oluşum bağlılığıyla nasıl bağdaşacak? Onun bilim kavramı, Anglo-Amerikan okurlar için anlaşılması zor bir kavram çünkü bilimin toplumsal "tarafsızlığı" ve değerlerden bağımsızlığı yönündeki geleneksel kavramları aşındırır.

Freire, bilimin tanımının pozitivist değil eleştirel olduğu geleneğe sıkı sıkıya bağlıdır. Öğrenen kişi, bireyin her yönüyle "tamamlanmamış" olduğunu varsayan bir süreç içinde, teori ve pratik arasındaki bağı kavradığı zaman eğitim formasyonu "bilimsel" olur. Eleştirel bilincin oluşması, her şeyden önce, öğrenen kişinin kendini kendi tarihselliği içine yerleştirme becerisine, örneğin eğitimin ve toplumsal oluşumun sınıfsal, ırksal, cinsiyete dayalı yönlerini kavramasına ve bu durumu yaratan ilişkiler kompleksini anlamasına bağlıdır. Böyle bir oluşum, aktarılan bilgeliğin eleştirel bir şekilde incelenmesini, yani bu bilgeliği bir ebedi gerçekler mahzeni gibi değil, kendisi de kendi tarihselliği içine yerleştirilmiş bir şey gibi incelemeyi içerir. Bu sürecin dolaylı sonucu, hepimizin bir evrensellik barındırdığı, ancak bu evrenselliğin bize egemen olması gerekmediği görüşüdür. Böylece, eğitimin amacı, "bilgi" deposu bir zihin değil, aktif olarak bilen kişidir.

Öğrenci ve velilerin tekno-bilimsel eğitim dayatmasına yaygın olarak boyun eğmesi, küresel kapitalist sistem içindeki yeni kıtlık rejiminin yapay dayatmasıyla açıklanabilir. İyi meslekler yavaş yavaş yok olur ve yerlerini geçici ve yarı zamanlı işlere bırakırken, geleceğin

çalışanları arasındaki rekabet kızışıyor. Okullar, bu duruma, sınavları eğitim sisteminin tek amacı haline getirerek cevap veriyor, bu arada da öğretmenlerin hem entelektüel özerkliklerini hem de entelektüel işlevlerini ellerinden alıyor. Eğitim yok edildiği ve yerine de mesleğe yönelik bilgiler [*training*] koyulduğu için, öğrenciler eleştirel bilincin, tekno-bilimsel formasyon amacına zarar verdiğini, kariyer sahibi olmak şöyle dursun bir iş sahibi olmalarını bile engelleyebileceğini keşfediyor. Eleştirel eğitimciler belki takdir görüyor ama yine de propaganda gerekçesiyle işlerinden ediliyor. Marjinalleşmekten korkan bazı öğretmenler de kendi görüşlerini neoliberalizmin görüşleriyle uyumlu hale getirmeye çalışıyor ve Freire'nin "yöntem"inin girişimci şirketler için daha yaratıcı çalışanlar yaratabileceğini veya yoksul, işçi sınıfından öğrencileri acımasız ikincil konumlarından kurtarıp bu öğrencilere toplumsal hareketlilik imkânı verebileceğini öne sürüyor. Nihayetinde, en muhafazakâr kültürde bile, seçilmiş birkaç madunu yükseltip sistemin esnekliğinin sembolü yaparak kendini haklı çıkarma ihtiyacı vardır.

Ancak Freire hayranları, askerî rejimin 1964 yılında onu düşüncelerinden ötürü sürgüne gönderdiğini ve Freire'nin yirmi beş yıl boyunca, nihayet eve dönme imkânına kavuşana kadar, birkaç ülke dolaşmak zorunda bırakıldığını unutmamalı. Batı toplumlarındaki otoriter yönetimler veya Latin Amerika'daki yeni liberal demokrasiler eleştirel eğitimcileri susturmak için sürgüne göndermiyor veya hapsetmiyor olabilir, ama iktidar, ne olursa olsun, neredeyse kaçınılmaz olarak, bunlar gibi yıkıcı düşüncelerin susturulmasını veya sadece mazur görülebilecek bir dış görüntüsü kalana kadar mutasyona uğratılmasını gerektirir. Görünüşte demokratik toplumlarda bile, sınıfa diyalojik ve eleştirel pratikleri sokanlar, marjinal ilan edilme riskiyle karşı karşıyadır.

Bu şartlar altında eleştirel eğitimcilerin, eğitimsel değerlendirmenin yeni ilkelerini etkin olarak yaymak için sendikalar, çalışma grupları, enstitüler, okullar yoluyla veya başka sahalarda örgütlenme dışında bir seçeneği yok. Böyle muhafazakâr bir çağda bunun ne denli ürkütücü bir iş olduğunu söylemeye bile gerek yok. Freire'nin mirasını korumak isteyenlerin önündeki en önemli ve yarım kalmış işlerden biri, ekonomik olarak gelişmiş toplumlar ve ekonomik ve kültürel anlamda gitgide daha fazla birbirine bağımlı bir dünya için bir eğitim felsefesi ve stratejisi geliştirmek. Belki en önemli müdahale, zamanımızın şiddetli eğitim tartışmalarına yapılmalı. Mevcut iklimde liberal eğitimciler, politik ve mali bakımdan olduğu kadar entelektüel olarak da çaresizce yenilgiye uğradı. Bu eğitimciler, hümanist konumlarından geri adım attılar ve işçi sınıfı mahallelerindeki okulların müfredatlarında aslan payının mesleki eğitime ayrılması gerektiğini kabul ettiler. Seçkin okullardaki eğitimciler bile kurumsal saldırılara karşı saf tutmaya mecbur edildi. Büyük özel üniversitelerde, kurumun adaylarının kabul edilmesi veya ciddi şekilde göz önünde bulundurması karşılığında hemen her alanda kürsü teklif eden muhafazakâr, kurumsal vakıfların dayatmalarına çok az direniş gösterildi. Araştırmacılar ile biyo-teknoloji ve enformasyon şirketleri arasında yapılan, araştırmaların doğrudan ürün geliştirmeye varan pratiklere yoğunlaştırılmasını öngören ve sayıları gitgide artan sözleşmelerin, bilimsel incelemelerin yapısı ve kapsamı üzerindeki etkisini değerlendiren olmadı. ABD tarafından desteklenen en kapsamlı bilim programı olan İnsan Genomu Projesi'ni alkışlayanlar, programın sıradan vatandaşların denetlenmesi için öjenik yönelimli eğitimin tehlikeli canlanışı, biyo-mühendislik programları, askerî uygulamalar vb. sayısız imkâna temel olmak gibi muazzam sonuçlarından dolayı belirgin bir tedirginlik göstermediler.

Bugün çoğu insan, beşerî ve sosyal bilimler derslerinin, ortaokul veya lise düzeyindeki işletme programlarıyla meslek odaklı programlara yapılan değerli katkılar olduğunu savunuyor. Çok yönlü bir muhasebecinin operadan biraz anlaması, bir mali danışmanın veya borsacının edebî notlar veya raporlar yazabilmesi gerektiğini, insan psikolojisinden anlayan yöneticilerin işlerinde daha başarılı olduğunu iddia ediyorlar. Lisans düzeyindeki beşerî ve sosyal bilimler bölümleri sayısal olarak düşmeye veya yerinde saymaya devam ederken, bu alanlarda çalışan akademisyenler varlıklarını haklı çıkarmak için yoğun bir piyasa baskısı altında kalıyorlar. Okullar, ne kadar modern olduklarını, dersliklere koyabildikleri bilgisayar sayısıyla, müstakbel işverenler ve üniversitelerle aralarında işe yarar staj anlaşmaları olup olmadığıyla, "gelişim" (burs arama) faaliyetlerinin akademi "işindeki" diğer okullardan daha iyi olup olmadıklarıyla ölçüyor.

Eğitimin temel meselesinin, bir "beceri" olarak eleştirel düşünce değil "eleştirel bilinç" olması gerektiğini, hem eğitim sürecinin hem de eğitimin sonuçlarının bu gezegenin toplumsal ve siyasi hayatına müdahaleci bir nesil oluşturmak olduğunu iddia eden eleştirel eğitim projesi çetin bir görevle karşı karşıya. Bu program, gitgide daha büyük bir açıklıkla okulları şirketlerin gerekliliklerine göre sınıflandıran gericiler kadar, tıpkı keşif ve buluşlarının kullanımlarıyla ilgili suçsuz olduklarında ısrar eden bilim insanları gibi, eğitimin tarafsızlığına dört elle sarılan liberallerle ilericilerin de muhalefetiyle karşılaşıyor. Eleştirel eğitim, liberal entelijansiyadan çoğu kişinin egemen kültürle, hem de hiçbir ahlaki suçlamaya maruz kalmadan kurduğu yeni ittifakı ifşa etmeli. Freire, etik kurallar konusunda öğretmenlerin ve başkalarının taraflarını belirlemeleri çağrısı yapsa da, eğitime yöneltilen ideolojik ve siyasi saldırılara ilkelerini sağın programına göre eğip bükerek cevap veren entelektüellere karşı sorum-

luluk çağrısı yapan veya suçlamada bulunan tek bir cümlesine bile rastlamadım. *Özgürlüğün Pedagojisi*'nde Freire, bu teslimiyete bir açıklama getirir. Bu entelektüellerdeki siyasi ruh, kötüleşen çalışma şartları ve saldırı altındaki ücretler karşısında bir direniş örgütleme, alternatif oluşturma ve kendi hesaplarına harekete etme yetersizlikleri yüzünden yozlaştı. Freire, müdahalenin kolektif çözümler kadar bireysel sorumluluk da gerektirdiğine işaret eder. Eleştirisi ahlaki değil siyasidir.

Sağa yönelik cesur bir eleştiri acil olsa da, bir eleştirel eğitim hareketi, azınlık gruplarının, işçi sendikalarının ve ana akım okulların eğitim programlarındaki ilericilerle olduğu kadar, Alternatif Lise gibi yerlerdeki öğretmenlerle de diyalog kurmak zorunda. Alternatif okul hareketinde yer alanların çoğu, niyetleri iyi ve motivasyonları kusursuz olsa da, sorunlu öğrencilere sığınabilecekleri bir liman sunmakla yetiniyorlar. Bu arada da, bu temel kazanımı bile yok etmek isteyenlere karşı, çoğunlukla farkında olmadan, bir entelektüalizm karşıtlığını zırh gibi kuşanıyorlar. Ana akım okullardaki öğretmenler savunmaya geçmiş durumdalar; dersliklerinde eleştirel öğrenmeyi biraz da olsa pratiğe dökebildiklerinde memnun oluyorlar. Sendikalardaki eğitimciler, özellikle de ABD'dekiler, ufuklarını sadece sendika sözleşmesi yönetiminin hayati unsurları ile biraz mevzuat ve siyaset eğitimini kapsayacak şekilde daraltmışlar. Oysa *"consciensization"* kavramı, yani Freire'nin eleştirel özbilinç yerine kullandığı bu eski tabir, öğretmenlerin diyaloğun unsurları olarak "açıklama ve yorumlama"yı da kullanabilmelerini gerektirir. Öğretmenin, eleştirel becerileri ve entelektüel gelişimi kolaylaştırmak için, anlatılanların resmî bakış açısı olduğu ve metinlerin bu bakış açısını desteklemek için seçildiği mesajını vermeden, öğrencinin kendini ifade etmesine elverişli bir ortam sağlamak dışında, kuramsal bir perspektif de sunması gereki-

yor. Tüm iyi öğretmenlerin bildiği gibi, eğer öğrenciler öğretmenin öğrenci yanlısı olduğunu fark ederse, olası bir manipülasyona karşı çok az sınır vardır. Alternatif Lise'deki öğrenciler bu resmî görüşün gayet farkındalar ve bu onların acı şekilde ironik esprilerinin düzenli hedefi haline geliyor.

Bu nedenle öğretmen, karşıt görüşlerin en makul ve açık versiyonlarını sunarken "öteki" rolüne bürünmeli, inandırıcı muhafazakâr metinler okutmalı ve bunları çürütmenin yanı sıra yorumlama yoluyla da ciddi biçimde ele almalı. Bu süreçte öğretmen, iyi işlenmiş hegemonyacı görüşlerin, kendisinin karşıt hegemonyacı görüşlerinden daha ikna edici olabileceğinin farkında olacaktır. Eleştirel eğitimin riski de buradadır; okullar gerçek kamusal alanlar haline geldiğinde, elde edilecek sonuçlar hiçbir şekilde garanti değildir.

Freire'nin son sözlerinin özgürlük konusuna odaklanması, ilk bakışta bazı okurların kafasını karıştırabilir. Nihayetinde "özgürlük" radikalizm karşıtlarının favori sloganı değil mi? Gerçekten de özgürlük, özellikle de eğitimde özgürlük ne anlama geliyor? Politika düzeyinde Freire, açıkça, daha fazla eşitliğe duydukları inançla, en hızlı şekilde sefaleti, açlığı ve hastalıkları yok etme görevinin ötesine geçecek toplumsal ve ekonomik düzenlemeler ortaya koyacak olanlarla aynı görüşü benimser. İyi yaşam sadece bir işe, yiyecek yemeğe ve insana yaraşır bir eve sahip olmak değildir. Zaman zaman otoriter rejimler bile, sınırlı bir süre için de olsa, bu kadarını verebilmiştir. Freire, insancıllaştırılmış toplumda, kültürel özgürlüğün ve bireyin geleneksel toplumsal normları ihlal eden değer ve davranış kurallarını seçme imkânının bulunması ve siyasi ve sivil toplumda da *tüm* yurttaşların kamusal yaşamın her alanına tam katılımı olması gerektiğine inanır. Ancak insanların iktidara talip olabilecek hale gelmesi için meraklarının, şu zor soruları soracak kadar uyandırılmış olması gerekir: "Ne?" ve

"Neden?". Bu nedenle Freire'ye göre "bütün sürecin [eğitim sürecinin] temel taşı insani meraktır. Sorgulamamı, öğrenmemi, harekete geçmemi, tekrar sormamı, anlamımı sağlayan budur." Bu aşamaya ulaşan bir öğrenci, iktidarı talep etmeye hazırdır ve özgürlük pedagojisinin asıl gayesi de budur.

1. BÖLÜM

İLK SÖZLER



BU METNİN YAZIMI SIRASINDA iki konu zihnimi meşgul ediyordu. Eğitimin ne olduğu ve öğretmen olmak meselesi ile ilerici bir bakış açısından öğretmenlik mesleği üzerine düşüncelerim. "İlerici" derken, öğrencilerin özerkliğini ön plana alan bakış açısını kastediyorum. Bu özerklik teması, öğretmenlik mesleği için vazgeçilmez olduğunu düşündüğüm bilgi türlerinin tahlilini içeriyor. Dışarıda bıraktığım veya önemini takdir edemediğim başka bilgiler varsa, eleştirel okurların bunları da listeye ekleyebileceğini umuyorum.

Okurlar için bir noktayı daha baştan açıklama gereği duyuyorum: Özerklik teması benim bir öğretmen olarak daimî kaygılarımdan biri olduğu için, temanın burada da tartışılan farklı yönleri önceki kitaplarımda da ele alındı. Ancak aynı sorunlara farklı kitaplarda değinmiş olmamın okur açısından sıkıcı olacağına inanmıyorum; özellikle de bu sorunlar kendini tekrar etmeyen bir tarzda ele alınmış olduğu için. Belli bir temayı tekrar tekrar işlemem, yazılarımın kaynağının temelde konuşmalarım olmasından kaynaklanıyor. Bu, aynı zamanda, söz konusu temanın ilgimi yönelttiğim konular yelpazesiyle ilişkisiyle de ilgili. Yine, bu konular üzerine düşünürken ulaştığım sonuçlarla eldeki başka birtakım sonuçlar arasındaki

ilişkiyle de bağlantılı. Örneğin insanın tamamlanmamışlığı konusunu, sürekli bir arayış halinde oluşumuzu bir kere daha ele almam bu kapsamda değerlendirilebilir. Doğal ve eleştirel merak konusunu ve merakın epistemolojik hâlini de bu bağlamda tekrar irdeliyorum. Eğitimin (veya zaman zaman kullandığım şekliyle "formasyon"un), bir öğrenciye beceri ve yetkinlik kazandırmaktan çok daha fazlası olduğunda ısrar etmem de aynı bağlamda. İnsana dair her şeye inatçılığa varan bir tutku beslediğimden de bahsetmem gerek. Tekrar tekrar bu konuyu işliyorum ve her seferinde sanki ilk defa ele alıyormuşum gibi heyecan duyuyorum. Son olarak, neoliberalizmin yol açtığı bir felaket olarak gördüğüm alçaltıcı kadercilik ve farklı hayallere sahip olma, ütopyalar düşleme hakkının inkârı karşısında sürekli eleştirel bir tutum takınmaktan kendimi alamıyorum.

Neoliberalizme duyduğum nefret, bu dünyanın eskicilerinin [*ragpickers*] mahkûm edildiği adaletsizlik karşısındaki haklı öfkemi ifade etmemi sağlıyor. Ayrıca, herhangi bir tarafsızlık iddiasını ciddiye almayışımı da açıklıyor. Ben tarafsız da değilim, nesnel de. Olgu ve olayların, kendi içinde değişmeyen bir gözlemcisi değilim. Tatbiki mümkün olmayan bir tarafsızlık veya nesnellik iddiasını desteklemem mümkün değil. Yine de bu durum, her zaman titiz bir etik anlayış benimsememe engel olmuyor. Gözlemleyen kişi, gözlemini belli bir bakış açısından yapar ama bu, gözlemcinin konumunun hatalı olduğu anlamına gelmez. Hata olan, bir insanın dogmatik olması, kendi bakış açısının doğruluğuna inansa bile, bulunduğu zeminin her zaman etik bir zemin olmayabileceğini göz ardı etmesidir.

Benim bakış açım, "yeryüzünün lanetlileri"nin, dışlanmışların bakış açısı. Ancak, bu bakış açısını destekleyen terör eylemlerini hiçbir şart altında kabul edemem. Bu tür eylemler masumların ölümüyle ve herkesi etkisi altına alan bir güvensizlik dalgasının yayılmasıyla sonuçlanır. Terör, benim evrensel insan etiği dediğim şeyin reddidir. Hak arama mücadelesinde Arapların yanındayım, ancak bu haklar için Münih'te* veya başka yerlerde gerçekleştirilen terör eylemlerini kabul etmem mümkün değil.

Öğretmenlerin mesleklerini yaparken bana göre mutlaka gözetmeleri gereken etik sorumluluğun altını çizmek istiyorum. Bu sorumluluk, eğitimlerine devam eden öğretmen adayları için de geçerli. Bu küçük kitaba nüfuz eden ve kitabın her bölümüne damgasını vuran görüş, etiğin her türden eğitim pratiğine ama özellikle öğretmenlik eğitimine içkin olduğu görüşü. Öğretmenlik eğitimi asla bir talim-terbiye anlayışına indirgenmemeli; öğretmenlerin mesleğe teknik olarak hazırlanmasının çok ötesine geçmeli ve kaynağını insan etiğinin tarihselliğinden almalı. Fakat şu noktayı açıklığa kavuşturmam gerek: Bahsettiğim, sadece kâr yasasına itaat eden bir tür sınırlandırılmış etik, yani piyasa etiği değil. Şimdilerde, Yeni Dünya Düzeni'nin hayati sonuçlarını doğal ve kaçınılmaz görmek gibi küresel bir eğilim var. Bir sivil toplum kuruluşunun yakın zamanda gerçekleştirilen uluslararası toplantısındaki bir konuşmacı, Birinci Dünya'da ağızdan ağıza yayılan şöyle bir görüşten bahsetmişti: Akut ishalden mustarip Üçüncü Dünya çocuklarının kurtarılmaması gerekir, çünkü

---

* Münih'te düzenlenen 1972 Yaz Olimpiyatları'na katılan 11 İsrailli sporcu, Kara Eylül örgütünün silahlı militanları tarafından rehin alınarak öldürülmüştü. *–çev.*

bunu yaparsak, sadece sefalet ve acı çekmeye yazgılı ömürleri uzatmış oluruz.[1] Elbette bahsettiğim bu tarz bir etik değil. Tam tersine, ben, evrensel bir insan etiğinden, az önce aktardığım ideolojik söylem türünü mahkûm etmekten korkmayan bir etikten bahsediyorum. Emek sömürüsünü, söylentiyi gerçeğe ve gerçeği de söylentiye çeviren manipülasyonları mahkûm etmekten korkmayan bir etik. Hazırlıksız yakalananın çaresiz kapana kısıldığı, zayıfın ve savunmasızın yok olup gideceği fikrinin yayılmasını mahkûm etmekten korkmayan bir etik. İnsanın tutmaya hiç de niyetli olmadığı sözler vermesini ve yalanın hayatta kalmak için âdeta vazgeçilmez hale gelmesini mahkûm eden bir etik. Sadece keyif almak için yapılan haysiyet cellatlığını ve insanlar arası dayanışma ütopyasının parçalanmasını mahkûm eden bir etik. Benim bahsettiğim etik, seçkinci bir püritenliğin riyakâr saptırmaları yüzünden ihanet ve ihmal edilen ve ırk, cinsiyet ve sınıf temelli ayrımcılıklarla küçük düşürülen bir etik. Öğretmenlik mesleğinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan bu etik için, ister çocuklarla ve gençlerle ister yetişkinlerle çalışalım, mutlaka mücadele etmeliyiz.

Bu etik için mücadele etmenin en iyi yolu da, mesleğimizi yaparken, öğrencilerimizle kurduğumuz ilişkilerde, öğrettiğimiz konuları ele alma şeklimizde ve farklı düşünürlerden fikirlerine katılmasak da alıntılar yaparak bu etiği yaşamak. Bir düşünürü eleştirebilmek için çalışmalarını iyi bilmemiz gerekir. Bir düşünür hakkında, sadece kitabının kapağına bakarak edindiğimiz fikirler üzerine bir eleştiri inşa etmek, hakarettir.

1 Regina L. Garcia ve Victor V. Valla, "The Voice of the Excludeds", *Cadernos Cede*, s. 38.

Şu veya bu düşünürün pedagoji teorisine katılmıyor olabilirim; bu durumda yapmam gereken, öğrencilerime söz konusu teoriye katılmadığımı söylemektir. Bir düşünürü eleştirirken yapmamam gereken şey ise öğrencilere yalan söylemektir. Öğretmenlerin etik eğitimi sağlam olmalı ve mesleki pratikler ile etik arasında uçurum olmamalıdır. Kendimizi, tevazu ve sabırla ve –bilimsel formasyon, etik, başkalarına saygı, tutarlılık, farklı olanla bir arada yaşama ve ondan bir şeyler öğrenme becerisinden tutun da başkalarıyla, aksi mizacımızın veya antipatimizin olgulara dair dengeli yargılarımızı etkilemesine izin vermeyecek şekilde ilişki kurma becerimize kadar– her yönden mesleğimize adamalıyız.

Bu, öğrenciler açısından sadece iyi değil, aynı zamanda fevkalade önemli bir şey. Öğrencilerin, sınıftaki gündelik öğrenme ortamında doğan sorun ve konuların anlaşılmasında, yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde öğretmenler arasındaki, kimi zaman çok büyük olan farkları algılaması önemli. Yine, öğretmenin bir meslektaşı hakkında konuşurken veya onu eleştirirken gösterdiği saygı ve bağlılığı algılamaları da büyük önem taşıyor.

Kitapta zaman zaman bu konuya geri döneceğim, çünkü her şeyden önce insana özgü bir faaliyet olan öğretme eyleminin etik doğasının çok önemli olduğuna inanıyorum. Üstelik, dünya üzerindeki tüm ülkelerin her geçen gün biraz daha piyasa etiğine battığı gerçeği de göz önüne alındığında, evrensel bir insan etiğini teşvik etmek için ne yapsak, yapılması gerekenin yanında az kalacaktır. Kendimizi, ancak etik bir zeminde durursak, kararlarımızın, arayışımızın, seçim yapma becerimizin öznesi –yani tarihsel özne, dünyayı değiştirmeye

muktedir bir insan– olarak görebiliriz. Elbette bu etik zeminden ayrılma ihtimali de vardır ve bu bir seçimdir. Ancak asla bir erdem olarak görülemez ve kabul edilmesi de mümkün değildir.

Etik öznenin, bu tür bir ihlal riskiyle, hatta seçimiyle karşı karşıya kalmadan yaşaması mümkün değil. Etik zemininde kalmanın en büyük zorluklarından biri, evrensel bir insan etiğini korumak için elimizden geleni yaparken riyakâr bir ahlakçılığa da düşmemeye çalışmak. Sahte sofuların ahlakçılığını maskelemekten başka işe yaramayan böyle bir etiği insana yaraşır şekilde reddetmek, etik zemininde kalabilmek için sürdürdüğümüz mücadelenin bir parçası. Benim, bu tür bir etik söz konusu olduğundaki tavrım, her zaman son derece net oldu.

Evrensel insan etiği kavramı ile, insanın hayatta kalması için ve toplumsal ilişkiler bakımından vazgeçilmez olan bir şeyi kastediyorum. Bu söylediğime gelecek eleştirilerin de farkındayım; geçmişimden bihaber olanlar, benim saf ve idealist olduğumu söyleyecekler. Ben evrensel insan etiği kavramını, insanı kendinin dışına çıkmaya ve kendini aşmaya çağıran ontolojik eğilimle aynı anlamda kullanıyorum. Varoluşumuzdan söz ederken de, *a priori* var olmayıp toplumsal ve tarihsel olarak inşa edilmiş olan bir şeyi kastediyorum. Tarihin ürünü olan ve bir oluş sürecindeki varlık, içinde, dünya üzerindeki insan mevcudiyetini tekil ve orijinal kabul etmeye imkân veren birtakım arketipler barındırır. Başka bir deyişle, dünya üzerindeki varlığımız "var" olmaktan çok daha ötedir, bir "mevcudiyet"tir; dünyayla ve ötekilerle ilişki içindeki bir "mevcudiyet". Ötekini,

"ben olmayan" olarak tanımlayıp kendinin farkına varan bir "mevcudiyet". Kendi üzerine düşünebilen, var olduğunu bilen, yaptıklarına müdahale edebilen, onları dönüştürebilen, onlar üzerine konuşabilen, ama aynı zamanda akıl yürütebilen, kıyaslayabilen, değerlendirebilen, değer biçebilen, karar alabilen, vazgeçebilen, hayal edebilen bir "mevcudiyet". Bir etik zemininin kendini dayattığı yer, işte bu karar alma, değerlendirme, özgürlük, vazgeçme ve seçme alanı. Bu bakımdan, etik zemininin ihlali sadece olası değil, aynı zamanda kaçınılmaz. Nitekim bu tür ihlaller yaşanıyor. Ancak ihlal, bir seçimin sonucu olsa da, asla bir değer olarak kabul edilemez; başka bir deyişle, erdem olamaz.

Dünya üzerindeki mevcudiyetime ilişkin farkındalığım, bu mevcudiyetin inşasında rolüm olmamasını imkânsız kılıyor. Dünya üzerinde bilinç sahibi bir varlık olduğum için, dünyadaki eylemlerimin etik sorumluluğundan kaçmam söz konusu değil. Eğer ben genetik, kültürel ve sınıfsal bir belirlenimin ürünüysem, hareketlerimden sorumlu tutulamam ve böyle bir durumda etikten de bahsedilemez. Elbette, hareketlerimden sorumlu olduğum düşüncesi, genetik, kültürel ve toplumsal olarak koşullanmış olduğum gerçeğini değiştirmiyor. Böyle bir düşünce, *belirlenmiş* değil sadece *koşullanmış* olduğumu, tarihin olasılıklarla dolu bir zaman dilimi olduğunu, geri dönüşsüz bir şekilde belirlenmiş olmadığını, yani geleceğin *problematik* olduğunu ve henüz belirlenmediğini kabul etmek anlamına geliyor.

Şu noktanın da altını çizmeliyim: Bu kitap sahte iyimserliklere ve boş umutlara değil, umuda ve iyimserliğe dair bir kitap. Tabii, bendeki bu iyimserliğin ve umudun, iflah olmaz

bir hayalperestin gündüz düşlerinden başka bir şey olmadığını söyleyecek insanlar çıkacaktır; geleceğin aslında problematik olduğunu unutup, verili olduğunu düşünmeye başlayan solcular da dahil.

Kötümserlere kızmıyorum; sadece onlar adına üzülüyorum, çünkü bana kalırsa onlar tarihteki yerlerini kaybetmiş insanlar.

Günümüzde kadercilik çok yaygın. Sorumsuz postmodern pragmatizmle birlikte insanı hareketsizleştiren bir ideoloji olarak kadercilik, toplumsal-tarihsel ve kültürel gerçekliği değiştirmek için yapılabilecek hiçbir şey olmadığını, dünyanın düzeninin bu olduğunu iddia eder. Bu tür bir kaderciliğin egemen modern versiyonu, neoliberalizmdir. Neoliberalizm dünya çapındaki kitlesel işsizliğin, yeni bir binyıla doğru giderken kaçınılmaz olduğuna inanmamız ister. Bu ideolojinin penceresinden bakıldığında, eğitim alanında yapılabilecek tek bir şey vardır; öğrencinin, kaçınılmaz ve değiştirilemeyecek olana uyum sağlamasına yardım etmek. Bu bakışa göre önemli olan tek şey teknik eğitimdir; öğrenci teknik eğitim sayesinde dünyaya uyum sağlayıp hayatta kalabilir. Konunun meraklıları için yazdığım bu kitap, insanlığımızı küçümseyen ve inkâr eden bu neoliberal ideolojiye kararlı bir HAYIR'dır.

Son olarak, bu kitabın sizden ne beklediğini de söylememe izin verin: Bu kitabı, eleştirel bir gözle ve sürekli artan bir merakla okuyunuz.

2. BÖLÜM

ÖĞRENMEDEN ÖĞRETEMEZSİNİZ



Bu kitaptaki amacım, kendilerini eleştirel-ilerici olarak gören eğitimciler için vazgeçilmez olan bilgi türlerine bakmak olsa da, bu bilgiler kendilerini muhafazakâr kabul eden eğitimciler için de vazgeçilmez olabilir. Çünkü bu kitapta, eğitimcinin siyasi görüşünden bağımsız olarak, doğası gereği öğretmenlik mesleğine içkin bilgilerden bahsediyorum.

Sayfalar ilerledikçe okur, bahsettiğim bilgi türlerinin ilerici öğretmenliğin mi, muhafazakâr öğretmenliğin mi parçası ya da, siyasi veya ideolojik görüşlerden bağımsız olarak, öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklanan gereksinimler mi olduğu konusunda kendisi bir kanaate varacaktır. Önceki yazılarımda, bu bilgi türlerinin çeşitli yönlerini ele almıştım, ancak bunu sistematik bir şekilde yapmamıştım. Sistematik olarak ele almış olsaydım bile, öğretmenlik eğitimi ve eleştirel eğitimcilik bağlamında bu türden bir akıl yürütmeyi devam ettirmek bana mantıklı görünüyor.

Aşçılığı ele alalım. Bir insanın aşçı olabilmesi için mutfak konusunda birtakım bilgilere sahip olması gerekir: fırını ça-

lıştırabilmek, fırın ısısını ayarlayabilmek, yangın riskine karşı önlemler almak, uyumlu ve lezzetli bir karışım için malzemeleri dengeleyebilmek vb. Aşçılığa yeni başlayan biri, pratik yaptıkça, halihazırda bildiği şeylerden bazılarının doğru olduğunu görür, çok iyi bilmediği bazı şeylerin doğrusunu öğrenir ve yavaş yavaş aşçı olma yolunda ilerler. Ya da sözgelimi yelkenli kullanmak, teknenin nasıl kontrol edileceğine, tekneyi meydana getiren parçalara ve bu parçalardan her birinin işlevine dair birtakım temel bilgiler gerektirir. Bunun dışında rüzgârın gücünü ve yönünü tespit etme, buna göre bir değerlendirme yapma, rüzgâr-yelken ilişkisini ayarlama ve yelkenleri konumlandırma becerisi gerekir. Yine, biraz motor bilgisi ile motor-yelken ilişkisine dair bilgi de gereklidir. Ve yelkenli kullanma aşamasında tüm bu bilgiler ya doğrulanır, ya değiştirilir ya da geliştirilir.

Bir mesleğe eleştirel bakmak, teori ile pratik arasındaki ilişkinin gereğidir. Bu olmadan, teori kuru laftan ve pratik de aktivizmden ibaret kalır.

Bu noktada, asıl ilgilendiğim meseleye geri dönmeliyim. Benim, eleştirel (veya ilerici) öğretmenlik dediğim şeye temel olan, eğitim fakültelerinin programlarında da temel kabul edilmesi, iyi anlaşılması ve açıkça ifade edilmesi gereken bilgi türlerine odaklanmak ve bunları tartışmak istiyorum. Bu bilgi türlerinden ilki ve öğretmenler (kendilerini bilgi üretiminde aktör kabul edenler) açısından ilk günden itibaren vazgeçilmez olanı şu: Öğretmek, *bilgi aktarmak* değil, bilginin üretimi veya inşası için imkân yaratmaktır.

Eğer eğitimim süresince (ki asla son bulmaması gereken bir süreç), öğretmenimin, kendini "nesne" kabul eden bana

nazaran "özne" olduğuna (başka bir deyişle, öğretmenin beni biçimlendiren özne, benim de öğretmen tarafından şekillendirilen nesne olduğuma) inanmaya başlarsam, o zaman kendimi, "bilen" bir "özne" tarafından bana aktarılan biriktirilmiş bilgi parçalarını alan kişinin pasif konumuna indirgerim. Eğitim sürecimi böyle yaşayıp anlayarak, bir "nesne" olan ben, nihayetinde, başka nesnelerin yeniden üretiminden sorumlu bir sahte özneye dönüşürüm. Bu nedenle, sürecin başından itibaren şu ilkenin açıkça ortaya konması önemli: Tüm öğretmen ve öğrenciler aynı olmamakla birlikte, eğitme görevini yerine getiren kişi öğrettikçe biçimlenir veya yeniden biçimlenir ve öğretilen kişi de süreç içinde kendini biçimlendirir. Bu anlamda öğretmek, bilgi veya içerik aktarmaktan ibaret değildir. Ne de yaratıcı bir öznenin, kayıtsız ve kararsız bir maddeye şekil, tarz veya ruh verdiği bir faaliyettir. Öğrenmeden öğretmek mümkün değildir. Biri, diğerini gerekli kılar. Ve her iki durumda da öznelerin aralarındaki apaçık farklılıklara rağmen nesne konumunda eğitilmesi mümkün değildir. Öğreten, öğretme eylemi sırasında öğrenir ve öğrenen, öğrenme eylemi içindeyken aynı zamanda öğretendir. Dilbilgisi açısından bakalım; öğretmek fiili, "geçişli" bir fiildir. Yani, bir dolaysız nesne (öğretilen şey), bir de dolaylı nesne (öğretilen kişi) gerektirir. Bu anlamıyla öğretmek, *birine bir şey* öğretmektir. Fakat öğretme eylemi, geçişli bir fiilden çok daha fazlası. Bu, sadece, kendimi konumlandırdığım demokratik düşünce bağlamında değil, aynı zamanda bilişsel süreç anlayışımın temelini oluşturan özellikle metafizik bakış açısından da açık. "Öğretmek" ancak insanın tarihsel tamamlanma-

mışlığı bağlamında mümkündür ve insan, toplumsal ve tarihsel olarak öğretmeyi mümkün kılan (ve kılacak olan) şeyin öğrenme olduğunun farkındadır. Çağlar boyunca toplumsal bağlam içinde öğrenmiş ve çok çeşitli öğretme yolları, türleri ve yöntemleri geliştirmenin mümkün olduğunu görmüştür. O halde öğrenmek mantık olarak öğretmekten önce gelecektir. Başka bir deyişle, öğretme'nin kumaşında öğrenmek vardır. Hatta hiç tereddütsüz şunu söyleyebilirim: İçinden öğrenilmiş bir şeyin zuhur etmediği ve öğrenen kişinin öğretilen şeyi yeniden yaratmaya ve yeniden üretmeye muktedir olmadığı bir öğretme söz konusu olamaz. Özünde öğrenme deneyiminden doğmayan bir öğretme, kimse tarafından da öğrenilemez.

Hayatlarımızı, aynı zamanda öğrenme olan bir öğretme ve aynı zamanda bir öğretme olan öğrenme eyleminin gerektirdiği özgünlükle yaşadığımızda, eşzamanlı olarak yönlendirici, siyasi, ideolojik, bilinirci [*gnostic*], pedagojik, estetik ve etik olan genel bir deneyimin katılımcısı oluruz. Bu deneyimde buluşan eller güzellik, saygı ve ciddiyetten meydana gelen bir çember olur.

Kafamın karıştığı, kararsız kaldığım, dünyayla bağlarımı koparmış gibi hissettiğim sessizlik anlarımda, insanın neden ve nasıl, François Jacob'un ifadesiyle[2] "öğrenmeye programlı" olduğu üzerine kafa yorarım. Öğrenme süreci, başka bir deyişle öğretme'nin sadece öğrenmenin doğasında olan değil, aynı zamanda öğrenme süreci tarafından da belirlenen bir görev olduğunu tarihsel olarak keşfettiğimiz süreç,

2 François Jacob, "Nous sommes programmés, mais pour apprendre", *Le Courrier* UNESCO (Şubat 1991).

öğrenen kişide gitgide artan bir yaratıcı merakı tetikleyebilir. İnsan öğrenme becerisini ne kadar eleştirel kullanırsa, bilinecek nesnenin tümüyle kavranmasını mümkün kılacak tek şeyi, benim "epistemolojik merak"[3] adını verdiğim şeyi inşa etme ve geliştirme becerisi de o oranda artar.

Epistemolojik merakı bu şekilde anlamak, bir taraftan, eğitimde "bankacılık modeli"ni[4] eleştirmemizi ve reddetmemizi, diğer taraftan hem öğrenenin hem de öğretenin yaratıcılığını öldüren bu modele rağmen öğrenenlerin yerinde saymaya mahkûm olmadıklarını görmemizi sağlar. Öğrenenler, aldıkları "eğitim" sayesinde değil ama, öğrenme sürecinin doğası sayesinde otoriterliği ve bu "bankacı eğitim modeli"nin epistemolojik kusurlarını aşabilirler.

Önemli olan, öğrenenlerin, "bankacı eğitim modeli" praksisine maruz kalmış olsalar da, bu modele karşı bağışıklık kazanabilmek için meraklarını körükleyen ve risk alma ve serüvene atılma duygularını tetikleyen direniş ateşini canlı tutmaları. Böylece, öğrenme sürecinin kıyas, tekrar, gözlem, inatçı şüphe ve kolay kolay tatmin edilemeyen merak gibi unsurlara sahip olan yaratıcı gücü, sahte eğitimin olumsuz etkilerini silebilir. Koşullanmaları aşma becerisi, insanın en belirgin avantajlarından biri. Fakat bu beceri, "bankacı eğitim modeli" içinde bir eğitimci mi, yoksa "sorunsallaştırma" ve eleştirel olma becerilerini kullanmayı tercih eden bir eğitimci mi olacağımız sorusunu önemsizleştirmiyor.

3 Paulo Freire, *À Sombra desta Mangueira*, São Paulo: Olho d'água, 1995.

4 Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

Metodolojik Titizlik

Demokratik görüşlere ve duruşa sahip bir eğitimci, eğitim praksisi içinde, eleştirelliği, merakı ve öğrencinin özerkliğini savunmak zorundadır. Eğitimin temel işlevlerinden biri, öğrencinin öğrenme sürecini benimsemesini sağlayacak ve öğretilen nesneleri bilinebilir kılacak bir metodolojik titizlik verebilmektir. Öğretilen nesneye veya o nesnenin içeriğine şöyle bir temas edip geçen "bankacı eğitim modeli"nde, böyle bir metodolojik titizliğin yeri yoktur. Eğitim, nesneyle veya nesnenin içeriğiyle yüzeysel veya dışsallaştırılmış bir temasa indirgenemez; eğitim, eleştirel eğitimin mümkün olacağı şartların üretimine kadar gitmelidir. Eleştirel eğitimin mümkün olabilmesi için, öğretme ile öğrenmenin bir arada olacağı bir bağlam zorunludur ve bu bağlam; yaratıcılığın sınırlarını zorlayan, araştırmaya inanan ve cüretkâr bir tevazu ile serüvene atılabilen titiz bir metodolojik merak bağlamıdır. Bu şartlarda yürütülecek bir eleştirel öğrenme faaliyetinin içindeki kişiler, öğretmenlerinin de sürekli yeni bilgiler edindiğini ve bu yeni bilgilerin hemen kendilerine, yani öğrenenlere aktarılamayacağını bilir. Ayrıca, gerçek bir öğrenme bağlamında öğrenen konumunda olanlar sürekli bir dönüşüm içinde olur ve kendileriyle aynı süreci yaşayan öğretmenleriyle birlikte, öğretilen şeyin inşasında ve yeniden inşasında özgün özneler haline gelir. Ancak bu şekilde olursa bir bilginin gerçekten öğretildiğinden, yani öğrenen kişilerin bilginin özünü kavrandığından bahsedebiliriz.

Eğitimcinin görevi sadece içeriğin değil "doğru düşünebilme"nin öğretilmesinde de istikrarlı olmak. Yaratıcı meydan okumalardan ziyade ezberden veya cümle ve fikirle-

rin ritmik tekrarından yana olan eğitimcilerin, hiçbir zaman, gerçek anlamda "eleştirel" bir bakış açısına sahip öğretmenler olamayacakları açık. Her şeyi ezberleyen, dur durak bilmeden okuyan, metnin kölesi olan, risk almaktan korkan, ezberlediklerini tekrar eder gibi konuşan entelektüeller, okudukları şeyler ile dünyada, ülkelerinde veya yaşadıkları bölgelerde yaşananlar arasında somut bağlar kuramaz. Okuduklarını kelimesi kelimesine tekrar ederler fakat nadiren kıymetli bir şeyler öğretebilirler. Diyalektik düşünceyi en doğru şekilde anlatırlar ama kendi düşünüşleri mekaniktir. Bu tür eğitimciler, gerçek dünyayla bağı kopmuş, idealize edilmiş, verilerden ibaret bir dünyada yaşar.

Eğer okuma eylemine toptan satın alma muamelesi yaparsak, eleştirel bir okuma mümkün olamaz. Onlarca kitap okumuş olmakla övünmenin ne manası var? Gerçek okuma, kendini bana açan ve benim de kendimi verdiğim metinle kurulan bir tür ilişkidir ve metnin özünü kavramadan özne olma sürecini yaşayamam. Okuduğum metin sadece yazarının bir ürünüymüş gibi, metnin aklının esiri olmamalıyım. Bu türden bir okuma, gerçek okumanın çarpıtılmış halidir ve düşünmekle veya doğru eğitimle de ilgisi yoktur.

Aslında, "doğru" düşünebilen kişi, zaman zaman düşündükleri yanlış bile olsa, "doğru" düşünebilmeyi öğretebilecek tek kişidir. Çünkü doğru düşünebilmenin şartlarından biri, insanın, bildiğini sandığı şeylerden çok emin olmamayı başarabilmesidir. Püritenlikten tümüyle farklı bir şey olan etik saflık [*purity*] ihtiyacı (başka bir ifadeyle güzellik yaratan bir etik saflık) göz önüne alındığında, doğru düşünme, kibirli bir hadsizlikle bir arada bulunamaz.

"Doğru" düşünebilen bir eğitimci, öğrencilerine, dünyadaki varoluşumuzun güzelliğini, yani dünyaya müdahale etmeye ve dünyayı tanımaya yetkin tarihsel varlıklar olduğumuzu öğretebilir. İnsan olarak tarihsel varlıklar olduğumuz gibi, dünyaya dair bilgimiz de tarihseldir. Böyle bir eğitimci, hem bir şeyleri biliyor oluşumuzun hem de bildiklerimizin, tarihselliğin bir sonucu olduğunu anlatabilir. Yeni bir bilginin, bir zamanlar yeni olsa da şimdi eskimiş olan bir bilginin yerini aldığını ve yeni bir şafak söktüğünde bu yeni bilginin de aşılmasının mümkün olduğunu gösterebilir.[5] Çünkü henüz bilmediğimiz şeyler olduğu düşüncesine açık olmak ve yeni bir şeyler üretme becerisine sahip olmak da, en az mevcut bilgilere hâkim olmak kadar önemli. Epistemolojik sürecin bu iki uğrağı; yani mevcut bilgilerin öğrenildiği-öğretildiği uğrak ile henüz var olmayanın keşfedildiği uğrak, öğretme, öğrenme ve araştırma aşamalarına denk düşer. Bu nedenle, araştırma ile birlikte öğretme-öğrenme süreci, bilinirciliğin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır.

Araştırma

Tekrar edecek olursak, araştırma yapmadan öğretmek ve öğretmeden araştırma yapmak diye bir şey yoktur.[6] Biri, diğerinin bedeninde yaşar. Öğretirken incelemeye ve araştırmaya devam ederim. Öğretirim, çünkü incelerim, çünkü soru sora-

5 Bu konuda, bkz. Vieira Pinto Álvaro, *Ciência e Existência*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

6 İnsanlar, araştırmacı öğretmen kavramından sık sık ve ısrarla bahsediyorlar. Bana göre araştırmacılık, bir öğretmenin vurgulanması gereken bir özelliği veya öğretmeye eklemlenebilecek bir yöntem veya yol değildir. Sorgulamak, araştırmak ve aramak öğretme pratiğinin doğasında vardır. Öğretmenlerin devam eden eğitimleri boyunca kendilerini öğretmen oldukları için doğal olarak araştırmacı da görmelidir.

rım, çünkü kendimi sorgulamaya teslim ederim. Araştırırım çünkü bir şeylerin farkına varırım, bu şeylere bir önem atfederim. Böylece müdahale etmiş olurum. Müdahale ederken de hem başkalarını hem kendimi eğitirim. Neleri henüz bilmediğimi öğrenmek ve keşfettiklerimi aktarıp duyurmak için araştırma yaparım.

Doğru düşünebilmek, eleştirel anlamda, merakımızın üzerindeki bilinircilik döngüsünün ritimleri tarafından dayatılan bir gereksinimdir ve merakımız, metodolojik olarak daha titiz hale geldiğinde, doğal meraktan benim "epistemolojik merak" adını verdiğim şeye doğru ilerler. "Sağduyu" kaynaklı bilgi, (metodolojik titizliği olmasa da) sonucunda şüphesiz belli bir tür bilgiyi getiren doğal, deneyimsiz merakla elde edilir. Bu, safi deneyimden süzülen bir bilgidir. Öğretmen açısından doğru düşünebilmek, "sağduyu" bilgisini aşma sürecinde, bu sağduyu bilgisine de saygı duymaktır. Ayrıca bir öğretmenin, öğrencinin yaratıcı kapasitesine saygı duyması ve bu kapasiteyi harekete geçirmesi de gerekir. Öğrencinin doğal, deneyimsiz bilincinin kendiliğinden aşılamayacağını bilen eğitimci ve öğretmenler, öğrencilerin eleştirel bilincine saygı duymalıdır.

Öğrencinin Bildiklerine Saygı Duymak

Doğru düşünebilme sorumluluğu öğretmene, daha doğrusu okula aittir. Sorumluluktan kasıt, sadece, özellikle bir topluluk praksisiyle toplumsal olarak inşa edilen halk bilgisinden gelen bilgi türlerine saygı duymak değil, aynı zamanda (otuz yıldır söylediğim gibi) öğrencilerle bu bilgi türlerinin mantığını bağlamları içinde tartışmaktır.

Sözgelimi şehrin yetkililerce ihmal edilen bölgelerinde kirlenen nehirlerden, fakirlikten, çöp yığınlarının yol açtığı sağlık risklerinden bahsederken, bu bölgelerde oturan öğrencilerin yaşam deneyiminden neden faydalanılmasın? Şehrin merkezindeki zengin muhitlerde neden çöp yığınları yok? Bu tür soruların "uygunsuz" olduğu, demagoji yapıldığı düşünülüyor. Hatta demokrasi taraftarlarına göre bu, neredeyse bölücülük!

Öğrencilere, hayatlarının somut gerçekliği; şiddetin sıradan olduğu ve insanın yaşamdan çok ölüme yakın durduğu o saldırgan gerçeklik konusundaki fikirleri neden sorulmasın? Bir okul müfredatı için temel kabul edilen bilgiler ile öğrencilerin bireysel tecrübelerinden gelen bilgiler arasında neden "yakın" bir bağ kurulmasın? Seçilmişlerin şehrin fakir semtlerini görmezden gelmesinin –siyasi ve ideolojik– sonuçları ve burada etik ve sınıfsal bir sorun olup olmadığı neden tartışılmasın? Pragmatik ve gerici bir eğitimci, muhtemelen, bunlar arasında bağ olmadığını ve okulun siyaset yeri olmadığını söyleyecektir. Okulun görevinin, öğrencilere, öğrenilir öğrenilmez kendiliğinden işlevsel hale gelecek konu paketlerini öğretmek ve aktarmak olduğunu da ileri sürecektir.

Eleştirel Olma Becerisi

Doğal merak ve eleştirel düşünme ve deneyimden kaynaklanan bilgiler ile, kati metodolojik usullerle elde edilen bilgiler arasındaki farkın ve mesafenin bir kopuş anlamına gelmediğine, sadece bilme süreci içindeki farklı aşamalar olduklarına inanıyorum. Kopuştan ziyade bir süreklilik olan bu daha ileri aşamaya, doğal merakın yine merak olarak kalmakla birlikte

özeleştiri imkânı da sağlar hale gelmesiyle geçilir. Doğal merak kendini de eleştiriye tabi tutarak "epistemolojik merak"a dönüşür ve daha büyük bir metodolojik titizlikle bilme sürecinin nesnesini içselleştirir.

Sağduyu kaynaklı bilgiyle doğrudan ilişkili olan doğal, yani "yöntemsiz" merak ile öğrenilecek nesnenin kati metodolojik içselleştirmesi yoluyla eleştiri yapma imkânı sunan epistemolojik merak aslında aynı şeydir. Bu ikisi, nitelik olarak farklı olmakla birlikte, öz itibarıyla aynıdır. Siyasi-pedagojik kariyerim boyunca diyalog kurduğum sıradan köylülerin adaletsizliğin şiddeti karşısında ölümcül veya isyankâr merakı ile bilim insanlarının veya filozofların dünyayı gözlemlerken duyduğu merak özünde aynıdır: "ben olmayan" karşısında duyulan bir tür şaşkınlık. Bilim insanlarının ve filozofların yaptığı, sıradan insandaki doğal merakı aşarak "epistemolojik" bir merak geliştirmektir.

Bitmek bilmez bir sorgulama, gizlenmiş bir şeyin ortaya çıkarılması yolunda bir hareket, söze dökülen veya dökülmeyen bir soru, bir açıklığa kavuşturma arayışı ve bir dikkat, fikir yürütme ve ihtiyat ânı olarak merak, hayatta olma olgusunun ayrılmaz bir parçası. Bizi harekete geçiren ve bizim yaratmadığımız ama kendimizden bir şeyler kattığımız dünya karşısında sabırlı bir sabırsızlığa gark olmamıza neden olan merak olmasaydı, yaratıcılık da olmazdı.

Yaşam deneyiminin bütününde mevcut bir olgu olan merak, toplumsal ve tarihsel olarak sürekli inşa ve yeniden inşa edilir. Çünkü doğal merak, kendiliğinden eleştirel merak haline gelmez. Bu nedenle ilerici eğitim praksisinin en önemli işlevlerinden biri eleştirel, gözü pek bir merakı teşvik

etmektir. Bizi, günümüzün teknolojik dünyasını ele geçiren aşırı akılcılıktan koruyacak olan da bu meraktır. Bu, teknolojinin ve bilimin değerini azaltan sahte hümanizmi onaylamak anlamına gelmiyor. Aksine bu, ne teknolojiye tapan ne de teknolojiyi şeytanlaştıran, dengeli bir duruş. Teknolojiye, eleştirel bir merakla yaklaşanların duruşu.

Etik ve Estetik

Doğal meraktan eleştirel meraka giden zaruri sürece, estetik takdirle başa baş giden katı bir etik formasyon eşlik etmeli ve güzellik ile saygınlık el ele olmalı. Şuna her geçen gün biraz daha ikna oluyorum: Eğitim praksisi, püriten ahlakçılık tuzağına düşmeyeyim derken, saygınlığın ve saflığın değerini takdir etme görevinden uzaklaşmamalı. Bu praksis, inşa ve takip etmemiz gereken hakiki yoldan uzaklaşmamıza neden olacak kolaycı çözümlerin daimî bir eleştirmeni olmalı. İnsan toplumsal-tarihsel ilişkiler bağlamında yer aldığı ve bu bağlam tarafından oluşturulduğu için, bizler, kıyas ve değerlendirme yapmaya, müdahale edip karar almaya, yeni yönler tayin etmeye ve kendimizi etik varlıklar haline getirmeye muktediriz. Etik varlıklar haline geliyoruz, çünkü dönüşebiliyoruz. Dönüşmenin şartı, var olmanın da şartıdır. İnsanlık durumunu etikten kopmuş olarak düşünmek mümkün değil çünkü etikten kopmak veya etiği dışarıda tutmak, biz insanlar için bir ihlal anlamına geliyor. Eğitim deneyimini basit bir teknik meseleye indirgemek, bu deneyimin özünde insani olan becerisini, yani insanı biçimlendirme becerisini zayıflatmak demek.

İnsan olmaya birazcık bile saygımız olsa, konu anlatımı ile öğrencinin ahlaki formasyonunu birbirinden ayırmayız. Eğitmek, biçimlendirmektir. Teknolojiye veya bilime tapmak ya da bunları şeytanlaştırmak,[7] son derece olumsuz bir yanlış düşünme biçimi. Gerçek, öğretmenin tekelindeymiş gibi davranmak saçma olduğu kadar yanlıştır da. Doğru düşünebilmek, olguların anlaşılmasında ve yorumlanmasında derinlik ister, yüzeysellik değil. Sonuçların tahliline imkân tanıyan bir açıklık gerektirir; sadece yeni seçim veya değerlendirme yapma imkânlarını değil, yeni seçim veya değerlendirmeler yapma *hakkını* da tanımalıdır. Etik ilkelerden bağımsız bir "doğru düşünebilme" olmayacağından, "doğru düşünebilme"nin sağladığı değişim olanağının veya hakkının retorik olarak kalmaması gerektiği açık. Başka bir deyişle, değişiklik yapma hakkını talep etmek için tutarlı olmak lazım. Böyle bir talepte bulunup hiçbir şey olmamış gibi devam etmek anlamsızdır.

Söyleme, Örnek Ol

Gerçek bir öğretme eyleminde bulunan, yani içeriklerle metodolojik kesinlik dahilinde çalışan öğretmen, şu ikiyüzlü formülün yanlışlığını kabul edecektir: Dediğimi yap, yaptığımı yapma! Çünkü "doğru düşünebilme"yi başaran kişi için, somut eyleme dönüşmeyen sözler değersizdir, ya da pek az değerlidir. Doğru düşünmek, doğruyu yapmak da demektir.

İki dönem boyunca halk hareketlerinin özerklik mücadelelerini tutkuyla destekleyen, sonra aynı halkların ütopyala-

7 Bu konuda, bkz. Neil Postman, *Technology: The Surrender of Culture to Technology*, New York: Alfred A. Knopf, 1992.

rını değersizleştirerek ya da yok sayarak, üstelik değiştiğini de kabul etmeyerek bu halklara karşı pragmatik saldırılara girişen, üstüne üstlük kendini bankacı eğitim modeliyle öğrencilerine bilgi aktarmaya adayan bir öğretmen hakkında ciddi bir öğrenci ne düşünebilir? Yakın zamana kadar bir sol partinin üyesi olup işçi sınıfına eğitim verilmesini savunan, ama kaderci neoliberal pragmatizme teslim olduktan sonra işsizler için basit mesleki eğitimlerle yetinilmesi gerektiğini söyleyip buna rağmen kendini pedagojik ve politik olarak "ilerici" kabul etmeye devam eden bir eğitimci için ne söylenebilir?

Zaten geçerliliği kalmamış görüşleri çürütmek yerine yeni içerik ve paradigmalar oluşturabilen, tutarlı, yaşayan bir pratik olmadan, doğru düşünme de olmaz. Bir öğretmenin doğru düşünebildiğini sanması ama sözgelimi öğrencileriyle üstenci bir dille konuşması absürttür.

Doğru düşünebilme çabasındaki öğretmen, bu tutumu yeri geldikçe değil bir varoluş tarzı olarak benimsemeli ve bu tutumuna sağlam bir temel arayışında ciddi olmalı. Bu tutumu benimseyen bir eğitimcinin de muhalif bir kimseyle uzlaşmazlığa düşmesi elbette mümkün, ancak böyle bir durumda, bu muhalif kişiye karşı başlangıçtaki anlaşmazlık nedenlerini katbekat aşan bir hınç beslememeli. Vaktiyle, böyle hınç dolu biri, okuryazarlık ve yurttaşlık konusunda çalışan tez öğrencisinin benim kitaplarımı okumasını yasaklamıştı. Mutlak bir "tarafsızlık"la, "Onun modası geçti" diyerek "nesne"yi, yani beni reddetmişti. Tez öğrencisine son sözü şuydu: "Onu[n kitaplarını] okumak bir işine yaramaz." Bu, kesinlikle bir doğru düşünebilme veya doğru eğitim dav-

ranışı değil.[8] Doğru düşünebilmenin ayrılmaz parçası yüce gönüllülüktür ve yüce gönüllülük, birine kızgın olma hakkını ortadan kaldırmamakla birlikte, bu hakkı kinizmden veya ayarsız hiddetten ayıran şeydir.

Risk Almak, Yeniliklere Açık Olmak ve Ayrımcılığı Reddetmek

Risk almaktan korkmamak ve yenilikleri kucaklamak, doğru düşünebilme becerisine özgüdür. Elbette bir yenilik, sadece yeni olduğu için kabul görmemeli. Aynı şekilde eski de, sadece kronolojik olarak geçmişte kaldığı için reddedilmemeli çünkü eski de, geçen zamana rağmen kurucu sezgilerle fikirlere sadık kaldığı sürece her zaman yenidir.

Aynı şekilde, her tür ayrımcılığı kararlı bir biçimde reddetmek de doğru düşünebilmenin parçası. Irk, sınıf veya cinsiyete dair yerleşik fikirler insan onuruna bir saldırı, demokrasinin radikal bir inkârı. Bir sokak çocuğunu öldüren insanlar, biraz olsun adalet için mücadele eden köylüleri katledenler, bir insana derisinin rengi yüzünden ayrımcılık yapanlar, ibadet sadece beyazların hakkıymış gibi siyahların gittiği kiliseleri ateşe verenler, kadınlara ikinci sınıf insan muamelesi yapanlar vb. hiçbir ceza almadığında, bizler de buna göz yumduğumuzda değerlerimizden uzaklaşmış olmaz mıyız? Kendine demokrasi süsü veren bir beyazların üstünlüğü düşüncesinin anlamsız kibri karşısında öfkeden çok acıma duyuyorum. Bu tür düşünce ve davranışların, "doğru" düşünebilmenin bir gereği olan tevazuyla uzaktan yakından

8 Bkz. Paulo Freire, *Cartas à Cristina*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, "Décima Sexta Carta", s. 207.

ilgisi yok. Aynı zamanda, aşırılıklarımızı törpüleyen ve bizi gülünç duruma veya anlamsızlığa düşmekten koruyan sağduyuyla da ilgisi yok.

Zaman zaman, neoliberal pragmatizmden biraz zehirlenmiş olmakla birlikte henüz kendini tümüyle bu pragmatizme kaptırmayan okurlar, aramızda hayalcilere ve ütopyacılara yer olmadığını düşünecek diye korkuyorum. Ama buraya kadar söylediklerim aklı bir karış havadaki hayalcilere göre olmasa da, *a priori* bir dünya vizyonunun kurbanı olmayan, tarihi yapan ve hayal eden insanlara göre.[9]

İnsan doğası kavrayışım açısından bakıldığında, öteden beri savunduğum pozisyonu savunmaktan başka bir seçeneğim yok, bu nedenle bu kitabı yazarken de doğru düşünebilmeyi kendime görev edindim. Doğru düşünebilme ile doğru davranış birbirine bağlı. Bu bakımdan doğru düşünebilmeyi öğretmek, sadece üzerinde konuşabileceğimiz veya güçlükle tarif edilebilen bir deneyim değil. Üzerinde konuşurken bile gerçekleşen, yaşanan bir şey. Gerçeğin çürütülemez bir kanıtı olabilmesi için mutlaka yapılması ve yaşanması gerekir. Doğru düşünebilmek, düşünen özneyi kışkırtan ve değiştiren nesneler ve bu nesnelerce dolayımlanan özneler gerektirir. Başka bir deyişle, doğru düşünebilmek yalıtılmış ya da neredeyse yalıtılmış bir eylem değil, bir iletişim eylemidir. Bu nedenle bir insanın anlamadan doğru düşünebilmesi mümkün değil. Anlamak ise, doğru düşünebilme açısından bakıldığında, aktarmayla değil eş katılımla mümkün. Dilbilgisi açısından anlamak fiili, doğru düşünebilmeyle ilişkisi bakımından "geçişli"

9 Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ise de, öznesi her daim bir diğeriyle eş katılım halindedir. Mekanik olmayan, yani aklı tehdit eden bir yabancılaştırıcı etkiye maruz bırakılmamış ve benim "bürokratik" akıl olarak adlandırdığım şeye dönüşmemiş her anlama eylemi, iletilebilirlik [*communicability*] gerektirir. Bilinen bir şeyin "aktarılması" anlamına da gelmeyen bir bilme (yani şeyler arasında bağlantı kurma) olamaz; elbette bilme süreci akamete uğramadıysa. Doğru düşünebilme eyleminde bilgi, sanki bilgiyi alan kişi olayların, kavramların ve anlaşılabilirliğin [*intelligibility*] edilgen nesnesiymiş gibi "aktarılmaz", "yerleştirilmez", "sunulmaz" veya "bağışlanmaz". Doğru düşünebilen, anlama pratiğini insani bir özne gibi tatbik eden bir eğitimci, tutarlı olmak istiyorsa, iletişime girdiği öğrenciyi iletilen şeye dair kendi anlayışını ortaya koymaya zorlamalı. Anlaşılabilirliğin söz konusu olabilmesi için iletişimin karşılıklı olması, diyaloğa dayanması gerek. Bu nedenle doğru düşünebilme, polemikle değil diyalogla ilgili bir şey.

Pratik Üzerine Eleştirel Düşünme

Doğru düşünebilen kişi, sözgelimi eleştirel eğitimin, doğru düşünebilmek verili bir şeymiş gibi inşa edilmediğini bilir. Yine, doğru düşünebilme olmadan eleştirel bir pratik olmayacağını da bilir. Bir başka ifadeyle, doğru düşünebilmenin içinde saklı olan eleştirel eğitim, "yapmak" ile "yapmak üzerine düşünmek" arasında dinamik ve diyalektik bir hareket içerir. Anlık veya neredeyse anlık öğretme pratiğinin ürettiği bilgi, düşünen öznenin epistemo-

lojik merakını karakterize eden metodolojik kesinlikten yoksun olması bakımından doğaldır. Disiplinli bir doğru düşünebilmenin aradığı şey, bu tür bir bilgi değil. Öğretmen adaylarının, doğru düşünebilmenin gökten zembille inmediğini, öğretmenlerin yardımcı kitaplarında yazmadığını, iktidarı işgal eden entelektüellerin bu beceriyi kitaplara almadığını, daha öğretmenlik eğitimleri sırasında anlamaları gerekiyor. Doğal merakı aşan bir doğru düşünebilme becerisi, öğrenci tarafından ve öğrencinin eğitiminden sorumlu olan öğretmenle iletişim halinde üretilmeli. Hem doğal merakın hem de eleştirel düşünmenin her türden insan canlılığını karakterize eden aynı merak olduğu üzerinde ısrarla durmak gerek. Brezilya'daki Pernambuco bölgesinin köylerinde veya dünyanın "hareketsiz" başka bir bölgesinde yaşayan öğretmenler de bir eğitim felsefesi profesörü kadar merak duyar. Aradaki fark, bir pratik üzerinde düşünme yoluyla, doğal merakı eleştirel aşamaya taşıyıp taşımama farkıdır.

Öğretmen adaylarının devam eden eğitim süreçlerindeki kritik uğrak, kendi pratikleri üzerine eleştirel düşünebilmektir. Bugünün ya da dünün pratikleri üzerine eleştirel düşünmek, yarının pratiklerinin geliştirilmesini mümkün kılar. Eleştirel düşünme için şart olan teorik söylemin pratikte de uygulanabilecek kadar somut olması gerekir. Teorik söylem ile bir analiz nesnesi olarak pratik arasındaki epistemolojik "uzaklık", analiz nesnesi olan deneyim, yani pratik üzerine daha çok odaklanarak katedilmeli. Bu süreç ne kadar iyi yürütülürse, doğal merak bakımından kazanç o kadar fazla ve bilgi karşısındaki doğal tutumu bir üst aşamaya taşıyacak ile-

tişim kabiliyeti o denli fazla olur. Kendi deneyimimi, tutumumu ve bunların altında yatan nedenleri ne kadar iyi anlarsam, değişmem ve doğal merak aşamasından epistemolojik merak aşamasına geçmem o kadar kolay olur. Değişme eğilimi olmayan, kurbanı değil öznesi olacağı bir değişimi öngörmeyen insan, kendini, olma sürecindeki bir özne olarak görmüyor demektir.

Sözgelimi sigaranın insan sağlığına ve yaşamına açık bir tehdit oluşturmasının sigarayı bırakmak için yeterli olduğunu düşünmek idealist bir abartı. Elbette, eğer somut bir adım atacaksam açık bir tehdidin varlığı bağlamsal olarak önem taşır. Fakat böyle açık bir tehdit bile, birtakım alışkanlıklardan vazgeçmeye, yeni bağlılıklar benimsemeye yol açan yeni seçenekler doğuracak kadar "öznel" bir karardır. Sigaranın temsil ettiği tehlikeyi bilinçli olarak kabul ettikten sonra, sigara içmenin sonuçları üzerine düşünmeye ve sigarayı bırakmaya varacak bir karar alma sürecine girerim. Sigarayı bırakma seçeneği, maddeci açıdan bakarsak, "sigara içmeme" pratiğinde somutlaşır. Bu pratik, sigara içmenin insan sağlığı ve yaşamı için riskli olmasına dayanır.

Burada temel bir unsur daha var: duygular. Sigaranın zararlarına dair bilgilerimin yanında, ve bu zararlara dair edindiğim bilinç sayesinde, haklı bir öfkeye de kapılırım. Üstelik bu öfkeden memnuniyet de duyarım çünkü aslında bu öfke sayesinde daha uzun yaşayabilmem mümkün olacaktır. Adaletsizlik, sadakatsizlik, sevgisizlik, sömürü, ihlal vb. karşısındaki bu gibi haklı öfkeleri ifade etme imkânı tanımayan eğitim, duyguların ifade edilebilmesinde oynadığı dolaylı rolü görmüyor demektir. İsa'nın tapınaktaki tüccarlara öf-

kesini düşünün.* Tarım reformuna itiraz edenler karşısında tarım reformu için mücadele edenlerin öfkesini. Şiddet ve sınıf, ırk, cinsiyet temelli ayrımcılık mağdurlarının öfkesini. Failler ceza almadığı için mağduriyetleri giderilmemiş olanların öfkesini. Karnını güzel yemeklerle doyurmakla kalmayıp sanki dünya kendi malıymış gibi bir de yemek israf edenlere karşı açların öfkesini. Yine de, öfkenin "haklılığını" mutlaka vurgulamak gerek, çünkü haksız öfke yozlaşıp safi hiddet, hatta nefret haline de gelebilir.

Kültürel Kimlik

"Kabullenmek/kabul etmek"** fiiline biraz yakından bakmak ilginç olabilir. Kabullenmek/kabul etmek geçişli bir fiildir ve nesnesi, bizzat kabullenen kişi de olabilir. Mesela sigara içmenin risklerini kabullenebilirim. Kendimi (olduğum kişiyi) bir kabulün öznesi ya da nesnesi olarak görebilirim. Sigarayı bırakmak için, sigara içmenin hayatımı tehdit ettiğini kabullenmenin önemli olduğunu söylerken anlatmak istediğim, kafamda sigara içmenin sonuçlarının neler olduğuna dair net bir fikir olduğudur. Şu cümlede ise "kabul etmek" fiilinin daha radikal bir anlamını kullanıyorum: Öğrencilerin, birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimleri yoluyla, kendilerini toplumsal, tarihsel, düşünen, iletişim kuran, dönüştüren, yaratıcı, gerçekleşmesi mümkün ütopyaların hayalini kuran,

---

* Matta İncili 21:12-13: İsa, tapınağın avlusuna girerek oradaki bütün alıcı ve satıcıları dışarı kovdu. Para bozanların masalarını, güvercin satanların sehpalarını devirdi. Onlara şöyle dedi: "'Evime dua evi denecek' diye yazılmıştır. Ama siz onu haydut inine çevirdiniz!" *–çev.*

İngilizce metinde *to assume* fiilinden söz edilmektedir. Türkçede bunun karşılığı olarak "kabullenmek/kabul etmek" fiilini kullanmayı tercih ettik. *–çev.*

sevebildiği için öfke de duyabilen, kendilerini "nesne" olarak tanıma becerilerinden dolayı kendilerini "özne" olarak da görebilen kişiler olarak kabul etme deneyimini yaşayacakları koşulları yaratmak, eleştirel öğretmenliğin en önemli görevlerinden biridir. Tabii tüm bunlar, şu husus akılda tutulursa geçerlidir: Bir insanın kendini kabul etmesi, diğerlerini dışlaması anlamına gelmez. "Ben"in farklılığını kabul etme sebebim, "ben olmayan"ın veya "sen"in ötekiliğidir. Göz ardı edilmemesi gereken bir konu daha var: bireyler arasındaki sınıfsal ve kültürel kimlik farkları ve ilerici eğitim bağlamında bu farkları saygı çerçevesinde ele alabilmek. Kültürel kimlik ve kim olduğumuzu kabul etme mücadelesi birbirine doğrudan bağlı ve sadece teknik, nesnel ve kurallı bir eğitim tasavvuru ile aşılamayacak bir sorun.

İnsan tarihsel, siyasi, toplumsal ve kültürel deneyimini, birey ve grupların kendilerini kabul etme/ettirme sürecinin lehine ya da aleyhine çalışan güçler arasındaki çatışma yoluyla kazanabilir. Kendini bu tür "oyunların" üstünde gören bir öğretmenlik eğitimi, kabul sürecine karşı olanların lehine çalışmış olur. İçinde, olduğumuz gibi davranabileceğimiz, daha az kötü ve daha tahammüllü bir toplum inşa etmek için ihtiyaç duyduğumuz sosyopolitik dayanışma, demokratik pratiklerin önemini göz ardı etmemeli. Zımni ya da açık bir seçkinci otoriterlikle tümden pragmatik olan bir eğitim, öğrenme ve "nesne" olma pratiğiyle uyumsuzdur.

Bazen bir öğretmenin basit, hatta önemsiz bir hareketi, öğrencinin hayatında derin, geliştirici bir etki bırakabilir. Gençlik dönemimdeki böyle bir olayı hiçbir zaman unutamam. Beni derinden etkileyen ama muhakkak ki hayatımdaki öne-

mini öğretmenimin hiçbir zaman bilmediği veya fark etmediği bir olay... O zamanlar güvensiz bir ergendim, güzelden ziyade kemik yığını olan bedenimle barışık değildim, diğer öğrencilerden kötü olduğumu düşünürdüm, yaratıcı yeteneklerime güvenmezdim, kolay sinirlenirdim ve dünyayla kavgalıydım. Sınıftaki benden daha varlıklı öğrencilerin en ufak bir hareketi, güvensizliğimi ve kırılganlığımı artırırdı.

Bir gün öğretmenimiz, yaptığımız ödevleri kontrol ettikten sonra okula getirmiş, bizleri de ödevimiz hakkında yorum yapmak üzere teker teker yanına çağırıyordu. Benim sıram geldiğinde kâğıdıma büyük bir dikkatle baktığını, başını bir takdir ve ilgi ifadesiyle salladığını fark ettim. Öğretmenimin bu saygılı ve takdir eden tavrı, üzerimde, ödevime verdiği yüksek nottan daha büyük bir etki bıraktı. Onun bu hareketi, belli ki içimde yeşermeyi bekleyen özgüveni uyandırmıştı. Ama asıl, bende, benim de değerli olduğum, çalışabildiğim, elbette sınırları olmakla birlikte o âna kadar gizleme ya da inanmama eğiliminde olduğum kapasitemi ortaya koyan bir şeyler üretebileceğim inancını yarattı. Bu hareketin ne kadar önemli olduğunun en büyük kanıtı, bugün bile bu olaydan heyecanla bahsedebilmem.

Aslında, okul hayatının önemli bir parçası olan bu gibi davranışlar yoluyla aktarılan bilgi türü, üzerinde ciddi ciddi düşünmeyi gerektirecek kadar önemli. Okulun sosyalleşmedeki rolünün, özellikle de günlük sıradan teklifsizlikler bağlamındaki sayısız yapma veya yıkma imkânlarıyla birlikte, bu kadar ihmal edilmesi çok acı. Tek önem verdiğimiz, ne yazık ki hemen hemen her zaman sadece bilgi aktarımı olarak anlaşılan ders anlatma meselesi. Bana kalırsa bu ihmalin

bir nedeni, eğitime ve öğrenmeye fazlasıyla dar bir açıdan bakılması. Eğitimin, insanın tarih boyunca deneysel olarak keşfettiği bir şey olduğunu hâlâ anlayamıyoruz. Eğer öğretme becerimizin öğrenme becerimizden geldiğini anlamış olsaydık, sokaktaki, bir meydandaki, işyerindeki, sınıftaki, oyun alanındaki, öğretmen ve idarecilerden oluşan okul kadrosu arasındaki resmî olmayan deneyimlerin önemini de anlayabilirdik. Tüm bu deneyimler güçlü bir "tanıklık"* potansiyeli taşısa da, pratik açısından bakıldığında keşfedilmemiş topraklar gibi. Eğitim sisteminin Luiza Erundina'nın São Paulo belediye başkanı olarak göreve başladığı 1989 yılındaki rezil haline *Education in the City* kitabımda[10] dikkat çekmiştim. Şehirdeki okullara ilk ziyaretlerimde bu rezil hali kendi gözlerimle de görüp dehşete düştüm. Okul binalarının ve dersliklerin durumundan eğitim kalitesine kadar bütün sistem bir felaketti. Yetkililer sorumlulukları altındaki kamu kurumlarını bu kadar ihmal ederken, bu kurumlara karşı bu kadar kayıtsız kalırken, öğrencilerden maddi çevrelerine saygı göstermelerini nasıl bekleriz? Eğitim "retoriğimizin" tüm bu unsurları dikkate almaması inanılır gibi değil. Neden hijyen, temizlik ve güzellik bu "retorik"te kendine yer bulamıyor? Bu retorik, okuldaki "maddi çevre"nin tartışmasız pedagojik değerini neden göz ardı ediyor?

Evet, belki bu, öğretmen ve öğrencilerin gündelik hayatının pek dikkat çekmeyen bir detayı, oysa öğretmenlik mesleği açısından büyük bir ağırlığı var. Eğitimde önemli olan şu veya

* Tanıklık (*testimony*) kavramı, Freire'nin de düşünsel kaynaklarından biri olan Hristiyan teolojisinde kişinin inancını ifade etmesi, yaşatması, onun bir örneği olması gibi anlamlarda kullanılmaktadır. – *Türkçe ed. notu*

10 Paulo Freire, *Education in the City*, São Paulo: Cortez Editora, 1991.

bu davranışın mekanik bir tekrarı değil, düşünçe, duygu ve arzuların değerinin anlaşılmasını sağlamaktır. Güvensizlik hissini aşmanın tek yolu güven vermektir ve korku, sadece, cesaret korkunun yerini aldığında yok olabilir.

Gerçek anlamda öğretmenlik eğitiminden bahsedebilmek için duyguların, duyarlılığın, duygusallığın ve sezginin hakkını da vererek doğal merakı epistemolojik merak haline getiren eleştirel bir tutum şart. Bilmek ile sezmek ya da hissetmek aynı şeyler değilse de aralarında yakın bir ilişki var. Merakımızın epistemolojik merak haline gelebilmesi için sezgilerimize dayanmamız ve bu sezgileri metodolojik ve titiz bir analize tabi tutmamız gerek.[11]

11 Bu konu, Belo Horizonte'de çalışan ve okulu, bütün ülkeye model olacak şekilde yeniden keşfeden Prof. Miguel Arroio ve ekibinin temel çalışma konularından biri. Oysa hiçbir medya kuruluşu bu deneyimi veya Uberaba, Porto Alegre, Recife'deki ve Brezilya'nın başka yerlerindeki benzer deneyimleri tanıtma gayretinde değil. İster özel okullarda ister devlet okullarında olsun, risk almaya gönüllü insanlar tarafından hayata geçirilen böylesine yaratıcı pratiklerin, etkili bir televizyon programında konu edilecek yerde böyle marjinalleştirilmesi gerçekten çok acı.

3. BÖLÜM

Öğretmek Sadece Bilgi Aktarmak Değildir



Buraya kadar yaptığım değerlendirmeler, ilerici eğitimin temeline dair öne sürdüğüm ilk görüşümün geliştirilmesiydi. Bu ilk görüş ise şuydu: Öğretmeyi bilmek, basit bir bilgi aktarımı oyunu değil, bilginin inşası ve üretimi için imkân yaratmaktır. Sınıfa girdiğim zaman yeni fikirlere, sorulara ve öğrencilerin hem merakına hem de çekingenliklerine açık olmalıyım. Bir başka deyişle, bana verilen görev açısından, yani bilgiyi sadece aktarma değil öğretme görevi açısından, eleştirel ve öğrenmeye hevesli bir özne olduğumun bilincinde olmalıyım.

Bir nokta üzerinde ısrarla durmak gerek; bu tür bir eğitim hem öğretmenler hem eğitim görenler için bir gereklilik. Fakat bu eğitimin ontolojik, siyasi, etik, epistemolojik ve pedagojik temelini de kavramak lazım. Bunun yanında bu eğitimin deneyimlenen, yaşanan bir şey olması da önemli.

Bir öğretmen olarak eğitimciliğin ontolojik, siyasi ve epistemolojik temellerine ilişkin kuramsal ayrıntılarla yetinemem; öğretmenlik mesleğine dair teorik açıklamalarımın,

söylediğim şeylerin somut ve pratikte de karşılığı olmalı. Yani teori ile pratiğin bir araya gelmesi, teorinin somutlaşması gerek. Bilgiyi inşa ederken, pratikte ve somut olarak bu inşanın bir parçası olmam ve öğrenciyi de bunun bir parçası yapmam gerek.

Aksi halde bir çelişkiler yumağı haline gelirim ve ikna gücüm kalmaz. Olsa olsa, okulda bir eşitlik iklimi yaratmaktan bahsedip bir otokrat gibi davranan biri kadar inandırıcı olurum. Ya da, ırkçılıkla mücadeleden bahseden ama siyah bir kız öğrenci olan Madalena'yı tanıyıp tanımadığı sorulduğunda, "Evet, tanıyorum. Şu siyah kız, ama çok iyi bir insandır" cevabını veren biri kadar... Ben hiç kimseden şöyle bir cümle duymadım: "Celia'yı tanırım. Sarışın, mavi gözlü bir kızdır, ama yine de iyi biridir." Oysa bir siyah olan Madalena'yla ilgili cümlede "ama" karşıtlık bağlacını duyarız. Sarı saçlı, mavi gözlü Celia'yla ilgili cümlenin karşıtlık bağlacı kulağa lüzumsuz gelir. Bağlaçlar nedensellik ilişkisi kurmak amacıyla kullanılır: "Konuşuyorum *çünkü* sessiz kalmayı reddediyorum." Veya bir karşıtlık ilişkisi: "Onun üzerinde baskı kurmak istediler *ama* başaramadılar." Veya bir neden-sonuç ilişkisi: "Peter çok mücadele etti, *ki* sözleri doğru anlaşılsın." Veya bir ilişkilendirme anlamı: "Pedro çok biliyordu *ki* o geri dönecek." Kısacası bağlaçlar farklı amaçlarla kullanılabilir ve Madalena'dan bahsederken kullanılan *ama* bağlacının, kızın derisinin rengi yüzünden ideolojik bir temeli olduğu açıktır. Başka bir ifadeyle bir siyahın, genel olarak, iyi veya yetkin biri olması beklenmez ve bir siyahın iyi ve yetkin olduğunu düşündüğümüzde derinlerdeki ırkçılığımız, kaidenin açık bir istisnası olan bu durumu beyan etmek üzere *ama* bağlacından yararlanır. Mavi gözlü, sarı saçlı

Celia'nın durumunda, kızın iyilik veya yetkinlik bakımından bir eksiği olduğuna dair derinlerde yatan bir şüphe yoktur; bu yüzden *ama* bağlacının kullanılması gereksizdir. Böyle bir durumda asıl sorun ideoloji değil dilbilgisidir.

Doğru düşünebilmek ve eğitimin sadece bilgi aktarmak olmadığını bilmek, zahmetli ve zor bir iş; zaman zaman da başkalarıyla birlikte ve hem başkaları hem de kendimiz için taşımak zorunda olduğumuz bir yük. Doğru düşünebilmek zor, ancak bu iş meleklerle azizlerin harcı olduğundan ve azizlerle aşık atmak anlamına geleceğinden değil. Zor, çünkü yüzeysel ve tutarsız olmaktan, her şeyi basitleştirmekten kaçınabilmek için sürekli kontrollü olmamızı gerektiriyor. Zor, çünkü her zaman, haklı bir öfkenin bozulup yanlış ve hatalı düşünmeyi besleyecek bir hiddete dönüşmesini önleyecek kadar dengeli değiliz. Bir insan sinirimi ne kadar bozarsa bozsun, sözde üstünlüğüme dayanıp bu insanın tümüyle yetersiz biri olduğunu ilan edecek kadar tepeden bakmaya, kendime fazla önem vererek şişinmeye hakkım yok. Kendi dehalarından büyülenmiş öfkeli insanlar tarafından önemsenmediğim veya küçümsendiğim zaman öfke değil sadece acıma hissediyorum.

Doğru düşünebilmenin ayrılmaz bir unsuru olan tevazuyla yaşamak ve hatalarımızı kabul edip başkalarını yüceltirken kendimizi alçaltacağımız bir zeminde durmak yorucudur.

Bir doğru düşünebilme iklimi yaratmanın şaşmaz bir formülü yok; yine de disiplinsiz veya "plansız" bir ortamda böyle bir iklimin gelişebileceğini sanmak, doğru düşünebilmenin inkârı olur. Metodolojik kesinlik olmadan, doğru düşünebilme de olmaz.

Tamamlanmamışlığımızın Farkında Olmak

Eleştirel görüşlere sahip bir öğretmen, değişime ve farklılıklara açık, sorumluluk sahibi bir "maceracı" olmaktan vazgeçemez. Öğretmen olarak edinilen tecrübelerin tekrarına zaten ihtiyaç duyulmaz, ama asıl önemli olan ve tekrarı da mümkün olmayan şey; kültürel, tarihsel, tamamlanmamış ve tamamlanmamışlığının bilincinde bir varlık olarak kendimi deneyimleme yolum, yani başkaları ve dünya karşısındaki tekliğim ve kimliğimdir.

Şimdi, belki ilk başta yola çıkmamız gereken noktaya varmış bulunuyoruz: varlığımızın tamamlanmamışlığı. Aslında bu tamamlanmamışlık, insanlık durumunun bir gereği. Yaşam olan yerde tamamlanmamışlık da var. Öte yandan, sadece insan bu tamamlanmamışlığın bilincindedir. Varlığımızı keşfetmemiz, elimizin altındaki maddi dünyayla etkileşimimiz ve yaşamın, insan yaşamının sürdürülebilir olmasını sağlayan yaşam desteği sayesinde mümkün oldu. Bu yaşam desteği sayesinde insan yaşamı, diğer hayvanlara göre nitelik olarak farklılaştı. Sözgelimi hayvanlar, hayatta kalmak, büyümek ve gelişmek için gerekli olan "duyuşsal" [*affective*] sınırları geliştirdikleri verili bir uzamda, bazen sınırlandırılmış bazen de serbest şekilde hareket eder. Hayvanların, yetişmiş ve ustalaşmış olarak avlanma, saldırma ve kendini koruma yeteneklerini insana nazaran çok daha kısa sürede "öğrendikleri" yer bu uzamdır. Kültür açısından fark ne kadar fazlaysa, "bebeklik dönemi"ndeki öğrenme süresi de o kadar uzun olur. Altyapı destek sistemindeki insan olmayan hayvanların yaşam karşısındaki, yaşamın gizemleri karşısındaki

şaşkınlığı iletebilecek kavramsal bir dilleri, bir altyapıya ait olmanın sonucunu bilinçli olarak "kavrama" yetileri yoktur. Uzam-zamansal altyapı bağlamındaki davranışları da bireyin kendisine atıfta bulunmak yerine bireyin ait olduğu türe atıfta bulunularak açıklanabilir. Yani birey seçme özgürlüğüne sahip değildir. Bu sebeple, sözgelimi fillerde etik sorunların varlığından söz etmeyiz.

Bu temel yaşam altyapısı veya yaşam desteği sistemi, dil kullanımını veya ellerin boşta kalmasını sağlayacak dik bir duruşu gerektirmez veya içermez; ki *Homo sapiens*'in doğuşunu mümkün kılan bu ikisidir. Eller ile beyin arasında yapılan bir tür dayanışma sözleşmesi sayesinde bu destek sistemi bir "dünya", "yaşam", "varlık" haline gelir. Başka bir deyişle, insan "anlama", "öğrenme", "dönüştürme" ve güzellik yaratma becerilerinin farkına vardıkça, içerikle doldurulacak boş bir "alan" olmaktan çıkar.

"Varlığın" keşfi, zorunlu olarak, hayatta kalma, kendini savunma ve korunma düzeyinde gerekenden çok daha karmaşık olan dili, kültürü ve iletişimi ortaya çıkardı. İnsanı etik yapan, onun dünyayı "tinselleştirme", güzelleştirme yahut çirkinleştirme kapasitesidir. Müdahale etme, kıyaslama, yargılama, karar alma, seçim yapma ve vazgeçme kapasitesi, insanın yüce, onurlu eylemlerde bulunmasına, aynı zamanda onursuzluk anlamında akla hayale gelmeyecek şeyler de yapmasına imkân verir. Bir insanın, önce etik bir varlık olmadan etik kodlarla ilişkisini kesmesi mümkün değil. Bir aslanın, önce, kendi grubundan veya farklı bir gruptan bir aslanı korkakça öldürüp sonra da öldürdüğü aslanın ailesine taziye ziyaretinde bulunduğu görülmemiştir. Afrikalı kaplanların, Asyalı kaplanların

bulunduğu "şehir"lere tahrip gücü yüksek bombalar yağdırdığı da...

Homo sapiens, dünyaya yaratıcı bir biçimde müdahale eden temel yaşam desteği sistemi sayesinde ortaya çıkmış ve bu müdahalenin sonucu olan şeylere bir ad verebilmek için, zihinsel olarak "kavrayan" ve "kavranan" şeyi iletebilen dili icat etmiştir. Fakat insan varlığı, gitgide iyi ile kötü, onur ile onursuzluk, dürüstlük ile ahlaksızlık ve dünyanın güzelliği ile çirkinliği arasında köklü ve derin bir gerilim haline gelmiştir. Başka bir deyişle, seçim yapma, karar alma, mücadele etme ve politik olma hak ve görevini üstlenmeden insan olarak var olmanın imkânsızlığı ortaya çıkmıştır. Tüm bunlar bizi, tekrar, eğitim deneyiminin üstünlüğüne ve bu deneyimin, "umut"un radikal doğasını gösteren etik niteliğine getiriyor. Kısacası, işlerin daha kötüye gidebileceğini bilsem de bu durumu iyileştirmek için müdahale etmeye muktedir olduğumu da biliyorum.

İnsan olmayı seviyorum çünkü henüz "doğru", özgün, adil, başkalarına saygılı olup olmayacağım veya kıskandığım, hatta benim dünya üzerindeki varlığımı sorguladıkları için kızdığım insanları değersizleştirmek için yalan söyleyip söylemeyeceğim kesin, açık ya da geri döndürülemez bir şey değil. İnsan olmayı seviyorum çünkü bu dünyadan geçişimin önceden belirlenmiş, sabit bir şey olmadığını biliyorum. Kaderimin verili değil inşa edilmesi gereken bir şey olduğunu, bunun için de sorumluluk almam gerektiğini biliyorum. İnsan olmayı seviyorum çünkü diğer insanlarla birlikte, olasılıklar arasından bir tarih yaratıyorum, kaderci durağanlığa sığınmıyorum. Çünkü gelecek, tüm eylemlerimizi belirleyen

acımasız bir mengene değil, deneme-yanılma yoluyla inşa edilecek bir şey.

İnsanın Koşullanmış Olduğunu Bilmek

İnsan olmayı seviyorum çünkü tamamlanmamış fakat koşullanmış olduğumu biliyorum. Yine, bu koşullanmanın bilincinde olarak onu aşabileceğimi de biliyorum, ki koşullanmış varlık ile belirlenmiş varlık, yani koşullanmadan bihaber tamamlanmamış bir varlık ile toplumsal-tarihsel olarak, koşullara ve tamamlanmamışlığa dair bilincin geliştiği bir aşamaya varmış olan tamamlanmamış varlık arasındaki temel fark da bu. İnsan olmayı seviyorum çünkü dünya üzerindeki varlığımın, diğer insanları da kapsayan ve genetik mirasımla sosyokültürel ve tarihsel faktörlerden etkilenen inşasının, yine de en çok benimle ilgili olduğunun farkındayım. Dünyadaki varlığıma dair farkındalığa sahip olduğumu ama kendi varlığımın inşasında rolüm olmadığını söylemek ironik olur. Bir yandan kendimi dünyadaki bir varlık olarak görüp, diğer yandan bu varlığımı bana tümüyle yabancı güçlerin sonucu gibi açıklayamam. *Böyle* yaparak, sadece, yaşam desteği sisteminden *Homo sapiens*'in ortaya çıkışına kadar geçirdiğim kendi evrimimdeki tarihsel, etik, toplumsal ve politik sorumluluğumu inkâr etmiş olurum. Dünyaya müdahale etme yönündeki ontolojik eğilimimi inkâr ederim. Dünyada, dünyayla ve başkalarıyla birlikte var olduğumu algılıyor oluşum, kim olduğumu belirleyen bir "birlikte var olma" duygusu, yani dünyayla ilişkimi kim olduğum açısından önemli kılan bir duygu getirir. Başka bir deyişle, dünya üzerindeki varlığım, sadece "dışsal" faktörlere uyum sağlayan birinin değil,

özünde bu dışsal faktörlere ait ve bunların bir parçası olan birinin varlığıdır. Edilgen, bağlarını koparmış bir nesne yerine, tarihin öznesi ve yapıcısı olmak için mücadele eden birinin konumu budur.

İnsan olmayı seviyorum çünkü kendimizi içinde bulduğumuz maddi, toplumsal, siyasi, kültürel ve ideolojik şartların, hemen hemen her zaman değişim ve dönüşüm ideallerimizi gerçekleştirmeye engel birtakım bölünmeler yarattığını bilsem de, bunun ebedi olmadığını da biliyorum.

1960'larda bu engeller üzerine düşünürken, eleştirel özbilinç [*conscientization*] kavramını, her derde deva bir ilaç değil ama bu engellere ve bu engellerin varlık nedenine dair eleştirel bir farkındalık çabası olarak ortaya attım. Bugün de pragmatik, gerici ve kaderci neoliberal felsefe karşısında, "idealizm" tuzağına düşmeyen bir eleştirel özbilincin mutlak gerekli olduğuna inanıyorum. Eleştirel özbilinç, insanlık durumumuzun bir gereği. Dünyamıza, olgulara, olaylara ve epistemolojik merak becerimizi geliştirecek insani bilince dair farkındalığımızı derinleştireceksek, izlememiz gereken yollardan biri de bu. Aslında eleştirel özbilinç insani duruma yabancı bir kavram değil; tamamlanmamışlığının farkında olan "tamamlanmamış" insanlık için doğal bir durum. Doğal, çünkü tamamlanmamışlık, insanlar dışında bahçemdeki kiraz ağacını, bu ağacın dallarında şakıyan kuşları veya sabahları beni mutlulukla "selamlayan" Alman çoban köpeğim Eico'yu da içine alan yaşam fenomeninin ayrılmaz bir parçası.

Biz insanlar, kendi tamamlanmamışlığımızı kabul ederiz. Bu farkındalığın doğal sonucu, yaşam fenomenine özgü sınır-

ları aşan bir merakla harekete geçen ve merak da başlı başına bilgi anlamına geldiği için aşama aşama bilgi üretimi için bir zemin ve temel oluşturan daimî bir arayış süreci.

Bir süre önce karım Nita'yla birlikte, Brezilya'nın kuzeydoğusundaki bir havaalanında uçağın kalkmasını bekliyorduk. São Paulo'ya bir gece uçuşuydu. Çok yorgunduk; bu nedenle uçuş planımızı değiştirmediğimiz için pişman olmuştuk. Sonunda kaderimize razı geldik; etrafta merak ve şaşkınlık içinde, neşeli bir şekilde koşuşturan küçük bir çocuk da sakinleşmemize yardımcı oldu. Yaklaşan uçağın motor sesine kulak kabartan çocuk, annesine uçağın geldiğini haber verdi. Anne, çocuğun bu keşfini doğruladı. Sonra, merakını gidermesi için, onunla birlikte gidiş bekleme salonunun sonuna kadar gitti. Çocuk döndüğünde, daha büyük bir kesinlikle ve keyif içinde "Uçak indi bile," dedi.

Burada, bilgiye varan merakın ilginç bir örneğini görüyoruz. Merakla harekete geçen çocuk, önce, "bekleme" bağlamında, motor sesini işliyor ve buradan, uçağın yaklaşmakta olduğu bilgisine veya gerçeğine ulaşıyor. İkinci olarak çocuk, "bile" zarfıyla uçağın gelişini zamansallaştırıyor ve uçağın indiği veya vardığı sonucuna varması mümkün oluyor. Çocuğun bilme sürecindeki bu iki uğrak, gerçeklerin somutluğunun ve "bile" zarfında ifade edilen zaman kavramıyla ilgili olarak uygulayabildiği komutun ürünleri.

Yukarıda değindiğimiz bir konuya geri dönelim; tamamlanmamış olduğumuzun bilincinde olmanın bizi sorumlu varlıklar haline getirdiğini, bu nedenle dünya üzerindeki varlığımıza dair fikrin etik olduğunu söylemiştik. Yine, etik olduğumuz için aynı zamanda etik dışı da olabileceğimizi

anlatmıştık. Aynı zamanda tarihin de dünyası olan kültürün dünyası, özgürlüğün, seçimin, kararın ve muhtemel olanın, sadece inkâr edilebildiği, küçük görülebildiği veya reddedilebildiği için imkân dahilinde olduğu bir dünyadır. Bu nedenle insanın eğitimi asla sadece araçsal bir eğitim olamaz; aynı zamanda mutlaka etik de olmalıdır. Bu o kadar açıktır ki, teknik ve bilimsel eğitim çağında böyle bir gereklilik üzerinde ısrarcı olmak bile gereksiz olmalıydı. Yine de bu konuda ısrarcı olmak önemli, çünkü bizler, tamamlanmamış ve tamamlanmamışlığının bilincinde varlıklar olarak, hiç de etik olmayan seçimler yapabiliyor ve kararlar alabiliyoruz. Mekanik hafıza uğruna öğrencinin merakını törpüleyen bir coğrafya öğretmeni, öğrencinin hem özgürlüğüne engel olur hem de serüven duygusuna ket vurur. Burada bir eğitimden bahsedilemez, bu ehlileştirmektir.

Bu tür bir ehlileştirmenin, kurbanları elbette halk sınıfları olan neoliberal düşüncenin kaderci ideolojisinden pek farkı yok. Öne sürülen mazeret, olayların akışını değiştirmek için hiçbir şey yapılamayacağı. Örneğin yeni bir binyıla doğru ilerleyen dünyamızda işsizlik kaçınılmaz bir sonuç. Öte yandan, daha fazla kâr için açgözlü bir arayış içinde, bir faks hızında bütün dünyada birbirini kovalayan trilyon dolarlar söz konusu olduğunda aynı kadercilik geçerli değil. Tarım reformu bağlamında, Brezilya'da dünyaya "sahip" olanlar, topraksız insanların zorba ve gürültücü hareketinin bastırılması, ne pahasına olursa olsun "yatıştırılması" gerektiğinden bahsediyor. Tabii bu durumda toprak reformunun kendisi hiç de kaçınılmaz bir şey olmuyor. Sadece birtakım hain Brezilyalılar ve baş belaları böyle saçma fikirler ileri sürüyor!

Noksanlık meselesi üzerine, bize özgü olan ve hayvanlarda olmayan, noksan olduğunu bilen noksanlık üzerine düşünmeye devam edelim. Bu noksanlık, bizim açımızdan daimî bir arayış anlamına geliyor. Eğer noksanlığının farkında olan bizler sürekli bir arayış içinde olmasaydık, bu gerçek bir çelişki olurdu. Bu sebeple insan, dünya *üzerinde* olduğu için, aynı zamanda mutlaka dünya *ile birlikte* de olmak zorundadır. Bizim varlığımız, bir *birlikte var olma* durumudur. Bu yüzden tarih yapmadan, tarih tarafından şekillendirilmeden, kültür yaratmadan, insanın dünya üzerindeki kendi varlığına karşı duyarlılığı olmadan, hayal kurmadan, şarkı, müzik veya resim olmadan, yerküre veya su kaynakları için endişelenmeden, ellerini kullanmadan, heykel yapmadan veya felsefi bir düşünce geliştirmeden, dünyaya dair fikir sahibi olmadan, bilim veya teolojiyle uğraşmadan, gizem karşısında şaşkınlığa düşmeden, öğrenmeden, eğitmeden, öğretmeden, eğitim üzerine akıl yürütmeden, siyaset yapmadan dünyada var olmak mümkün değil.

Daimî bir süreç olarak eğitimin temeli, farkında olduğumuz bu noksanlığımız. İnsan, kendini tamamlanmamış kabul ettiği ölçüde eğitilebilir bir varlık. Başka bir deyişle, bizi eğitilebilir yapan eğitim değil, tamamlanmamış olduğumuza dair farkındalığımız. Ve gömülü olduğumuz aynı farkındalık bizi ebedi arayıcılar haline getiriyor. Bu arayışı ebedi kılan şey ise umut. Umut sadece bir metanet veya cesaret meselesi değil, insanlık durumumuzun ontolojik bir boyutu.[12]

Eğitim pratiklerimizin ve öğretmenlik eğitiminin temeli bu. İdeal olan da eğitimcilerin, öğrencilerin ve öğretmen

12 Bkz. Freire, *Pedagogia da Esperança* ve *À Sombra desta Mangueira.*

adaylarının nadiren müfredata giren farklı bilgi türlerini iyi bilmesi. Vazgeçilmez (ve kabullendiğimiz) tamamlanmamışlığımızın bilgiden başlayıp bilgeliğe varan sonuçlarından biri olarak daimî ve umut dolu bir arayış idealini yaşam biçimlerine dahil etmeliler. Aslında bu arayış biz eğitimcilere yabancı değil. Okula gitmek üzere evden çıktığımızda meraka, aramaya, duymaya açık, tamamlanmamışlığımızın farkında ve "sadece öğrenmeye programlı"[13] olursak, içinde yer aldığımız sürecin basit nesneleri değil de özneleri olarak öğrenme ve öğretme kapasitemizi daha iyi kullanacağımız konusunda aklımızda hiçbir şüphe olmaz.

Öğrencinin Özerkliğine Saygı Duymak

Öğretmenlik mesleği için gerekli olan ve az önce değindiklerimizle aynı ilkelerden yola çıkan bir diğer bilgi türü de öğrenen kişinin -çocuk, genç ya da yetişkin- özerkliğine saygı duymaktan bahseden bilgidir. Bir eğitimci olarak kendime sürekli bu bilgiyi hatırlatmak zorundayım çünkü bu kendime duyduğum saygıyla da bağlantılı. Bu ilke, bir kez daha, tamamlanmamış bir varlık olmanın etik sonuçları meselesidir. Herkesin özerkliğine ve itibarına saygı duymak, birine yapacağımız veya yapmayacağımız bir iyilik değil, etik bir zorunluluk. Tam da etik varlıklar olduğumuz için etiği inkâr ve ihlal ederiz. Öğrencinin farklı estetik, dilbilimsel ve sözdizimsel ifadeler halinde ortaya çıkan merakına saygı duymayan, makul sorgulamaları geçiştirmek için (elbette özgürlüğün mutlak olmadığını ve doğası itibarıyla sınırlı olduğunu bilmesine rağmen) sık sık ironiye başvu-

13 Jacob, "Nous sommes programmés".

ran, öğrencinin eğitim deneyiminde saygı çerçevesinde var olmayan bir öğretmen, insanlık durumunun temel etik ilkelerini ihlal etmiş olur. Bu anlamda, sadece öğrencinin doğal merakını ve özgürlüğünü baskılayan otoriter öğretmen değil, hiçbir standart dayatmayan öğretmen de insanlığımızın temel niteliğine, etik olmaya imkân veren radikal (ve kabullendiğimiz) tamamlanmamışlığımıza eşit derecede saygısızlık etmiş olur. Yine bu anlamda, öznelerin farklılıklarıyla yüzleşerek geliştikleri gerçek diyalog imkânı, kendisini etik olarak açığa vuran, varsayılan tamamlanmamışlığın gerektirdiği tutarlı bir talep haline gelir. Bu nedenle, saygı eksikliği, hatta tamamlanmamışlığımızın bu etik temelini inkâr, sadece "doğru düşünme"den bir "kopuş" olarak görülebilir. Şunu söylüyorum: Bir maço veya bir ırkçı olmak veya alt sınıflardan nefret etmek isteyen biri elbette öyle yapacaktır. Ama bu seçimin, insanlığımızın ihlali anlamına gelmediğini kabul etmem. Beyazların siyahlardan, erkeklerin kadınlardan, patronların işçilerden üstünlüğünü genetik, sosyolojik, tarihsel veya felsefi gerekçelerle açıklayan argümanlarla gelmeniz de faydasız. Her türlü ayrımcılık ahlaksızlıktır ve bunlarla mücadele etmek, yolumuza çıkan koşullanmalar ne olursa olsun, bir görev. Aslında insanlığımızın büyüsü, hatta güzelliği tam da bu mücadelede ve bu görevde yatıyor. Ve öğrencinin özerkliğine ve kimliğine saygı duymam gerektiğini bilmek, bu bilgiyle tutarlı olacak bir pratik türü gerektiriyor.

Sağduyu

Herhangi bir eylemi sağduyu ışığında değerlendirirken daima ihtiyatlı ve titiz olmak gerek, ama zaman zaman uzun boylu düşünmeye gerek olmayabiliyor. Sözgelimi, öğretmen olarak görevimi yerine getirirken bir öğrencinin ödevini, haklı gerekçeleri bile olsa reddetmeme neden olan duyarsız şekilciliğin olumsuz bir davranış olduğunu bana sağduyum da söyleyebilir. Sınıftayken aldığım kararlar, yürüttüğüm faaliyetler, verdiğim ödevler ve hem teker teker öğrenciler hem de gruplar için belirlediğim hedefler yoluyla otoritemi kullanırken, bunun otoriterliğe kayıp kaymadığını da bana söyleyecek olan sağduyumdur. Öyle görünüyor ki otorite ile özgürlük arasındaki gelirimden kaynaklanan ikilemi henüz çözemedik. Otorite ile otoriterliği, özgürlük ile yetkiyi sürekli karıştırıyoruz.

Başka biri kendi eleştirisinde sertlik sınırını aştı diye, bir lisansüstü tezi için yaptığım yerinde eleştirinin kabul edilebilir olup olmadığını söyleyecek bir etik öğretmenine ihtiyacım yok. Tezi inceleyenlerden biri bu şekilde davranırsa, bu kişinin argümanlarına katılıyor olsam dahi, açıkça öğrencinin tarafında olmaktan ve öğrencinin böylesine abartılı bir eleştiriden dolayı duyduğu acıyı paylaşmaktan başka seçeneğim olamaz.[14] Bana bunu söylemesi için bir etik profesörüne ihtiyacım yok. Sağduyum yeterli.

Öğrencinin özerkliğine, itibarına ve kimliğine saygı duymam ve pratikte de bununla tutarlı tavır ve erdemler geliştirmem gerektiğini bilmek, mesleğimin gereği; elbette boş bir laf ebesi olmak istemiyorsam.[15] Demokrasi ve özgürlükten

14 Bkz. Freire, *Cartas à Cristina.*

15 Bkz. Paulo Freire, *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler.*

bahsedip de bir bilgicin ukala tavırlarıyla davranmanın, öğrencinin sinirini ve moralini bozmaktan başka faydası yok.

Sadece, kişiliğimize katkıda bulunabilen sağduyuya başvurmak, doğası gereği merak "bütününe" ait. Bu anlamda sorgulama, kıyaslama, şüphe etme ve ölçüp biçme kapasitemizi düzenli olarak kullandıkça, çok daha fazla merak duyarız ve sağduyumuz da gelişir. Sonuçta sağduyunun kullanılması veya eğitilmesi, sağduyumuzun, çoğunlukla parçası olduğumuz olayları yargılamamıza imkân veren tümüyle içgüdüsel unsurlarını aşama aşama eleyecektir. Sağduyum, ahlaki değerlendirmeler bağlamında, belli bir mücadele için geliştirdiğim taktikleri yönlendirmede veya temellendirmede yetersiz kalsa da, ayrılmaz bir parçası olan etik sonuçlarıyla beraber, o duruma ilişkin değerlendirmemde temel bir rol oynamaya devam edebilir.

Sözgelimi milyonlarca Brezilyalıya ve dünya üzerindeki milyonlarca başka insana acı veren açlık ve sefaletin değişmez bir kader olduğunu, bu kader karşısında elimizden sabırla bir değişim olmasını beklemekten başka bir şey gelmediğini kabul etmenin ahlaksızca olduğunu bana sağduyum söyleyecektir. Elbette değiştirmek ve büyük oranda doyumsuz bir azınlığın açgözlülüğünden kaynaklanan böylesi bir felakete meydan okumak mümkündür. Hatta bu durumu değiştirmenin yolunun, basit ve disiplinli bir akılcılık çağrısı olduğunu bilimsel bir kesinlikle söyleyebilirim.

Sağduyum, bana, sessiz sakin bir öğrencimin korku dolu ve dalgın sessizliğinden çıkarılacak bir sonuç olduğunu ve sorunun, diğer çocukların dur durak bilmeyen enerjisiyle, gürültüsü ve canlılığıyla çok da ilgili olmayabileceğini söyler.

Bilmek istediğim şeyi tam olarak söyleyemeyebilir, ama bilmem gereken bir şey olduğunu söyleyecektir. Böyle bir durumda sağduyu eleştirel epistemolojiye varır; aksi halde sağduyunun hatalı sonuçlara varması muhtemeldir. Öte yandan, sağduyu, "hissetme", bir içgüdüyü takip etme, şüpheye açık olma, insanın hata yapabileceğini kabul edecek kadar tevazu gösterme kapasitesine sahip olmayan eleştirel epistemoloji de başarısızlığa mahkûmdur. Kendi kabullerine gereğinden fazla güven duyan –gerçeğin müellifi olan– araştırmacı karşısında acıma, bazen de korku duyarım. Bir de bilgisinin tarihselliğini anlamaktan aciz olanlar karşısında.

Öğretmen ve öğrencilerin eğitimin öznesi olduğu bir alan olan okulun; öğrencilerin, velilerin ve öğrenci ile velilerin mensup olduğu toplulukların sosyokültürel-ekonomik şartlarından soyutlanamayacağını en başta sağduyumla kavrarım.

İçinde bulundukları şartları dikkate almadan ve yaşam tecrübelerinden edindikleri, okula taşıdıkları bilginin önemini anlamadan, öğrenciye, oluşma sürecindeki özsaygısına ve inşa sürecindeki kimliğine saygı duymak mümkün değil. Öğrencinin tecrübelerinden edindiği bilgi hiçbir şekilde yabana atılmamalı, daha da kötüsü alay konusu yapılmamalı.

Bir öğretmen olarak kendi pratiklerimin metodolojik kesinliği arttıkça, öğrencinin doğal bilgisine daha fazla saygı duyarım çünkü bu doğal bilgi, öğrencinin epistemolojik merakının daha eleştirel bir bilimsel bilgi üretme yolundaki başlangıç noktasıdır.

Bir öğretmen olarak öğrencinin oluşum halindeki özsaygısına, özerkliğine ve kimliğine saygı duyma görevim yanında, öğrencinin hak ettiği saygının ihmal ve inkâr edilme-

yeceği, aksine sonuç verebileceği bir eğitim pratiğini nasıl geliştireceğimi de düşünmeliyim. Böyle bir eğitim pratiği, benden, öğrencilerle ilgili olarak sürekli eleştirel bir ihtiyat göstermemi ister. Elbette ideal olan, er ya da geç öğrencilerin böyle bir değerlendirmeye katılabileceği mekanizmalar bulunmasıdır çünkü öğretmenin işi sadece kendisiyle "ilgili" değildir, ancak sadece öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında anlamlı olur.

Birinin pratiğinin eleştirel değerlendirmesi, bir dizi tutum veya erdemin gereğini ortaya çıkarır çünkü bunlar olmadan gerçek bir değerlendirme veya öğrenciye gerçek bir saygı söz konusu olamaz.

Öğrencinin özerkliğine, özsaygısına ve kimliğine saygı duymayı sağlayan bilgi türünü pratiğe dökmek için şart olan tutum ve erdemler, söylediklerimizle yaptıklarımız arasındaki farklı azaltmak üzere kendi kendimize dayattığımız yapıcı çabaların sonucu olacaktır. Söylem ile eylem arasındaki farkın kapatılması, daha açıkça tutarlılık erdemi, öğretmenlerde mutlaka bulunması gereken bir erdem. Ayrımcılık yapıyorsam, baskılıyorsam veya kibirli bir şekilde ve alay eder gibi konuşuyorsam, mesleğimi yaparken görevlerimi ihmal ediyorsam, haklar konusunda veya adaletsizliği kınama konusunda sorumsuzca davranıyorsam, öğrencinin özsaygısına saygı duymaktan bahsedebilir miyim?[16] Öğretme sanatını ve mesleğini icra etmenin (ki bilhassa insani bir sanattır) önemli ölçüde oluşumsal, dolayısıyla da etik bir temeli vardır. Elbette bu sanatı ve mesleği icra eden öğretmen

16 *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* kitabının mutlaka okunması gerektiğini düşünüyorum.

insanüstü bir varlık veya aziz değil. Ancak dürüst olmaları ve doğru ve adil olana dair net duyguları olması beklenir.

Çoğu zaman farkında olmasak da öğretmenin sorumluluğu büyük. Bu sanatın ve mesleğin oluşumsal doğası, bize zaten öğretmenin bu sorumluluğunu nasıl yerine getireceğini anlatıyor. Öğretmenin sınıf içindeki varlığı öğrencilerin yargılarından kaçamıyor. En kötüsü, öğretmenin varlığının "yokluk" olduğu sonucuna varmak olabilir.

Bir öğretmen otoriter de olsa, disiplinsiz de olsa, yetkin veya eksik de olsa, ciddi, sorumsuz, anlaşılmaz da olsa, hayata ve insanlara tutkun da olsa, soğuk ve dünyaya karşı öfkeli de olsa, formalitelere çok önem veren biri de olsa, aşırı akılcı da olsa, kısacası ne olursa olsun, öğrenciler üzerinde bir iz bırakmadan sınıftan geçip gitmez. Öğretmenin görevine ilişkin netlik ve hem haklar hem de görevler açısından kapasitesi söz konusu olduğunda örnek teşkil etmesi bu yüzden önemlidir. Öğretmenin ders anlatma, öğretme rolünü yerine getirme görevi vardır. Bu görevini yerine getirmesi için hijyen, uygun fiziki alan ve estetik bir çevre gibi birtakım şartlar gerekir. Bu "alanlar" olmadan, pedagoji "alanı" zarar görür. Bu alanların yokluğu, kimi zaman, çalışmanın pedagojik olarak imkânsız olduğu bir ortam yaratır. Bu, hem eğitimcilere ve öğrenenlere, hem de bizzat öğretme sanatına karşı işlenen bir suçtur.

Tevazu, Hoşgörü ve Eğitimcilerin Hakları İçin Mücadele

Brezilyalı öğrencilerin ilk yıllarından itibaren bilmeleri gereken bir şey varsa, o da eğitimcilere ve eğitime saygının, öğretmenlik mesleğinin statüsüne yaraşır maaş için verilen

mücadeleyi de içerdiğidir. Bu mücadele son derece önemli bir görev. Bu anlamda, öğretmenlerin itibarlarını ve haklarını korumak için yürüttükleri mücadele, öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olarak anlaşılmalı. Bu, esasen, mesleğin etik temelinden kaynaklanıyor; yani öğretme faaliyetine dışsal değil, tersine mesleğin ayrılmaz bir parçası. Öğretmenlik mesleğine itibar kazandırma mücadelesi, hem öğretmenin öğrencisinin kimliğine, öğrencinin kendisine ve var olma hakkına duyması gereken saygının, hem de öğretme faaliyetinin bir parçası. Brezilya'daki gelmiş geçmiş tüm yönetimlerin bize yaptığı en büyük kötülüklerden biri, eğitim sistemini terk ettikleri başıboşluk halinin yol açtığı varoluşsal bıkkınlık ve bizleri kaderci ve kinik bir ilgisizliğe mahkûm etmek. "Bu konuda yapabileceğimiz hiçbir şey yok," sık sık duyduğumuz, bıkkınlık veren bir nakarat, ama bunu kabul etmemiz mümkün değil.

Bir öğretmen olarak öğrenciye ve öğrencinin, uygunsuz hareket ve tutumlarla engellememem ya da bastırmamam gereken merak ve korkularına duyduğum saygı, mütevazı ve hoşgörülü olmamı gerektirir. Tevazudan ve bilinene ulaşma yolunda bilinmeyenin rolüne inanmış bir anlayıştan yoksun biri olarak kendi cehaletimi açık etmekten korkuyorsam, öğrencilerin merakına nasıl saygı duyabilirim? Eğer farklı olanla –bir bedeli olsa da olmasa da– bir arada yaşamayı öğrenememişsem, kendimi açık fikirli ve aydınlanmış bir eğitimci kabul edebilir miyim? Eğer öğrencilerime karşı –öğretmeye ve eğitim sürecine bağlılık duyan biri için vazgeçilmez olan– ilgili ve sevgi dolu bir tutum geliştirememişsem nasıl eğitimci olabilirim? Sadece işimi iyi yapmadığım düşüncesiyle yaptıklarımı beğenmeyebilirim, fakat eğitme görevimi

layıkıyla yerine getirmemek için hiçbir nedenim olmamalı. Eğitime karşı işlenen suçlara cevabımsa bu suçu işleyenlerle bilinçli bir şekilde, eleştirel, siyasi ve stratejik olarak mücadele etmek olmalı. Zaman zaman bıkkınlık hissedebilir ve daha iyi bir yol bulmaya çalışabilirim. Fakat yapamayacağım şey, bu bıkkınlığa hapsolmak ve bir hüzün, kendime ve öğrencime karşı bir değersizlik hissiyle sürüklenmektir.

Otoritelerin eğitime saygı göstermemesi karşısındaki mücadele biçimlerinden biri, bir yanda öğretme görevimizi basit bir tali yola dönüştürmeyi, diğer yandaysa öğrencilere karşı ehlileştirici, paternalist bir tutum almayı reddetmektir.

Eğitimciler olarak gücümüz, siyasi düzlemde örgütlenebilen profesyoneller olarak ciddiyetimizde yatıyor. Kendimizi böyle görmemiz ve gücümüzü fark etmemiz gerek. Bu anlamda öğretmen sendikaları ile diğer kuruluşlar, önemli bir siyasi görev olarak öğretmenlerin eğitimlerine öncelik vermeli. Açıktır ki bu siyasi görev, bir mücadele aracı olarak grev konusunu gündeme getirecektir. Grev konusunun yeniden düşünülmesi gerekli, hatta zorunlu. Artık greve başvurmamıza gerek kalmadığından değil, ancak grevin tarihsel yükü olan bir mücadele biçimi olduğu düşünülürse, belki de yeni veya yeniden keşfedilen biçimlere ihtiyaç var.

Gerçekliği Kavrama Becerisi

Eğitimciliğin temelini oluşturan ve mesleğin doğasıyla da bağlantılı olan bir bilgi türü de, öğretmenlerin neyle uğraştıkları konusunda ihtiyaç duydukları netlik. Mesleğin özünden kaynaklanan ve mesleğimi yaparken kendimi daha güvenli hissetmemi sağlayacak farklı boyutları bilmem gerekir.

İnsanlık durumunun tamamlanmamışlığı, bu anlamda en uygun başlangıç noktası olabilir. Öğrenme ve eğitilme imkânı, tamamlanmamışlığa dair bu bilinçten gelir. Bu bilince gömülmüş olmamız, daimî bir arayış, meraklı bir sorgulama hareketine sebep olur; bu da bizleri sadece dünyaya dair bir farkındalığa değil, aynı zamanda dünyanın kapsamlı, bilimsel bilgisine de götürür. Bu daimî arayış, sadece bir dünyaya uyum sağlama becerisi değil, özellikle dünyaya müdahale etme, onu yeniden yaratma ve dönüştürme amacıyla öğrenme becerisi sağlar. Tüm bunlar, diğer memelilerden ve bitkilerden farklı olarak öğrenme ve eksikliklerimizi giderme becerimizin kanıtıdır.

Öğretme becerimizin kaynağı olan öğrenme becerimiz, bilginin nesnesinin özünü kavrama becerisine sahip olduğumuzu gösterir. Nesnenin yüzeysel yönlerinin sadece mekanik olarak ezberlenmesi, gerçek bir öğrenme olamaz. Nesneyle kurulan böyle bir ilişki, öğrenen kişiyi, birtakım içerikleri "transfer eden" edilgen bir araç haline getirir ve bu sözde öğrenme, nesnenin bilgisine katılmak ve onu inşa etmek anlamına gelen eleştirel epistemolojik merakın reddi anlamına gelir. Tam da bir nesnenin özünü kavrama kapasitesi veya becerisi sayesinde, öğrencinin öğretmen tarafından yapılan aktarımın edilgen bir alıcısı olduğu olumsuz öğrenme deneyiminin yerine, eleştirel epistemolojik merakı koyabiliriz.

İnsan, toplumsal ve tarihsel olarak, bilgiye konu olan nesneyi "kavrama" kapasitesi geliştiren tek canlı. Bu nedenle, öğrenmeyi yaratıcı bir serüven, bir dersin veya verili bir bilginin basit bir tekrarından çok daha zengin bir deneyim olarak gören tek canlı da insandır. Bizim için öğrenmek, inşa/

yeniden inşa etmek ve değiştirmek amacıyla gözlemlemektir ve bunların hiçbiri, risk almaya ve ruhun serüvenlerine açık olmadan başarılamaz.

Bu aşamada, lafı hiç dolandırmadan şunu ifade edebileceğimi sanıyorum: Eğitim pratiği, öğretirken öğrenen "özneler" gerektirir. Ve öğrenen aynı zamanda da öğretir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu karşılıklı öğrenme, eğitim pratiğine bilinirci niteliğini veren şeydir. Bu çeşitli yöntem, teknik ve malzemelerin kullanımını içeren bir pratiktir; yol gösterici niteliği açısından hedefler, hayaller, ütopyalar ve fikirler gerektirir. Eğitimin siyasi doğası ve eğitim pratiklerinin tarafsız değil, aksine siyasi olmakla sahip olduğu kapasite buradan gelir.

Eğitim, insani bir faaliyet olduğu için bilinirci, yol gösterici, dolayısıyla da siyasidir. Öğretmeyi kolaylaştırma amaçlı birtakım teknikler kullandığından ve öğrenme sürecine hüsran, korku ve arzu da dahil olduğundan aynı zamanda sanatsal ve ahlaki bir faaliyettir. Öğretmen, bilginin doğasına dair bilgi yanında uzmanlık alanıyla ilgili belli bilgileri de kapsayan bir yeterliliğe sahip olmalıdır.

İlerici olma iddiasında ve bu ilerici duruşla tutarlı bir öğretmen olarak, öğrencilerimle eşit olduğumu düşünme saflığına kapılamam. Öğretmen olarak işimin özgüllüğünü bilmek ve öğrencilerimin öğrenme süreçlerinde aktör olabilmeleri için olumlu katkı sunma şeklindeki temel rolümü kabul etmek zorundayım. Eğer çocuklarla çalışıyorsam, dışerklikten özerkliğe o zor geçişin veya yolun farkında olmalı ve varlığımın ve işimin, huzursuz bir bilgi arayışındaki öğrencilere yardımcı olabileceği kadar engel de olabileceğini unutmama-

lıyım. Gençlerle veya yetişkinlerle çalışıyorsam da, işimi yaparken öğrencileri motive edebileceğimi de, onlara mutlaka düzeltilmesi gereken bir sorunları olduğu mesajını verebileceğimi de dikkate almalıyım.

Kısacası, değiştirmek isteyen bir öğretmen mi, yoksa değiştirmeyi reddeden bir öğretmen mi olduğuma karar vermem gerek. Kararım ne olursa olsun, benimsediğim tutumu inkâr etmeme veya gizlememe gerek yok, ancak başkalarının bu tutumumu eleştirme haklarını da ellerinden alamam. Sözde öğrenciye saygı adı altında ve tatbiki mümkün olmayan bir tarafsızlık iddiasıyla siyasi görüşümü dışarıda tutma veya saklama zorunluluğunu anlayamıyorum. Aksine, bir öğretmen olarak benim rolüm öğrencilerin kıyaslama, seçim yapma, vazgeçme ve karar verme hakkını tasvip etmektir.

Bir gün, üniversiteye yeni başlayan genç bir adam bana şöyle dedi: "Anlamıyorum, baş belasından başka bir şey olmayan topraksız köylülerin haklarını nasıl savunabiliyorsunuz?" Ona, "Topraksız köylüler arasında sorun çıkaranlar var, ama baskıya karşı mücadeleleri hem meşru hem de etik," diye cevap verdim. "Aslında bu sözde baş belaları, tarım reformunun ateşli muhaliflerine karşı bir tür direniş geliştiriyor. Bana göre asıl ahlak ve etik yoksunu olanlar, adaletsiz bir düzeni sürdürmek isteyenler."

Konuşmamız burada bitti. Genç adam sessizce elimi sıktı. Sonrasında bu konuşma üzerine ne düşündüğünü bilmiyorum, ama düşündüğümü söylemiş olmam ve onun, neyin doğru olduğu ve söylenmesi gerektiği konusundaki düşüncelerimi benden duymuş olması önemliydi.

Bir öğretmen olarak izlemeye çalıştığım yol bu: inançlarıma göre yaşamak; bilme sürecine açık ve öğretme deneyimine bir sanatmışçasına duyarlı olmak; mesleğimin bürokratikleşmesine engel olan zorluklar sayesinde ilerleme kaydetmek; sınırlarımı bilmek, bu sınırları aşmak için çaba sarf etmek gerektiğinin bilincinde olmak ve bu sınırları gizlemenin hem öğrencilerime hem de öğretmen olarak kendime saygısızlık olacağının farkında olmak.

Neşe ve Umut

Mesleğimi, öğretmenliğin siyasi, ahlaki ve bilinirci boyutlarını da bilerek, her zaman neşeyle yaptım. Elbette bu, aynı neşeyi her zaman öğrencilerimde de yaratabildiğim anlamına gelmiyor. Ancak, neşenin başrolde olduğu bir pedagojik alan yaratma çabasından hiç vazgeçmedim.

Öğretme faaliyeti açısından temel olan neşe ile umut arasında yakın bir ilişki var. Umut, öğretmenle öğrencilerin paylaştığı bir duygu: birlikte öğrenme, birlikte öğretme, birlikte sabırlı bir sabırsızlık duyma, birlikte bir şeyler üretme ve neşemizin yeşermesini önleyen engellere birlikte direnme umudu. Umut, insanlık durumunun olmasa da olur bir yönü değil, aksine bu durumum temel bir bileşeni. Tamamlanmamışlığın bilincinde olarak, doğası itibarıyla bir umut ifadesi olan daimî arayışa istekli olmamak, insan olmakla çelişiyor. Tamamlanmamışlığımız bağlamında umut hem doğal ve mümkün hem de gerekli bir duygu; insani ve tarihsel deneyimimizin tadı tuzu. Umut olmadan, tarihin yerini saf belirlenimcilik alır. Sadece, zamanın verili olmadığı ve sorunsallaştırıldığı yerde tarih olabilir. Acımasız bir gelecek düşüncesi, tarihin de inkârıdır.

Umut yokluğunun, insanlığın "normal" hallerinden biri olmadığını açıkça ifade etmek gerek. Bu bir çarpıtmadan başka bir şey değil. İnsan, başlangıçta umutsuz olan ve sadece sonradan umutlanabilecek veya umutsuz olmaya devam edecek bir canlı değil. Aksine, insanın önce umudu vardır ve ancak sonradan birtakım sebeplerden umudunu kaybedebilir. Dolayısıyla, insan olarak mücadele etmemiz gereken şeylerden biri de, bizi hareketsiz bırakan umutsuzluğun nesnel nedenlerini azaltmak olmalı.

Bu nedenle, yeni olandan korkmayan, adaletsizlik karşısında üzülen, ayrımcılık yüzünden incinen, suçların cezasız kalmaması için mücadele eden ve kinik ve hareketsizleştirici kaderciliği reddeden açık fikirli bir insanın eleştirel bir umutla dolu olmaması, bana göre büyük bir çelişki.

Yağmurlu ama güneşli tropikal bir Olinda sabahında, bir partide eğitimci olarak çalışan Danilson Pinto ile bir gettoda yürüyüş yaptık. Genç adamla derin bir sohbete daldık. Danilson, büyük bir açıklıkla ifade ettiği her sözünde ve düşüncesinde demokratik ve halkçı fikirlerini hayata geçirmek konusunda ne kadar tutarlı olduğunu ortaya koyuyordu. Ruhsal ve fiziksel her türden olumsuzluğun, şiddetin, şiddet tehdidinin ve çaresizliğin, suçun ve acının kol gezdiği böyle bir yerde, hayata tutunmanın ancak yiğit bir inatçılıkla mümkün olduğu böyle bir gettoda, meraklı, kucaklamaya hazır kalplerimiz ve zihinlerimizle, dünyaya açık, konuşup yürüdük. Terk edilmişlikten dolayı yaralı ve kırgın görünen bu yerin sokaklarında yürüdükçe, Olinda ve Recife'nin öteki gettolarında geçirdiğim gençlik zamanlarımdan bazı deneyimlerimi, ruhları hayatın acımasızlığıyla parçalanmış kadın ve erkeklerle yaptığım soh-

betleri hatırlamaya başladım. O gettoya özgü çeşit çeşit sorundan bahsederken sanki keder anlamını kaybediyordu. Böyle bir ortamda çalışan eğitimciler olarak ne yapabiliriz? Gerçekten yapabileceğimiz bir şey var mı? Ve bunu nasıl yapabiliriz? İnsanlığı ihanete uğramış, varlığı ezilmiş, seçeneksiz, kararsız, özgürlüksüz veya etiksiz mahkûmlar gibi görünen bu kadınları, erkekleri ve çocukları bir araya getirecek ilk adımı atabilmek için eğitimciler olarak bilmemiz gereken şey nedir? "Ne yapılabilir ki? Dünyanın düzeni bu" cümlesi öngörülebilir, tekdüze ve sürekli duyduğumuz sıradan bir cevap. Böylesine belirlenimci bir senaryoda yeni, devrimci hiçbir şeye yer yok.

Öfkeli olmaya, öfkemi göstermeye ve mücadelem için motivasyon kaynağı olarak kullanmaya hakkım var. Tıpkı sevmeye ve sevgimi dünyaya göstermeye ve mücadelem için motivasyon kaynağı olarak kullanmaya hakkım olduğu gibi. Çünkü ben tarihin belirlenimcilik çağında değil olasılıklar çağında yaşıyorum. Eğer gerçeklik, öyle karar verildi veya planlandı diye saf belirlenimcilikten ibaret olsaydı, öfkeli olmak için bir neden olmazdı. Öfkeli olma hakkım, yarın bir parçası olacağım tarihsel deneyimin verili olmadığını, bir meydan okuma ve bir problematik olduğunu varsayıyor. Benim adil öfkem, insanlık durumunun özünde var olan hakların inkârı karşısındaki içerleme üzerine kurulu. Gettoyu, şehrin daha az ihmal edilen bir bölümüne bağlayan dar bir üstgeçidin ortasında durduk. Aşağıya, kirli, cansız, sudan çok çamura benzeyen nehrin kıvrım yaptığı, yabani otların pis kokular yaydığı yere baktık. "Bu yabani otlar yine iyi," dedi Danilson, "asıl çöplerin atıldığı yer çok kötü. Burada yaşayan insanlar yiyecek giyecek bir şeyler bulmak için çöpleri karış-

tırıyor. Böyle hayatta kalıyorlar." İki yıl kadar önce bir kadın, bu korkunç çöplükte ameliyatla alınan bir memenin parçalarını bulmuş ve ailesinin pazar günkü akşam yemeği için pişirmişti. Basın hikâyenin peşini bırakmadı; ben de *Yüreğin Pedagojisi** kitabımda bu konu üzerine yazmıştım. Bu olayın, pragmatik neoliberal düşünürler arasında nasıl bir tepkiye yol açtığını bilmiyorum; ama muhtemelen o bildik, kaderci omuz silkişleriyle şöyle demişlerdir: "Çok üzücü ama ne yaparsın. İşler böyle yürüyor."

Bununla birlikte gerçeklik, boyun eğmez veya değiştirilemez değil. Bu şekilde olmuş olabilir, ama olaylar pekâlâ başka bir şekilde de gelişmiş olabilirdi. Eğer bizler, kendine ilerici diyen düşünürler, başka bir şekilde olmasını istiyorsak, mücadele etmek zorundayız. İtiraf etmem gerekir ki, eğer insan varlığının nihayetinde belirlenimci olduğunu gösteren güçlü, ikna edici kanıtlar olsaydı, kendimi üzgün, hatta perişan hissederdim ve dünya üzerindeki varlığıma bir anlam yüklemem mümkün olmazdı. İşte bu yüzden, sorumluluğumdan kaçarak, "yapabileceğimiz bir şey yok" gibi eylemsizliğimi haklı gösteren bir kayıtsızlığın ve kinik sloganların arkasına saklanarak, kaderci bir şekilde elimi kolumu bağlayıp sefalete göz yumamam. Bir seyirci gibi olanı biteni izlemenin teşvik edilmesi; susturulanların hareketsizleşmesine yol açan bir sessizlik çağrısı (hatta övgüsü); kadere razı gelmenin yüceltilmesi; tüm bu söylem biçimleri, insanlaşma sürecinin ve bu süreçteki kaçınılması mümkün olmayan sorumluluğumuzun inkârıdır.

---

* *Yüreğin Pedagojisi*, çev. Özgür Orhangazi, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2014. *–çev.*

İnsanlaşmanın inkârı demek olan durumlara uyum sağlamak, sadece, tahakküm altında olma veya köleleştirilme deneyiminin bir sonucu veya siyasi mücadelede bir direniş biçimi veya taktik ise kabul edilebilir. İnsanlığımı inkâr eden şeye karşı fırsatını bulduğumda savaşmak için, şimdilik, susturulmayı kabul etmiş gibi yapabilirim. İnsanlaşma sürecinin inkârının kaderci bir yaklaşımla kabulü karşısında duyulan öfkenin bu şekilde meşrulaştırılması, o sabah Danilson ile yaptığımız konuşmanın üstü kapalı temasıydı.

Değişimin Mümkün Olduğuna İnanmak

Bir gettoya veya "olma" hakkımızın uğradığı ihanetin gölgesi düşen bir yere giden insan için şart olan ilk bilgi türlerinden biri, dayanışma, bir "birlikte olma" bilgisidir. Ancak bu bilgi sayesinde gelecek boyun eğmez bir şey gibi değil, hayatta, tarihte birlikte rol alan insanlar tarafından inşa edilen bir şey gibi görülür. Bu, tarihi çoktan belirlenmiş bir şey gibi değil de bir imkân gibi gören bir bilgidir. Zamanın sonuna henüz gelmedik. Dünya hâlâ bir oluş sürecinde. Dünyayla diyalektik bir ilişki kurmamı sağlayan öznellik ve dünyadaki rolüm, gözlemle sınırlı olmamalı; aynı zamanda dünyada olup bitenlere bir özne olarak müdahale de etmeliyim. Dünyadaki rolüm, sadece olayları kaydeden bir insanın rolü değil, olup bitene etkisi olan bir insanın rolü. Tarihsel süreç içinde, eşit derecede, hem özne hem de nesneyim. Tarih, kültür ve siyaset bağlamında yaşanan olayları, kendimi onlara uydurmak için değil, değiştirmek için kaydederim. Fiziki dünyada da etkisiz değilim; sözgelimi deprem konusundaki bilgilerimiz, depremlerden sağ çıkmamızı sağlayan bir mühendislik

geliştirmemize yardımcı oldu. Depremi önleyemeyiz, ama etkilerini en aza indirebiliriz. Böylece, olgu ve olayları kaydetme kapasitemiz sayesinde müdahale imkânımız doğar. Bu, kendini verili ve "değiştirilemez" bir duruma uydurmaktan çok daha karmaşık yeni bilgi türleri doğurur. Bu nedenle, eğitim alanında veya biyoloji, fizik, sosyoloji veya matematik gibi alanlarda çalışanlar insanlarca sık sık ortaya atılan doğal veya stratejik tarafsızlığı kabul edemem; böyle bir tarafsızlık mümkün değildir. Hiç kimse dünya üzerinde, dünya ile ve başkalarıyla birlikte var olup da tarafsız bir duruş benimseyemez. Bağlamından koparılmış bir dünyada, sadece yaşamı gözleyerek var olamam. Evet, pozisyon alabilir ve bir duruş benimseyebilirim, ama sadece bir karar, seçim ve müdahale bağlamının içinde bulunduğumun farkına varabilmek için. Hepimizin sorması gereken acil sorular var ve bu sorular, sadece çalışmış olmak için çalışmanın mümkün olmadığını açıkça ortaya koyuyor. Sanki, dışarıdaki uzak, yabancı dünyayla gerçekte hiçbir ilgisi olmayan bir şekilde çalışabilirmişiz gibi.

Ne için ve kim için çalışıyorum? Ve neye ve kime karşı çalışıyorum? Eğer birtakım emredici güçler bu insanların, hayatlarını mahveden o acımasız gerekliliğin kurbanı olmaktan başka seçenekleri olmadığına hükmedecekse, Danilson'ın o sefalet dünyasındaki yaşamının ve çalışmalarının ne anlamı olurdu? Bu insanların varoluşlarının inkârı anlamına gelen bir sürece uyum sağlamalarına yardımcı olmaktan başka elinden bir şey gelmezdi ve bunun da teslimiyete övgüden başka bir anlamı olmazdı. Bununla birlikte, gelecek geri dönüşsüz biçimde sabitlenmiş ve kararlaştırılmış olmadığı için,

önümüzde bir görev daha var: geleceğin, doğası gereği, belirlenmemiş olduğunu anlatmak ve bunu, gettolarda hüküm süren sefalet kadar açık bir şekilde gözler önüne sermek. Bunun yanında, her birinin bizzat tecrübe ettiği acıya, açlığa, hastalığa ve pisliğe uyum sağlamanın, sadece fiziksel değil aynı zamanda kültürel bir direniş stratejisi olabileceğini de açıklamak; bunun, fakirlerin maruz kaldıkları terk edilişe bir direniş olduğunu göstermek. Direnişin bu iki yolu, temelde, ezilenlerin fiziksel ve kültürel olarak hayatta kalması için gerekli stratejiler. Afrika kökenli Brezilyalıların dinî senkretizmi,* Afrika kültürünün, kölelik bağlamında, beyaz sömürgecilerin egemenliği karşısında kendini nasıl koruduğunu gösteren bir örnek.

O halde bizim de, bizi hayatta tutacak bir direniş biçimi bulmamız gerekiyor. Aynı zamanda; yaşayabilmemiz, durağan değil dinamik bir gelecek kavrayışına sahip olabilmemiz ve parçası olduğumuz insanileşme sürecinde somutlaşan, vasatlığa değil yüceliğe duyduğumuz eğilimin gücüne inanmak için nasıl direnileceğini bilmeliyiz. Uyumsuzluğumuzun ve baskı karşısında yıkıcı bir geri çekilişi reddedişimizin temeli bu olmalı. Çünkü haksızlık karşısında geri çekilerek değil, öfkelenerek kendimizi gerçekleştirmiş olacağız.

Üzerinde düşünmemiz gereken sorunlardan biri, toplumun radikal dönüşümü sürecinde, sadece isyan olarak kalan tutumların nasıl devrimci tutumlara dönüştürüleceği. Sadece isyan olarak kalan tutum ve eylemler, meşru bir öfkenin kaçınılmaz sonuçları olsa da, yetersiz. Bunun ötesine geçip, sadece haksızlık karşısında konumlanmayı değil, aynı zamanda yeni

* Senkretizm: Farklı düşünce sistemlerini birleştirme yöntemi. *-çev.*

bir ütopya yaratacak daha eleştirel ve devrimci bir pozisyonu benimsememiz gerekiyor. Dünyanın dönüşümü için, insandışılaştırma sürecini mahkûm etmek ile yeni bir toplum hayalini ilan etmek arasında bir diyalektik olmalı.

Bu bilgi, yani "değiştirmek zordur ama mümkündür" bilgisi temelinde, siyasi-pedagojik stratejimizi planlayabiliriz. Görevimizin yetişkin veya çocuk okuryazarlığı, sağlık, İncil'in öğretisini yayma veya yeni teknik becerilerin teşvik edilmesi alanında olmasının bir önemi yok.

Danilson ve onun gibi eğitimcilerin başarısı, değiştirmenin mümkün ve elzem olduğu düşüncesinde yatıyor. Çünkü onlara göre, bu somut sefalet halinin devamına göz yummanın açık bir ahlaksızlık. Tarihsel sürecin açığa çıkardığı bu türden bir bilginin eylem ilkesine varması ve diğer temel bilgi türlerine pratikte katkı sunmanın yolunu açması gerekiyor.

Elbette bu, sömürülen fakirleri isyana, seferberliğe, örgütlenmeye, dünyayı yerinden oynatmaya kışkırtma meselesi değil. Bu, ister okuryazarlık, ister sağlık veya din alanı olsun, belli bir alanda çalışma ve bu yolla her bir grubun bilincini, bu somut durumun ortaya çıkardığı şiddet ve aşırı adaletsizlik konusunda yapıcı, eleştirel bir tarzda yükseltme meselesi. Hatta bundan da öte, bu durumun Tanrı'nın değişmez iradesi olmadığını açıklama meselesi.

"Durum ne kadar kötüye giderse o kadar iyi" düşüncesine inananların felsefesini veya taktiklerini kabul etmiyorum. Yine, ezilenleri uyuşturan ve toplumdaki gerekli dönüşümü belirsiz bir tarihe erteleyen reel-politiği kategorik olarak reddediyorum. Belki bir gettoda birlikte çalıştığım

ezilen bir insanın gerici siyasetçilere oy vermesine engel olamam, ama yaptıkları hata ve içine düştükleri çelişki konusunda onları uyarmak görevimdir. Gerici bir siyasetçiye oy vermek, statükonun korunacağının garantisidir. Eğer kendimi tutarlı bir ilerici görüyorsam, retoriği dayanışmaya hakaret ve ırkçılığa mazeret anlamına gelen bir siyasetçiye nasıl oy verebilirim?

Ezilenlerin yaşadıkları sefaletin, cezalandırıcı bir Tanrı'nın iradesi yahut tembelliğin veya melezleşmenin sonucu değil, her şeyden önce bir şiddet hali olduğunu başlangıç noktası olarak alırsam, bir eğitimci olarak görevim çok daha duyarlı olmaktır. Aksi halde mücadelem etkisini kaybeder. Daha açıkça ifade edeyim; biraz önce bahsettiğim bilgi türü, yani "değiştirmek zordur ama mümkündür", bana umut aşılayan ve beni harekete geçiren bu bilgi türü. Ancak yine de devrimci etkinlik için yeterli değil. Bu bilgiyle yakından ilgili ve mesleğimin temeli olan, merakımı besleyen diğer bilgi türlerini de incelemem gerekiyor. Okuma yazma öğretimi hakkında net bir bilgim yokken, okuryazarlık üzerine nasıl çalışabilirim? Öte yandan, insanların yaşamak için geliştirdiği beceri ve el sanatları, hatta stratejiler hakkında bilgi edinmeden okuryazarlık, üretim, kooperatifler, din, sağlık vb. bir alanda ne yapabilirim?

Bir eğitimci olarak, birlikte çalıştığım insanların yaşadığı dünyayı, yakın çevrelerinden oluşan dünya ile bir parçası oldukları daha geniş dünyayı sürekli "okumam" gerekir. Şunu kastediyorum: Bu gruplarla temas kurarken, bu insanların doğrudan tecrübeleriyle edindikleri ve yaşadıkları bilgiyi, ya da kendi rollerine ve dünyadaki varoluşlarına dair kavrayışla-

rı da dahil olmak üzere dünyayı anlamlandırma biçimlerini, hiçbir şekilde küçümseyemem veya görmezden gelemem. Bu bilgiler, benim dünyanın kodlarını çözmek dediğim ve her zaman sözün kodlarını çözmekten önce gelen şeyde açık veya örtülü olarak bulunabilir.

Halkın düşünme biçimine (doğal bilgiye) uyum sağlamayı veya "uymayı" başaramasam bile, ilerici olduğumu düşündüğüm sürece, halka kendi düşünme biçimimin "gerçeğini" kibirli bir tarzda dayatamam. Diyalog yoluyla halk gruplarının, toplumsal-tarihsel deneyimlerini işleyerek, bunları hem bireysel hem de kolektif olarak biçimlendirici bir deneyime dönüştürmesi sağlanabilir. Böyle bir diyalog, artık "gerçekler"in belirli açıklama türlerinin ötesine geçmek zorunda olduğunu net bir şekilde ortaya koyabilir.

Siyasi militanların, özellikle de mesihçi bir otoriteye sahip olanların en büyük hatalarından biri de, her zaman, halkın dünyayı kavrayış biçimini tümüyle gözden çıkarmaları olmuştur. Kendilerini kimsenin reddedemeyeceği "gerçeğin" taşıyıcısı olarak görüp en ulvi görevlerinin, bir gerçeğin dikkate alınmasını önermek yerine bu gerçeği tartışmasız bir biçimde dayatmak olduğunu sanırlar.

Gettodaki yaşamdan bahseden genç bir erkek işçi, bir tartışma esnasında, artık yaşadığı yerden utanmadığını şu sözlerle anlattı: "Mücadelemiz ve örgütlülüğümüz sayesinde başardıklarımızdan gurur duyuyorum. Aslında durumumuzun ve bu durumun asıl nedenlerinin farkında olabilsek, yaşadığımız yer yüzünden bizim değil, konforlu bir hayat süren ama etrafındaki sefaleti değiştirmek için hiçbir şey yapmayan kişilerin utanması gerektiğini görürdük."

Bu genç adamın sözlerinin, otoriter veya mesihçi militanlarda çok az tepki doğurması ya da hiç tepkiye yol açmaması muhtemeldir. Hatta devrimci fikirlere sadık olmaktan çok âşık olan birinden, birtakım olumsuz tepkiler gelebileceğini de tahmin etmek zor değil. Aslında genç adamın konuşma tarzı, kendi dünyasını ve bu dünyadaki kendi deneyimlerini "okuyabildiğinin" bir göstergesi. Geçmişte utanç duymuş olsa bile, bugün, içinde bulunduğu durumu kendisinin yaratmadığını görebiliyor. Bu durumun değiştirilemez olmadığını öğrenmiş. Genç adamın bu yeni farkındalığa ulaşma yolundaki mücadelesi, tutucu, mesihçi bir militanın atıp tutmalarından çok daha kıymetli. Dünyayı anlamada yeni bir farkındalık biçimi bulmanın kimsenin tekelinde olmadığının altını çizmek gerekiyor. Böyle bir "buluş"u mümkün kılan deneyim, "kolektif" bir deneyimdir. Bununla birlikte, genelde, şu veya bu kişi öne çıkıp, toplumsal gerçekliğe ilişkin yeni bir algı tebliğ eder. Açık fikirli bir eğitimcinin temel görevlerinden biri, bir toplumsal grubun kendi gerçekliğini okuma/yeniden okuma şekline dikkat ve özen göstermek, böylece bu yeni gerçekliğe dair genel bir kavrayışı aşama aşama teşvik etmektir.

Şu noktayı akıldan çıkarmamak gerekiyor: Egemen ideolojinin görevi, ezilenlerde, bu ezilmişlikten dolayı bir tür suçluluk duygusu uyandırmaktır. Bu suçluluk duygusu, zaman zaman neredeyse elle tutulur hale gelir. Böyle bir durumla, California'da bulunan bir Katolik kurumunda karşılaşmıştım. Fakir bir kadın bana yaşadığı problemleri ve zorlukları, çektiği acıları anlatıyordu. Elimden gelen hiçbir şey yoktu. Ne diyeceğimi bilemiyor, kadının yaşadıkları karşısında öfke duyuyordum. Sonunda kadına, "Amerikalı mısınız?" diye sordum.

"Hayır," dedi kadın, "fakirim." Bir başarısızlık hissi duyuyor ve bunun kendi hatası olduğunu sanıyordu. Neredeyse toplumdan, yani mensubu olduğu Kuzey Amerika toplumundan başarısız olduğu için özür dileyecek haldeydi. Kadının, hayatta başarısız olmaktan gelen acı ve suçlulukla yaş dolan mavi gözlerini unutamıyorum. Onun gibi insanlar, acılarının sebebinin yaşadıkları sosyopolitik ve ekonomik sistemin sapkınlığı olduğunu henüz anlamayan, yaralı ve toplum dışına itilmiş bir lejyonun üyeleri gibi. Oysa bu şekilde düşünmekle sadece sistemin iktidarını pekiştiriyorlar. Hatta, insandışılaştıran bir sosyopolitik düzene bilinçsizce destek oluyorlar.

Fakirlerin yaşadığı mahallelerde düzenlenen okuryazarlık kursları, sadece, insanileşme süreci bağlamında anlam ifade eder. Yani bu kurslar, aşırı boyutlardaki suçluluk duygusunu çözmeye uğraşan psikanalizin, bir toplumsal-tarihsel ve siyasi muadili için de imkân tanımalı. Suçluluk duygusundan kurtulmak, ezenin, ezilenin ruhunda yaşayan yayılmacı gölgesinden de kurtulmaktır. Elbette ezilenlerin içindeki bu gölge kovulduktan sonra, yerine bir özerklik ve sorumluluk duygusu gelmeli.

Bunun yanında, daha önce bahsettiğim eleştirel özbilinç kazanma çabasının, siyaset ve etik bakımından bununla ilgili olmakla birlikte, tek başına yetersiz kaldığının ve ardından sözcük yazma ve okuma aşamasının gelmesi gerektiğinin altını çizmeliyim. Demokrasi bağlamında, bir okuryazarlık kursunu, siyasi devrim için bir kampanya zemini veya tümüyle dünyada olup bitenlerin analizine ayrılmış bir alan haline getiremeyiz. Danilson gibi insanların esas görevi, ki kendimi de içine katıyorum, dünyayı okumakla sözcüğü okumak arasındaki diyalektik ilişkiyi, inanç ve tutkuyla, sınamaktır.

İnsanlık durumumuz, tamamlanmamış ve bu nedenle de varoluş ve biliş bakımından noksan olduğumuz gerçeğini düşündüğümüzde, öğrenmeye "programlı" ve tam da noksan olduğumuz için tamlık ve "bugün"ümüze eklenecek bir "yarın" peşinde koşmaya yazgılı olduğumuz açık seçik görülecektir. Bir başka deyişle, nerede insan varsa, orada her zaman ve kaçınılmaz olarak yapılacak, tamamlanacak, öğretilecek ve öğrenilecek bir şeyler olacaktır.

Yine de tüm bunlar, eğer insanın içinde yaşadığı ve "tamlığı" bulma, "daha fazla" olma eğilimlerini keşfettiği toplumsal-tarihsel bağlamın dışında tutulurlarsa, herhangi bir anlam ifade etmeyecektir.

Öğretmek Merak Gerektirir

Bana göre, öğrenen kişideki, sonuç olarak da öğretmendeki merakın boğulması veya engellenmesi, eğitimin inkârı demektir. Bir başka deyişle, öğrencinin merakını boğan otoriter veya paternalist tutumlara sahip bir eğitimci, sonuçta kendi merakını da köreltmiş olur. "Öteki"nin merakını inkâr, temelini etikten almaz. Anne ve babaların çocuklarının merakının yönünü ve yolunu tayin etme isteğinde olduğu gibi, özünde ötekini susturmaya yönelik olan merak, aslında, kendini inkâr etmiş olur. Çalışılabilecek gerçek demokratik ve pedagojik ortam, öğrencilerin kendi deneyimleri yoluyla öğrenerek ilerlediği ve bir özgürlük ifadesi olarak merakın, zorunlu olarak sürekli yeniden belirlenen sınırlarla kısıtlandığı bir ortamdır. Öğrenci bu sınırları etik zemininde anlamlandırmalıdır. Merakım bana ötekinin dünyasını istila etme ve bu dünyadaki sınırları yok etme hakkı vermez.

Öğretmen olarak şunu bilmek zorundayım: Merakın varoluşuma kattığı enerjiyle harekete geçirilmeden, rahatsız edilmeden, zorlanmadan ne öğretebilirim ne de öğrenebilirim. Bir merakı doğru yönlendirmek, bir insan olarak sahip olduğum ve uğrunda mücadele etmem gereken bir haktır. Eğer merakım ehlileştirilirse, bilgi nesnelerinin belli yönlerine ilişkin mekanik bir ezber düzeyine erişmem mümkün olur, ama nesnenin gerçek kavrayışına veya esas bilgisine asla erişemem. Nesnenin bilgisinin inşası veya üretimi, merakın eleştirel hale gelmesiyle, yani kendini nesneden uzaklaştırma, nesneyi gözlemleme, sınırlama, parçalarına ayırma, yakından inceleme, kıyaslama, soru sorma gibi nesneye metodolojik olarak yaklaşma becerisiyle olur.

Soruyu teşvik etmek ve sorular üzerinde eleştirel düşünmek –şu veya bu soruyla ne kastedildiğini sormak– merakın esasıdır. Aksi halde elimizdeki tek şey, öğretmenin açıklamaları karşısında öğrencilerin edilgen kalması ve gerçekte sorulmayan sorulara cevap vermesi olacaktır. Elbette bu, sırf merakın gerekli olduğunu kabul ettiğimiz için öğretme faaliyetini sıkıcı ve verimsiz hale gelebilecek basit "şu mu, bu mu?" sorularına indirgememiz gerektiği anlamına gelmiyor. Diyalog ihtiyacı, hiçbir şekilde, öğretmenin nesne hakkındaki bilgisini ve anlayışını ortaya koyduğu açıklama ve yorumlara duyulan ihtiyacı azaltmaz. Bu süreçte önemli olan hem öğretmenin hem de öğrencilerin asıl amacın edilgen bir sözde diyalog değil, gerek konuşarak gerekse dinleyerek açık ve meraklı bir sorgulama olduğunu bilmeleri ve hem öğretmenin hem de öğrencilerin epistemolojik merakı içselleştirmeleridir.

Bu anlamda iyi öğretmen, konuşurken öğrenciyi kendi düşünce sürecinin içine çekmeyi başaran öğretmendir. O zaman derslikler sadece insanların bir araya geldiği yerler olmaktan çıkar ve bir mücadele alanı haline gelir. Mücadele ortamında ise öğrenci yorulur, ama uyuklamaz. Yorulur, çünkü öğretmenin düşüncelerinin geliş gidişlerine eşlik eder; öğretmenin durakladığı, şüpheye düştüğü, kararsız kaldığı yerlerde merakla gözlerini açar.

Öğretmen, dinamik bir ders ortamı yaratmak için yöntem ve taktikler geliştirmeden önce, bütün bu sürecin köşe taşının merak olduğu bilmeli ve bununla barışık olmalıdır. Çünkü bana soru sorduran, bilmemi, harekete geçmemi, tekrar sormamı ve anlamamı sağlayan meraktır.

Bir grup öğrenciden televizyon haberleri, bir video oyunu, tanıdıkları birinin bir hareketi vb. bir konuda, meraka düştükleri en çarpıcı örneği seçmelerini istemek mükemmel bir hafta sonu ödevi olacaktır. Burada konunun ne olduğu önemli değil. Asıl önemli olan, öğrencilerin bu meraklarını nasıl giderdiklerini keşfetmek. Merak ettikleri şeyi öğrenir öğrenmez unuttular mı, yoksa oradan yola çıkacak başka şeyleri de mi merak etmeye başladılar? Bu süreçte kaynaklara başvurma, sözlüğe veya bir kitaba bakma, bilgisayarda arama veya başkalarına sorma gibi yöntemler kullandılar mı? Öğrendikleri şeyler önceden bildikleri bazı şeylere ters düştü mü? İnsan, kendisiyle aynı şeyi merak eden biri olduğunu öğrenince ne hisseder? Son olarak öğrenciler şu soruya da cevap aramalı: Bir insan, sadece düşünmeye hazır olduğunda mı merak duyar?

Bu deneyim daha da geliştirilerek, sözgelimi haftada iki kere düzenlenecek ve farklı merak türleriyle bunların sonuçlarının tartışıldığı bir seminer şekline getirilebilir.

Bir merakın peşinden gitmek, nesneye ilişkin olarak daha eleştirel ve metodolojik olarak daha titiz bir merak geliştirmeyi mümkün kılar. Anlık, doğal merak ne kadar yoğunlaşırsa, o derece epistemolojik bir merak olur.

Ben hiçbir zaman bir teknoloji âşığı olmadım; teknolojiyi ne kutsarım ne de şeytanlaştırırım. Bu sebeple de teknolojiyle muhatap olduğum her zaman kendimi rahat hissetmişimdir. Teknolojinin daha az avantajlı toplumsal sınıflardan çocuk ve gençleri motive etme konusundaki muazzam potansiyelinden hiç şüphem yok. Bu yüzden, São Paulo şehrinin eğitim bakanı olarak şehrin okullarını bilgisayarla tanıştırdım. Hatta torunlarımdan bilgisayarların onlarda bir merak uyandırdığını bile duydum. Elbette onların durumunda bu beklenen bir şeydi.

Merak; hayal gücünü, duyguları ve bilinecek nesnenin profiliyle varlık nedeninin izini sürerek tahminde bulunma ve kıyas yapma kapasitesini harekete geçirir. Örneğin bir ses benim merakımı canlandırabilir. Merakım, sesin geldiğini sandığım yere odaklanır. Daha dikkatli dinlemeye başlarım. Bu sesi, önceden bildiğim başka seslerle karşılaştırırım. Sesin geldiği yeri daha dikkatli incelerim. Sesin olası kaynağı üzerine hipotezler geliştiririm. Ardından, eleme süreciyle, tatmin edici bir açıklamaya ulaşırım.

Bir merak tatmin edildiğinde, daha ileri bir arayış devam eder. Varlığımızın dünyaya açıklığı, bilincimizin geçişkenliği olmadan insan varlığı diye bir şey olamazdı.

Bunun gibi faaliyetler sayesinde edindiğim beceri ve metodolojik titizlik arttıkça, bende merak uyandıran konulara daha büyük bir kesinlikle yaklaşmaya başlarım.

Eleştirel eğitim pratiğimin temellerinden biri, anlık merakın gelişerek epistemolojik meraka dönüşmesinin bir gereklilik olduğunu vurgulamak olmuştur.

Bu alandaki vazgeçilmez bir diğer bilgi türü ise, otorite ve özgürlük arasındaki ilişkiyi ele almamızı sağlayan, disiplin ve disiplinsizlik arasındaki sürekli gerilim alanıdır.[17]

Otorite ve özgürlük arasındaki uyumdan kaynaklanan disiplin, mutlaka karşındakine saygı duymak anlamına gelir. Bu saygı, iki tarafta da geçilemeyecek sınırlar olduğuna dair iki tarafın kabulünde ifadesini bulur.

Otoriterlik ve hiçbir sınırın olmadığı özgürlük, otorite ve özgürlük arasındaki gergin uyumda yaşanan bir kopuştur. Otoriterlik, özgürlük karşısında otorite lehine, dizginsiz özgürlükse, otorite karşısında özgürlük lehine bir kopuş anlamına gelir. Otoriterlik de, hiçbir sınırın olmadığı özgürlük de, benim insan varoluşunun ontolojik eğilimi[18] dediğim şeyi inkâr eden davranışın disiplinsiz biçimleridir.

Bu nedenle, ne otoriterlikte ne de dizginsiz özgürlükte disipline yer olmadığından, her ikisi de titizlikten, otoriteden ve özgürlükten yoksundur. Sadece, otorite ve özgürlüğün kendi özerklikleri (yani karşılıklı saygı çerçevesi) içinde kaldığı ve korunduğu pratiklerde, hem disiplinli, hem

17 Bkz. Paulo Freire, "Cartas a quem ousa ensinar", Professora, Sim; Tia, Não, São Paulo: Olho d'água, 1995. [Bu kitap İngilizceye *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* adıyla çevrilmiş ve Yordam Kitap tarafından *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* adıyla yayımlanmıştır. *-çev.*]

18 Bkz. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi* ve Freire, *Pedagogia da Esperança.*

de "daha fazlası olma" eğilimine uygun olan bir pratikten bahsedebiliriz.

Bugün Brezilya'da, belirsiz bir modernite, geçmişteki otoriterliğimize meydan okuyor; bunun sonucunda da otoriterlik ile hudutsuz özgürlük arasında, yani iki despotluk türü arasında bocalıyoruz: özgürlüğün despotluğu ile azgın otoriterliğin despotluğu. Zaman zaman da ikisini aynı anda yaşıyoruz.

Otorite ile özgürlük arasındaki çatışmanın yarattığı gerilim üzerine düşünmek önemli çünkü böyle bir düşünme egzersizi sayesinde bu iki kavramın diyalog halindeyken ne derece özgün kalabildiklerini değerlendirebiliriz. Bu kavramların –otoritenin ve özgürlüğün– diyalog halindeyken de özgün kalabilmelerinin tek yolunun, karşılıklı saygı ideali olduğunu görebilmek gerekir.

Öğretimde demokratik bir otoritenin, öğrencilerin özgürlüğüyle ilişkisine dahil etmesi gereken birkaç nitelik üzerine düşünerek başlayalım. Öğrenme deneyimi, gelecekte gerçekleştireceğim veya şu anda gerçekleştirmekte olduğum öğretme faaliyetimin temelini oluşturur. Öğrenen kişi olarak özgürlüğüme ne kadar eleştirel yaklaşırsam, öğretmen olarak gelecekteki otoritemi tesis etmem veya bugünkü otoritemi geri kazanmam o kadar kolay olur. Bu amaçla, ileride öğretmen olmanın hayalini kuran bir öğrenci veya halihazırda bir öğretmen olarak, pek çok öğretmenle yaşadığım tecrübelerin yanı sıra kendi öğrencilerimle yaşadığım tecrübelerimi de merak konusu haline getirmem gerekir. Şunu ifade etmek istiyorum: Sadece, eğitim fakültelerindeki derslerde görülen programatik içerikleri düşünmemeli, şu

ya da bu öğretmenin açık ve diyaloğa dayalı bir yöntemle mi, yoksa kapalı ve otoriter bir yöntemle mi ders anlattığı üzerine de düşünmeliyiz.

4. BÖLÜM

Öğretmek İnsani Bir Eylemdir



Merakımı açıkça ifade edebiliyor muyum? Merak ettiğim şeyler gitgide çoğalıyor mu? Bana göre, öğrencilerin özgür olmasını sağlayabilecek sağlam ve demokratik bir öğretmenlik için gereken özelliklerinden biri de kendine güven duygusu. Bu özgüven; öğrencinin özgürlüğüne ve özerkliğine saygı duymayı, görüşlerini tartışabilmeyi, hem kendini hem de eski görüşlerini gözden geçirmeye açık olmayı seçme kararlılığında ifadesini bulur.

Özgüvenli bir otorite aşılanmış öğretmenler her fırsatta otoriteden bahsetmezler. Öğretmenin kendi meşruiyetine özgüveni varsa, kimseye "Sen kiminle konuştuğunun farkında mısın?" diye sormayacaktır.

Özgüven, Mesleki Yeterlilik ve Cömertlik

Öğretmene aşılanan özgüvenli otorite, mesleki olarak yeterli olmaktan kaynaklanan başka bir tür özgüven anlamına da gelir. Mesleki yeterlilik olmadan bir öğretmenin otorite sahibi olduğunu söyleyemeyiz. Kendi eğitimini ciddiye almayan, çalışmayan, gelişmeleri takip etmek için çaba sarf etme-

yen öğretmenin, sınıftaki faaliyetleri koordine edecek ahlaki otoritesi olmaz. Bu, elbette, öğretmenlerin seçimlerinin ve demokratik pratiklerinin bilimsel yeterliliğe göre belirlenmesi anlamına gelmiyor. Bilimsel olarak çok iyi yetişmiş ancak pratikte aşırı otoriter olan öğretmenler de var. Ben, daha ziyade, mesleki yetersizliğin öğretmenin meşru otoritesini yerle bir edeceğini söylemek istiyorum.

Sınıf içi özgürlük bağlamında gerçek bir otorite için vazgeçilmez olan bir özellik de cömertlik. Dar kafalı olmak, otoritenin öğrenciyi şekillendirebilme gücünü zayıflatır; yine iki yüzlülük veya kibir de verimsizliğe neden olur. Kendisine ve etrafındakilere karşı hoşgörülü bir kibir. Böyle bir kibir, cömertliğin ve tevazunun reddidir çünkü ne cömertlikte ne de tevazuda, incitmenin veya birini aşağılanmış görmekten memnun olmanın yeri vardır. Pedagojik alanı özgün bir eğitim deneyimine dönüştüren şey; adil, ciddi, mütevazı ve cömert ilişkilerden doğan ve hem öğretmenin otoritesinin hem de öğrencinin özgürlüğünün etik bir zemine oturduğu saygı iklimidir. Bir de, bir tür emir verme açgözlülüğü, neredeyse sınırsız bir emretme şehveti var ki bu durum, olumsuz geri dönüşlere yol açar ve otoritenin uygulanmasına elverişsiz bir ortam yaratır. Bu tür katı emirler vererek öğrenciden yaratıcılık bekleyemezsiniz. Böyle bir tutum, öğrencinin macera duygusunu göz ardı etmektir.

Hem kendisinin hem de öğrencinin özgürlüğünün tartışmasız ve önemli olduğu fikrine dayanan tutarlı ve demokratik bir otorite, özgürlüğü küçümsemez ve gerçek bir disiplin inşa etmeye çalışır. Özgürlük bir zorunluluk ve daimî bir mücadeledir. Bu bağlamda gerçek özgürlük, hatta isyankâr özgürlük

bile, asla düzenin bozulması olarak anlaşılmamalı. Tutarlı demokratik otoriteye göre disiplin susturulanların sessizliğinde değil, meydan okunanların coşkusunda, cesaretlendirilenlerin şüphelerinde ve farkına varanların umutlarındadır. Ne yaparsam yapayım veya neyin parçası olursam olayım, ister pedagoji, biyoloji veya astronomi olsun, ister yerküre ya da denizcilik olsun, her şeyden önce bir insanım. Bilmediğim çok şey olduğunu biliyorum, ama bildiğim çok şey olduğunun da farkındayım; ve henüz bilmediklerimi öğrenmem kadar, bildiklerimi daha iyi öğrenmem de mümkün. Başkalarının özerkliği karşısında kendi özerkliğimi daha etkin bir şekilde inşa edersem, bildiklerimi de daha iyi ve daha özgün bir şekilde bileceğim.

İki görev var ki, bunları hiçbir zaman birbirlerine karşıt olarak konumlandırmadım. İlki, öğrencilerime saygı görmeyi hak ettiklerini her zaman açıkça ifade etmek. Diğeri de kendime saygı duymak. Ders anlatmak ile öğrencilerin etik eğitimini, sanki bunlar ilişkisiz anlarmış gibi ayırabilmeyi hiçbir zaman başaramadım. Tutarlı demokratik otorite, dünya üzerindeki varlığımızın etik bir temeli olduğunu kabul eder ve özgür olmadan etik yaşamanın imkânsız olduğunu ve risksiz özgürlük diye bir şey olmadığını bilir. Özgürlüklerini kullanan öğretmenler, davranışları için etik olarak sorumluluk aldıkları ölçüde özgürlüklerinin daha büyük ve bütünleşmiş olduğunu hissedeceklerdir. Karar almak, başka bir şeylerden vazgeçmek demek ve bunu yapmak için de risk almak gerek. Bu, tropik bir adada meyve suyumu yudumlarken yapabileceğim bir şey değil. Öyle bile olsa, tutarlı demokratik otorite genelde pek ihmal suçu işlemez; ne

öğrencilerin özgürlüğünden ne de sağlam bir disiplin inşa etmekten vazgeçer.

Tutarlı demokratik otorite, bir hayale neredeyse takıntı derecesinde bağlı olmalı: İçsel ve dışsal malzemeleri kullanarak, sürekli yeniden çizilen bir kendini inşa yolunda ilerleyen özgürlüğü, özerkliğe eğilimi olduğu konusunda ikna etmek. Özgürlük, sürekli emek harcayarak kurulan böyle bir özerklikle, daha önceden bağımlılığın işgal ettiği alanları aşama aşama işgal etmeli.

Kim olduğumu ortaya koymadan, dünyayla kurduğum ilişkiyi ve siyasi görüşlerimi –ister gönüllü ister gönülsüz– açıklamadan öğretmen olamam. Öğrenciler tarafından değerlendirilmekten kaçamam ve öğrencilerin beni değerlendirme biçimleri, öğretmen olarak çalışma yöntemim [*modus operandi*] açısından büyük önem taşır. En büyük kaygım, söylediklerim ile yaptıklarımın, yani göründüğüm kişi ile gerçekte olduğum kişinin uyumlu olması olmalı.

Mesela bir öğrenci bana, "kendini nesneden epistemolojik olarak ayrı tutma"nın anlamını sorarsa ve ben de öğrenciye bilmediğimi, ama ne demek olduğunu öğrenebileceğimi söylersem, belki bu cevap bana "her şeyi bilen insan" otoritesi kazandırmaz. Yine de böyle bir cevap verdiğim için, bir şeyi bilmediğimi kabul etmiş ve yalan söyleme ihtiyacı duymamış olmaktan ötürü sevinç duyarım. Bilmediğim gerçeğine bu şekilde sadık kalmam öğrencilerimin gözünde mutlaka korumam gereken bir itibarım olmasını sağlar. Yanlış bir cevap vermek ya da bilmediğimi örtbas etmek için laf kalabalığı yapmak etik açıdan kabul edilemez bir şey. Öte yandan, tam da kavrama ve öğretme pratiğimle her türlü soruyu teşvik

ettiğimden, öğrencilere doğruyu söylemiş olmak için sürekli bilmediğimi söylemek zorunda kalmamalıyım. Öğretme bütüncül bir pratik; yanı sıra bir öğrenme pratiği de olmalı. Ders anlatmak, öğretmenin etik olarak da duyarlı olması demektir. Öğretme pratiğinin güzelliği, öğretmen ile öğrenciyi birleştiren bir bütünlük tutkusundan kaynaklanır ve bu tutku temelini etik sorumluluktan alır. Öğretme pratiğinin güzelliği yüzeysellikle, kabalıkla, iki yüzlü pozlarla lekelenmemeli, püriten olmadan saf olabilmelidir.

Amacımız, insanı verimsizleştiren ikiliklerin üstesinden gelebilmek, çünkü ders anlatımı ile etik formasyonu birbirinden ayırmak imkânsız: Pratik ile teoriyi, otorite ile özgürlüğü, cehalet ile bilgiyi, öğretmene saygı ile öğrenciye saygıyı ve öğretme ile öğrenmeyi birbirinden ayırmak mümkün değil. Bu kavramların hiçbiri mekanik olarak diğerinden ayrı düşünülemez. Öğretmen olarak, kendi özgürlüğümle ve otoritemle ilgili olabilirim, ama öğrencilerin de kendi otoritelerini inşa sürecinde olduklarını unutmadan, öğrencilerin özgürlüğüyle ve özerkliklerinin gelişimiyle de doğrudan ilgilenmek zorundayım. Eğer bir öğretmen olarak sürekli kendi cehaletimi yenmeye çalışmıyorsam, öğrencilerimin cehaletlerini yenmelerine de yardımcı olamam. Bilmediğim şeyi öğretemem. Fakat burada "lafla" yürüyen bir çabadan ve bilgiden bahsetmiyorum. Öğrencilerimle kurduğum ilişkiden ve yaşama şeklimden bahsediyorum. Çünkü argümanların en ikna edici olanı, bizzat örnek olmaktır. Öğrencilerimin sorgulama, şüphe duyma ve eleştirme haklarına pratikte de saygı duyarak inandığım ve ifade ettiğim şeylere örnek teşkil etmem gerek. Sadece lafla olmaz.

Eğitim pratiğimizi ve bu pratiğin gerektirdiği sorumlulukları düşündükçe, mesleğimize daha fazla saygı duyulması için mücadele etmenin bir görev olduğuna daha çok inanıyorum, çünkü özel veya kamusal eğitim kurumlarındaki yetkililerin bize hakkımız olan itibar ve saygıyı göstermediği bir ortamda, öğretmenlerin öğrencilerine hakları olan saygıyı göstermeleri hiç de kolay değil.

Adanmışlık

Sahip olmam gereken ve buraya kadar bahsettiğim diğerlerinin hemen hepsiyle ilgili olan bir diğer bilgi türü de şu: Bir öğretme faaliyeti yürütmek beni dokunulmaz yapmıyor. Yağmur yağarken şemsiyesiz sokağa çıkarsanız elbette ıslanırsınız. Be nedenle sınıftaki bir sessizlik ânının, bir gülümsemenin, hatta birinin sınıftan çıkmak istemesinin, yahut belki biraz da saygısızca sorulan bir soru'nun anlamını kavramamız gerekiyor. Öğretme alanımız, sürekli okunması, yorumlanması, yazılması ve tekrar yazılması gereken bir metin gibidir. Bu alanın karşılıklı kullanımı sırasında öğretmen ile öğrenci arasındaki dayanışma ne kadar fazlaysa, demokratik öğrenme olanakları da o kadar fazla olur.

Bugün ilerici bir öğretmenin, zamanımızın baskın ideolojisinin zekice kullanımları ve özellikle bu ideolojinin eğitimin tarafsız olabileceği fikrini yayma konusundaki sinsi kapasitesi karşısında hiç olmadığı kadar dikkatli olması gerektiğine inanıyorum. Bu ideoloji, öğrencilerin siyasi tutumlarını ve pratiklerini belirlemek için okulları kullanan aşırı gerici bir felsefe. Oysa dünyada bir insan olarak var olmak ama aynı zamanda tarafsız olmak mümkün değil.

Benim bir öğretmen olarak okulda bulunuşum bile, özünde siyasi bir varoluş ve öğrencilerin görmezden gelemeyeceği bir şey. Öğrencilere kendi analiz etme, kıyaslama, değerlendirme, karar alma, bırakma, vazgeçme becerilerimi aktarmam gerek. Yine, adil davranma, adaleti sağlama ve siyasi bir varoluşa sahip olma becerilerimi de aktarmalıyım. Bir varoluş olarak yanlışı seçemem. Tanım itibarıyla, bir varoluş olarak, seçmeye ve seçenek sahibi olmaya "yazgılı" bir özneyim ve gerçeğin hakkını vermek zorundayım. Bu, etik davranmanın bir zorunluluk olduğu anlamına geliyor. Aslında öğrencilerin dikkatinden ve değerlendirmesinden kaçamayacağımı bilmek, bir öğretmen olarak bana yardımcı da olabilir, ket de vurabilir. *Ket vuruyor olsa bile*, nihayetinde mesleğimi yaparken göstermem gereken özenin farkında olmamı sağlar. Eğer açık fikirli, demokratik bir öğretmenlik pratiği yönünde karar almışsam, böyle bir kararın gerici, otoriter, seçkinci tutum ve tavırları dışarıda bıraktığı açıktır. Bu nedenle, hiçbir şart altında bir öğrenciye ayrımcılık yapamam. Bunun yanında, öğrencilerin benim öğretmenliğime dair algısı sadece davranışlarımın bir sonucu değildir; öğrencilerin davranışlarımı nasıl algıladığına bağlıdır. Elbette bir öğretmen olarak bütün ömrümü öğrencilere benim hakkımda ve öğretmenliğim hakkında ne düşündüklerini sorarak geçiremem. *Öyle bile yapsam*, asıl önemli olan öğrencilerin benim davranışlarımı okuyabilmeleri ve yürüttüğüm faaliyetlerle etkileşime girebilmeleri. Etik olmanın önemi mutlaka öğrenilmeli ve bu bir yaşam tarzı haline gelmeli.

Dünyaya Müdahale Biçimi Olarak Eğitim

Eleştirel eğitim pratiği açısından gerekliliğinden bir an bile şüphe etmediğim bir diğer bilgi türü, insani bir deneyim olan eğitimin dünyaya müdahale etmenin bir yolu olduğu. Derslerin iyi ya da kötü anlatılmasından bağımsız olarak, bu tür bir müdahale, bir yandan egemen ideolojiyi yeniden üretir, ancak bir yandan da bu ideolojinin maskesinin düşürmeye yardımcı olur. Eğitimin, diyalektik doğası sebebiyle, bu ikisinden sadece biri olması mümkün değildir.

Eğitim, asla, egemen ideolojinin yeniden üretilmesinde veya sorgulanmasında tarafsız olmamış veya buna kayıtsız kalmamıştır; bugün de tarafsız ve kayıtsız değildir, yarın da olmayacaktır. Öte yandan eğitimin egemen ideolojinin yeniden üretilmesi için basit bir araç olduğunu söylemek büyük bir hata olur; tıpkı eğitimin, asıl, bu ideolojinin maskesini düşürmenin aracı olduğunu düşünmek gibi. Hatadır çünkü bu ideolojinin maskesini düşürmek, her hâlükarda, birçok engel ve zorlu mücadele olmadan, kolayca ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilecek bir görev değil. Bunlar cidden yanlış tutumlar ve hem tarihe hem de bilince dair kusurlu bir bakışın işaretleri. Bir tarafta, bilinci maddenin basit bir refleksine indirgeyen mekanik tarih anlayışı; diğer tarafta, bilincin rolünü tarihsel gerçeklere uydurmaya çalışan öznel bir idealizm var. Biz insanlar, sadece olgu ve olaylar tarafından belirlenmeyiz; aynı zamanda bizi derinden etkileyen ve referans merkezimiz olan genetik, kültürel, toplumsal, sınıfsal, cinsel ve tarihî koşullandırmalara da tabiyiz.

Egemen sınıfların perspektifinden bakıldığında, elbette eğitim, gerçekleri gizleyen, sınıfları hareketsizleştiren bir

pratik olmalı. Öte yandan bu aynı sınıflar, işlerine geldiğinde "ilerici", hatta tabiri caizse fazla ilerici de olabiliyor. Bu sınıfların çıkarları, "tarafsız" olduğu sanılan ve çoğu zaman da tarafsızlıkla yürütülen birtakım teknik ilerlemeler ortaya çıkarıyor. Büyük toprak sahipleri lobisinin, tarım reformunun köy veya kent okullarında, ülkemizin gelişmesi bakımından büyük önem taşıyan bir ekonomik, siyasi ve etik sorun olarak ele alınmasını isteyeceklerini sanmak aşırı iyi niyetli bir düşünce. Bunu talep etmek, okul içinden veya dışından ilerici eğitimcilere, ayrıca sivil toplum kuruluşlarına ve demokratik ilkelere bağlı sendikalara düşen bir görev. Elbette kent merkezli modern işletmelerin tarım reformunu destekleyeceklerini umabiliriz; ne de olsa asıl ilgilendikleri pazarın genişlemesi ve bu ilgi de, kırsalın muhafazakârlığı karşısında, "ilerici" görülebilir. Fakat, modern işletmelerin "ilerici"liği büyük toprak sahiplerinin gerici acımasızlığına karşı buyur edilse de, insanların çıkarları ile piyasanın çıkarları arasında bir çatışma olduğunda modern işletmelerin hangi tarafı seçeceği açık. Marx'ın, gerekli olan radikallik düzeyine yaptığı vurguyu ve insanın, belli grup veya sınıfların çıkarlarından daha üstün olan çıkarlarının savunulmasıyla ilgili her konunun farkında olmamı sağlayan gözlemini düşünmeye devam ediyorum.

Tam da daimî bir oluş sürecinde olduğumuz ve bu sayede gözlem, kıyas, değerlendirme ve seçim yapma, karar verme, müdahale etme, vazgeçme ve seçenek yaratma kapasitemiz olduğundan, etik zemini ihlal etmeye de muktedir olan etik canlılarız. Bununla birlikte, etik zeminin ihlal edilmesi bir olasılık olarak mümkünse de bunun bir hak olduğu iddia edilemez. Elbette böyle bir olasılığa kayıtsız veya seyirci

kalamayız. İşte bu nedenle, etiğin ihlalini mahkûm etmek yerine sanki bu tür ihlaller "doğru" düşünmenin parçasıymış gibi bunları içine sindiren kaderci eylemsizliği daha baştan reddediyorum. Kötülüklerin sorumlusu olarak bu bozuk sistemi görmeyip insanların gördüğü zararları da birtakım "kör güçler"e atfederek bu sistemin suç ortağı olamam.

Tekrar edeyim; elbette modern işletmelerin yöneticileri, çalışanlarının teknik eğitim almasını isteyecek ve bunu teşvik edip destekleyecektir. Bu modern işletmelerin açıkça itiraz ettiği eğitim, hem teknik ve bilimsel bilgi veren hem de işçilerin dünya üzerindeki varlığından bahseden eğitimdir. Oysa insani ve etik varoluş belli belirsiz bir gölgeye dönüştüğü anda değersizleşir.

Mesleğimin benden nerede durduğumla ilgili bir tanım talep ettiğini, etik olmayan bir davranıştan vazgeçmemi gerektirdiğini anlayamıyorsam, öğretmen olamam. Şu iki tutumdan birini seçmem gerek, ya öğretmen olurum ya da herkesin ve her şeyin lehinde olurum. İnsanın, insanlığın ve eğitimin somut doğasından uzak, belli belirsiz cümleleri savunamam. Bolluğun hemen yanı başındaki açlık ve kitlesel işsizlik, yapılacak hiçbir şey olmadığı için insanların acı çektiğini iddia eden birtakım gerici çevrelerin inandırmaya çalıştığı gibi, kader değil. Bu, bir "kader" değil ahlaksızlık meselesi. Bir kez daha –ısrarla– belirtmek isterim: Hiçbir şey insanın itibarsızlaştırılmasını haklı çıkaramaz. Hiçbir şey! İlerleyen bilim veya teknoloji bir "sınıf"a meşruiyet sağlamaz ve iktidarı elinde tutan azınlık dünya nimetlerini har vurup harman savururken, büyük çoğunluğun zar zor hayatta kaldığı ve kendi sefaletini takdiri ilahi gibi görüp haklı çıkardığı şeye de "düzen" adı ve-

rilemez. Dünyanın lanetlilerini kaderlerine razı olmaya çağıran "uzlaştırıcı"lar korosuna katılmayı reddediyorum. Benim sesim başka bir dile, başka bir müziğe alışkın. Sesimde hayal kırıklığına ve ihanete uğrayanların direnişi, kızgınlığı, haklı öfkesi var. Benim sesim, bu insanların uzun zamandır mağduru oldukları etik ihlallerine isyan etme hakkını söylüyor.

Piyasa değerlerine tehdit oluşturmaya başlayan insani çıkarların hemen bir kenara itildiğini, neoliberal politikaların bu kaderci felsefesi net şekilde ortaya koyuyor.

Bir çalışanının, okuma yazma kursu veya fabrikanın kurum içi eğitimi sırasında egemen ideolojinin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışma hakkına rıza gösterecek bir yönetici düşünemiyorum. Bu çalışanın "Günümüzde işsizlik yeni bir binyıla doğru giderken kaçınılmazdır" görüşünü tartışmasına ve "Neden tarım reformu da aynı şekilde kaçınılmaz değil? Neden açlığa ve sefalete son vermek de kaçınılmaz olmasın?" diye sormasına rıza gösterecek bir yönetici yok.

İşçileri ilgilendiren tek şeyin teknik anlamda en yüksek verimlilik seviyesine ulaşmak olduğunu ve işçilerin hiçbir yere varmayan ideolojik tartışmalara katılmak istemediklerini söylemek gericiliktir. İşçi, çalıştığı koşullar bağlamında yurttaş olma sürecine dahil olmalıdır. Bu yurttaş olma süreci "teknik verimlilik"in değil, yeniden hem insani hem adil bir toplum inşa etme yolundaki siyasi mücadelenin sonucudur.

Kendimi, alanımdaki konuları iyi ve doğru şekilde öğretmeye hazır hissetmeden öğretmen olamayacağım gibi, eğitim pratiğimi de sadece konu anlatımına indirgeyemem. Asıl önemli olan, bu konuları öğretirken benimsediğim etik duruş. Bu duruş; titizliğe sadakatimden, mükemmele ulaşma

çabamdan ve kibirden ziyade bir tevazu ortaya çıkaran yeterli mesleki eğitimimden oluşur. Bu duruş, öğrencilere, onların doğrudan hayattan edindikleri ve onlarla birlikte aşmaya çalışacağım bilgiye koşulsuz saygıdan ileri gelir. Sınıftaki tutarlılığım; söylediklerimde, yazdıklarımda ve yaptıklarımdaki tutarlılık, en az ders anlatımım kadar önemlidir.

Ben, adaletsizlik karşısında haklının ve otoriterlik karşısında özgürlüğün yanında dururum; sınırsız özgürlük karşısında otoriteyi desteklerim ve sağın veya solun diktatörlüğüne karşı demokrasiyi savunurum. Bağnazlığın her türü ve kişilerin ve toplumsal sınıfların ekonomik tahakkümü karşısında sürekli mücadeleyi destekleyen bir öğretmenim. Bolluğun yanı başındaki sefalet çarpıklığının sorumlusu olan mevcut kapitalist sistemi reddeden bir öğretmenim. Aksi yöndeki tüm emarelere rağmen, umut dolu bir öğretmenim. İnsanı tüketen ve hareketsizleştiren yanılsamaları reddeden bir öğretmenim. Öğretmenliğin, mücadeleyi ve öğretmekle yükümlü olduğum bilgileri önemsemediğimde kaybolacak olan kırılgan güzelliğinden gurur duyan bir öğretmenim. Eksikliği durumunda bedenimin ihmal yüzünden acı çekeceği maddi koşullar için mücadele etmezsem, yani yılmış ve verimsiz olma riskini alırsam, olmam gerektiği gibi, yorulsa da vazgeçmeyen inatçı bir savaşçı olmaya devam edemem. Öğretmenliğin güzelliği gıpta edilecek bir şey, ama kibir veya küçümseme yüzünden kolayca ellerimden uçup gidebilir de.

Öğrencilerin, öğretmenin tutarlılık mücadelesini algılaması önemli. Hatta bu mücadelenin zaman zaman sınıfta tartışma konusu yapılması da gerek. Öğretmenin bazı tutum

ve uygulamalarının öğrencilere çelişkili geldiği durumlar olabilir. Görünürdeki bu çelişki, genellikle, öğretmenin sınıftaki faaliyetleri düzenlerken otoritesini, öğrencilere aşırı görünecek bir şekilde kullanması halinde ortaya çıkar. Zaman zaman öğretmen de otorite sınırını aşıp aşmadığı konusunda kararsız kalabilir.

Özgürlük ve Otorite

Başka bir bölümde, otorite ile özgürlük arasındaki gerilim sorununu henüz çözemediğimiz gerçeğine değinmiştim. İnsanımızda son derece yaygın olan otoriterlik mirasını aşmaya öyle odaklandık ki, otoritenin meşru kullanımını bile yetki istismarı olarak görüp tam aksi yöndeki bir hataya, yani sınırsız özgürlük hatasına düştük.

Bir süre önce, demokratik ilkelere bağlı genç bir üniversite hocası, kendisine göre neyin otoritenin kötüye kullanımı olduğundan bahsetmiş ve apaçık bir üzüntüyle şöyle bir olay anlatmıştı: Ders verdiği sınıfın yarı açık kapısının önüne başka sınıftan bir öğrenci gelmiş ve sınıftaki öğrencilerden biriyle el kol hareketleriyle işaretleşmeye başlamış. Hoca, bu öğrenciye tepki göstermiş, hatta durumdan rahatsız olduğu için derse de ara vermek zorunda kalmış. Böyle yaparak asıl olana, yani ders anlatma faaliyetine ve bu faaliyetin gerektiği gibi yapılabilmesi için uygun ortama, üstelik kendisinin ve öğrencilerinin, açıkça, kabul edilmesi mümkün olmayan bir sınırsız özgürlük ifadesi nedeniyle bölünmeme hakkından söz bile etmeden dikkat çekmeyi başarmıştı. Yine de kararının keyfî olduğunu düşünüyordu. Bana göre kesinlikle keyfî değil. Hatta müdahale etmemesi, gerçek bir otoritesi olma-

dığı anlamına gelirdi ve öğretim alanına yapılan bu kabul edilemez saldırıya ses çıkarmamakla görevini ihmal etmiş olurdu.

Özgürlük, otorite ve bu ikisine içkin sınırlar üzerine (çünkü sınırsız özgürlük aşırı serbestliktir ve sınırsız otorite otoriterliktir) birçok görüşmeye katıldım. Bu görüşmelerden birinde, bir katılımcı, "konuşmalarımın" kendisine askerî rejim dönemindeki gerici bir öğretmenini hatırlattığını söyledi. Bu katılımcıya göre özgürlüğün sınırı olamazdı, özgürlük her türlü sınırlamanın üzerinde olmalıydı. Elbette bu görüşü onaylamadım, bana göre sınırsız özgürlük de boğulmuş veya bastırılmış özgürlük kadar imkânsızdır. Eğer özgürlüğün hiçbir sınırı olmasaydı, insani eylem, müdahale veya mücadele alanının dışına itilmiş olurduk çünkü sınırsız özgürlük, insani tamamlanmamışlık halinin inkârı anlamına gelir.

Demokratik zihniyette bir öğretmen için en büyük zorluk, özgürlük anlayışıyla etik olarak bütünleştirilebilecek bir sınır duygusunu aktarabilmek. Özgürlük gerekli sınırları ne denli bilinçle kabul ederse, etik açısından konuşursak, kendi adına mücadele etmeye devam edebilmek için o denli otoritesi olur.

Özgürlüğe yürekten inandığımı ve özgürlük bağlamında kararlarımızın sorumluluğunu almayı son derece önemli gördüğümü vurgulamak isterim. Benim bir evlat, kardeş, öğrenci, öğretmen, eş ve yurttaş olarak yaşamıma yön veren, bu türden bir özgürlük anlayışı

Özgürlük, başka özgürlüklerle çatıştıkça ve anne ve babanın, öğretmenin ve devletin otoritesine karşı kendini savundukça olgunlaşır. Elbette, ergenlik çağındakilerin geleceklerine ilişkin konularda her zaman en doğru kararları ver-

medikleri açık. Bu nedenle anne ve babaların çocuklarının gelecek planları hakkındaki tartışmalarda yer alması önemli. Anne babaların kabul etmesi gereken, çocuklarının geleceğinin kendilerine değil çocuklarına ait olduğu. Bana kalırsa, anne ve babaların kararına uymaktansa, hata yapma ihtimalleri de olsa çocukların karar verme özgürlüğüne önem vermek çok daha iyi olur. Çünkü karar ala ala, karar almayı öğreniriz. Eğer her zaman arkamda annemle babamın sağduyusu ve bilgeliği olduğu için hiçbir karar almak zorunda kalmadıysam, kim olduğumu hiçbir zaman öğrenemem. "Bu çılgın fikirle alacağın riskleri, kaybedeceğin zamanı ve fırsatları düşün!" şeklindeki argümanların geçerliliği kalmadı. Varlığımızın pragmatik yönü, yüklenmemiz gereken etik sorumluluklardan daha önemli görülmemeli ve çocuklar, hiç değilse, fikirlerinin çılgınlığını kanıtlama hakkına sahip olmalı. Ancak, karar almayı öğrenme deneyiminde esas olan şey, herhangi bir kararın sonuçlarının o kararı alan kişi tarafından üstlenilmesi. Beklenen, kısmen beklenen ya da beklenmeyen etkiler doğurmayan hiçbir karar yoktur. Karar almayı sorumlu bir süreç haline getiren şey de işte bu sonuçlardır. Anne babaların pedagojik görevlerinden biri de, çocuklarının karar alma süreçlerine dahil olmalarının bir hak gaspı, çocuklar namına karar alma çabası değil de kendileri açısından bir görev olduğunu çocuklara açıkça anlatmaktır. Onların da sürece dahil olması, çocukların alınacak kararın olası sonuçlarını analiz etmesine yardımcı olur.

Anne babalar, otoritelerini hiçbir şekilde riske atmadan, alçakgönüllülükle, çocukları için son derece önemli olan danışmanlık rolünü kabul etmeli. Bir danışman olarak hiçbir

karar dayatmamalı ve kendi bakış açıları kabul görmediğinde de sinirlenmemeli.

Temelde olması gereken, çocuğun kendi kararlarının ağırlığını, sorumlu ve etik bir şekilde üstlenmesi; bu, birey özerkliğinin gelişiminde önemli bir biçimlenme uğrağı. Kimse önce özerk olup sonra karar almaya başlamaz. Özerklik, farklı farklı ve sayısız kararı barındıran bir süreç sonunda gelir. Örneğin neden çocuğunuza, daha küçükken, ödev yapmak için en uygun zamanın hangisi olduğunu sormuyor ve çocuğunuzu bu konuda birlikte karar almaya teşvik etmiyorsunuz? Neden ödev yapmak için en uygun zaman hep anne ve babalar için uygun olan zamandır? Çocuğun, diğer herkes gibi, kendi özerkliğini oluşturma sürecinde yer alma hakkını ve görevini vurgulama fırsatı neden heba ediliyor? Kimse, bir başkasının özerkliğinin öznesi olamaz. Öte yandan hiç kimse, yirmi beş yaşına gelince birdenbire olgunlaşmaz. Ya her geçen gün biraz daha olgunlaşırız, ya da olgunlaşamayız. Özerklik, bir kendi olma sürecidir, bir olgunlaşma, olma sürecidir. Bu ise bir günde olacak bir iş değil. Özerklik pedagojisi, karar ve sorumluluk almayı teşvik eden, bir başka deyişle özgürlüğe saygı duyan deneyimlere odaklanmalı.

Bugün açıkça görüyorum ki ben özgürlüğe, ciddiyete, gerçek sevgiye, dayanışmaya ya da öfkenin değerini ve önemini öğrendiğim mücadeleye inanmaktan hiçbir zaman korkmadım. Eşim, çocuklarım veya bunca yıl birlikte çalıştığım öğrencilerim tarafından eleştirilmekten korkmadım çünkü özgürlüğün, umudun, başkasının sözünün ve bir insanın, eleştirelden ziyade doğal davrandığı için denemek, tekrar denemek arzusu duymasının değerine derinden inanıyorum. Ama ha-

yatımın farklı dönemlerinde, söylediklerim ve hareketlerim yüzünden bir fırsatçı, bir "realist", "ayakları yere basan biri" olarak görülmekten ve ömrünü, hangi yoldan gideceğini bulmak için bir banka oturup rüzgârın nereden eseceğini izlemekle geçiren, her şeyi dengede tutma uzmanı o insanlardan biri sanılmaktan hep korktum.

Özgürlüğün çarpıtılmasını, özgürlüğe saygımdan dolayı açıkça reddettim. Özgürlük, hiçbir sınırlama olmaması değildir. Asıl amacım, otorite ile özgürlük arasındaki o gerilimi, çelişkiyi yaşamak olmalıdır, çünkü ancak bu şekilde hem otoriteye hem de özgürlüğe duyduğum saygıyı muhafaza edebilirim. Bu ikisini birbirinden ayırmak, ikisinden birinin ihlaline kapı açmaktır.

Otoriter olma meraklısı insanların, özgürlük için vazgeçilmez olan saygıyı, genellikle, anlık hareketler için iflah olmaz bir iştah olarak düşünmeleri ilginçtir. Özgürlüğü sınırsız hayal edenler de, otoritenin meşru tezahüründe bile otoriterlik işareti görür. Kuşkusuz doğrusu –aynı zamanda da en zoru–, ütopik dayanışma ve eşitlik arayışıyla uyumlu olan demokratik tutum takınmak. Böyle bir tutumda özgürlüksüz otoriteye de otoritesiz özgürlüğe de yer yoktur.

Bilinçli ve Özenli Karar Alma

Şimdi, bu kitapta ele aldığım asıl konuya, yani bir dünyaya müdahale eylemi olarak eğitim konusuna geri dönelim. Burada "müdahale" kelimesinin herhangi bir semantik sınırlama olmadan kullanıldığını ifade etmem gerek. Bir müdahale biçimi olarak eğitim dediğim zaman, hem toplumdaki ekonomi, insan ilişkileri, mülkiyet, istihdam hakkı, toprak sahibi olma

hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı gibi konularda radikal değişiklikler yapma arzusuna, hem de tarihi hareketsizleştirmeyi ve adaletsiz bir sosyoekonomik ve kültürel düzeni devam ettirmeyi amaçlayan gerici pozisyona gönderme yapıyorum.

Sık sık birbiri arasında gidip gelen müdahalenin bu biçimleri, genelde bizi seçimlerimizde bölünmüş ve eylemlerimizle işimiz arasında tutarsız bulur. Sözgelimi ilerici ifadelerimiz ile aşırı seçkinci entelektüellik tarzımız arasındaki vahşi tutarsızlığı pek anlayamıyoruz. İlerici olduğu düşünülen ama büyük oranda otoriter olan bir pedagojik-siyasi pratiği benimseyen eğitimcilere ne söylenebilir ki? Bu sebeple *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* kitabımda, öğretme pratiğimizle, diğer erdemler yanında tutarlılık erdeminin de mutlaka kazandırılması gereği üzerinde ısrarla durdum. İlerici olduğunu söyleyen bir öğretmene, ırkçı bir tavır veya ırkçı bir yaşam tarzı [*modus vivendi*] kadar zarar veren bir şey olamaz. İlginç olan, sağcı ya da solcu otoriter entelektüellerin çok daha tutarlı olması. Bu entelektüeller arasında, öğrencilerindeki eleştirel meraka, serüven duygusuna saygı duyan veya bunları kamçılayan birine denk gelmek zordur. Yine, öğrencilerinin sağlam bir özerklik inşa etmesine kasıtlı olarak katkıda bulundukları da nadirdir. Edilgen olmaya alışmış öğrencilerine ders konularını genel hatlarıyla yüklemekte ısrar ederler ve öğrencilerini aslında bilinirci olan bu konuların özünü öğrenmeye zorlamazlar.

İnsani bir eylem olarak eğitimin "yönlendirici" bir eğilimi vardır; yani kendini hayallere, ideallere, ütopyalara, amaçlara, benim eğitimin "siyasi" doğası dediğim şeylere adar. Başka bir deyişle, siyasi olmak eğitimin özünde vardır ve eğitimde

tarafsızlık imkânsızdır. Elbette sorumsuz veya yoldan çıkmış öğretmenler öyle istedi veya şu ya da bu öğretmen öyle karar verdi diye değil. Asıl, "Bunlar aktivizmden başka bir şey bilmeyen birtakım eğitimcilerin başının altından çıkıyor' diye düşünen kişinin, neyin "siyasi" olduğuna dair anlayışında bir çarpıklık vardır.

Eğitimin siyasi doğasının temeli, insanın eğitilebilirliğinde yatar. Eğitilebilirlik ise insanlık durumunun tamamlanmamışlığına ve bizim bu tamamlanmamış halin bilincinde olmamıza dayanır. Tamamlanmamış, yani tarihsel olmakla, bu tamamlanmamışlığın bilincinde olmakla bizler zorunlu olarak etik varlıklar haline geliriz, çünkü birtakım kararlar almak seçimler yapmak zorunda kalırız. Tarihsel tamamlanmamışlığımız bunu gerektirir. Bir etik zeminine oturtabileceğimiz ancak pratikte çarpıtılması mümkün alanlar açar. Daha önce de söylediğim gibi, sadece etik dışı da davranabildiğimiz, etik kodları ihlal de edebildiğimiz için etik varlıklarız.

Eğitim tarafsız olsaydı, insanın bireysel durumu ile toplumsal bağlamdaki durumu arasında, ne politika tarzı ne de değerler sistemleri açısından bir fark olurdu. Öyle bir durumda, mesela Brezilya'daki herkesin, hem ülkedeki hem de genel olarak dünyadaki açlığı ve sefaleti, yeni binyılın getirdiği bir kaçınılmazlık olarak görmesi icap ederdi. Yine, bu sorunu ele alma ve aşma konusunda bir düşünce ve eylem birliği olması gerekirdi. Eğer eğitim özünde siyasi bir şey olmasaydı, bu dünya gerçek anlamda bir insan dünyası olamazdı. Çünkü bir yanda konuşma, algılama, anlaşılabilme, ifade edebilme, eylem, gözlem, kıyas, doğrulama, arayış, seçim, karar, kopuş,

etik ve ihlal olasılığından müteşekkil bir insan dünyası ve diğer yanda tarafsızlık arasında tam bir uyumsuzluk var.

Benim rehberim, eğitimde tarafsızlık meselesi değil, eğitimde bir rol oynayan herkese, ne pahasına olursa olsun, saygı duymak olmalı. İster kamusal ister özel okullarda idareciler öğretmenlere; öğretmen ve öğrenciler de idarecilere ve birbirlerine saygı duymalı. Uğrunda yorulmadan mücadele etmem gereken işte bu. Saygı görme ve beni küçümseyenlere karşı durma hakkım için ve senin, gerçekte olduğun kişi olabilme hakkın için mücadele etmeliyim; adına tarafsızlık denilen bu renksiz, tatsız şey için değil. Tarafsızlık, olsa olsa, seçim yapmaktan kaçındığımı, adaletsizliği mahkûm etmekten çekindiğimi, baskı karşısında elimi kolumu bağlayıp oturduğumu gizleyen konforlu ve biraz da ikiyüzlü bir yolu.

Dinlemeyi Bilmek

Zamanımızın beni korkutan özelliklerinden biri de şu: demokrasi, özgürlük ve verimlilik namına özgürlüğün kendisini ve doğal olarak da yaratıcılığı ve ruhun serüven zevkini boğmaktaki ısrarımız. Bizi harekete geçiren, risk almamızı sağlayan özgürlük, bizi değerlendirmek için kullanılan formül ve modellerin standartlaştırılması sürecine esir ediliyor.

Elbette burada bahsettiğimiz boğma; despotik kralın tebaasına, feodal lordun serflerine, sömürgecinin sömürgeleştirdiğine, fabrika sahibinin işçisine veya otoriter bir devletin yurttaşlarına uyguladığı türden acımasız bir boğma değil. Boğma derken, benim zihnin bürokratikleşmesi olarak adlandırdığım uygulamada olağanüstü bir başarı elde eden ya-

bancılaştırılmış ehlileştirmenin görünmeyen gücünden bahsediyorum. Bu; rafine bir yabancılaşma, zihnin kendi öz kendiliğinden el çekmesi, beden bilincinin kaybedilmesi, bireyin "seri üretimi", ve değiştirilemez olduğu kabul edilen durumlar karşında teslim olma hali.

Olayları bir oldu bitti [*faits accomplis*] gibi görenler, yani bir şey olduysa olması gerektiği için olmuştur diye düşünenler, tarihi bir olasılık değil bir belirlenimcilik olarak yaşarlar.[19] Kadiri mutlak karşısında tümüyle aciz kaldıklarını hissedenlerin durumu budur. Onlara göre bir olay sadece olması gerektiği için olmamıştır, aynı zamanda bu olayların yönlendirilmesi veya değiştirilmesi de mümkün değildir. Tarihin bu mekanik kavranışında, tümüyle insani bir eylem olan karar almaya yer yoktur. Tarihsel olaylar eleştirel bir bakışa imkân verecek şekilde "sorunsallaştırılmadığı" müddetçe, gelecek de bugünün *devamından* başka bir şey olamaz. Her şey, kaçınılmaz olarak, olması gerektiği için olacaktır. Burada seçmek diye bir şey yoktur; sadece uslu uslu kadere boyun eğmek vardır. Bugün, yarın ve daima...

Sözgelimi küreselleşme kaçınılmazdır ve bu konuda yapabileceğimiz bir şey yoktur. Küreselleşmenin yaşanması gerekir çünkü kader, bilinmeyen bir nedenden, işlerin bu şekilde olmasını istemiştir. Bizim de, özünde iktidar sahibi seçkinlerin denetimini güçlendirmekten ve toplum dışına itilenlerin gücünü parçalamaktan, un ufak etmekten, onları daha da güçsüzleştirmekten başka bir anlamı olmayan küreselleşmeyi kabul etmemiz gerekir. Kader mahkûmuyuzdur ve tevazu içinde boyun eğmekten, hâlâ hayatta olduğumuz için Tanrı'ya

19 Bkz. Freire, *Pedagogia da Esperança*.

şükretmekten başka seçeneğimiz yoktur. Tanrı'ya şükürler olsun! Tabii biraz da küreselleşmeye şükürler olsun!

Ben kaderciliği her zaman reddettim. İsyankârlığı kaderciliğe tercih ederim, çünkü insanı bir hiç konumuna indirgeyen manipülasyonlar ve stratejiler karşısında asla pes etmemiş biri olarak konumumu doğrular. Tarihin son dönemde ilan edilen sonu, ütopyanın ve hayal kurma hakkımızın sonu demek olan ve şüphesiz özgürlüğümüzü de mahkûm eden iddialara güç kazandırıyor. Bu da, ütopyanın restorasyonu için mücadele etmeyi çok daha gerekli kılıyor. Bir insanileşme deneyimi olarak eğitim pratiği de mutlaka bu ideale dahil edilmeli.

"Tarihin sonu" düşüncesinin etkisi altına girdikçe, yarının da bugün kadar kaçınılmaz olduğunu kabul etmiş oluyorum. Böylece, bugün dünyayı egemenliği altına almış olan neoliberal proje de değiştirilemez oluyor. Bu projenin değiştirilemezliği bugün için umutlarımı söndürüyor, ama yarın hayal kurma becerimi de yok edecek. Zaman, müdahale edebileceğimi bilerek düşünmem gereken bir kavram olmaktan çıkınca, tarihin sonu da insanlığımın inkârı haline geliyor. İnsanın bütünsel eğitimine ve sadece eğitim becerilerinden bahseden indirgemeci zihniyete kayıtsız kalmak, yukarıdan aşağıya doğru bir otoriter konuşma tarzını güçlendirir. Böyle bir durumda, herhangi bir demokratik dünya görüşünün ayrılmaz parçası olan "ile" konuşmak ortadan kalkar ve yerini daha otoriter bir biçim olan "ona" konuşmaya bırakır. Bu tür bir yukarıdan aşağıya konuşma, herhangi bir demokratikleştirme düşüncesinin ve "ile" konuşma çabasının olmadığının açık bir göstergesi. Bir diğer gösterge de, öğretmen ve öğrencilerin pedagojik değerlendirmelerine, kendilerine demokra-

tik süsü vermeye çalışan "aşağıdan yukarıya" söylem biçimlerinin giderek daha fazla egemen olması.

Söyleyecek bir sözü olanlar, kendisini dinleyenleri de konuşmaya ve yanıt vermeye cesaretlendirmeyi görev edinmeli. Öğretmenlerin kendilerinde gerçeğin sahibi gibi davranma hakkını görmelerine ve bu şekilde zamanlarını boşa harcamalarına şahit olmak dayanılmaz bir durum. Böylesi otoriter bir tutum, dinleyen kişinin zamanının da konuşana ait olduğunu varsayıyor. Konuşmacı, dinlemenin var olduğu bir alanda değil, sahte, sessiz bir alanda konuşmuş oluyor. Oysa dinleyerek konuşmayı öğrenen demokrat bir öğretmenin alanı, kendi sessiz dinlemesinin derinliklerinden konuşmak isteyebilecek o sesi bekleyerek, kendi dinleme kapasitesinin aralıklı sessizliği ile kesintiye uğramıştır.

İletişim bağlamında sessizliğin özel bir önemi var. Bir yandan, karşımdaki kişiyi dinlerken alan bulmamı ve konuşan kişinin düşüncesinin iç ritmine girmemi ve bir dil olarak bu ritmi deneyimlememi sağlar. Diğer yandan sessizlik, sadece bilgi aktarmaya değil gerçek bir iletişim deneyimine önem veren konuşmacının, dinleyen kişinin sorusunu, şüphesini, yaratıcılığını duymasını da mümkün kılar. Sessizlik olmadığında iletişim de ortadan kalkar.

Gezegendeki diğer yaşam biçimlerine kıyasla insanın varoluşsal deneyiminin özelliklerinden biri de, içinde ve hesaba katarak hareket ettiğimiz dünyayı anlama kapasitemiz. Bu süreç, anlama nesnemizin doğuştan anlaşılabilirliği ile eşzamanlı bir uyum içerisinde gerçekleşir. Bir "gerçek"in aynı zamanda mutlaka iletilebilir de olması gerekir, aksi halde gerçeğin kavranması diye bir şey söz konusu olamaz.

Özgürlük ile sevgi dolu ama aynı zamanda eleştirel bir ilişki geliştiren öğretmen ve öğrenciler olarak bizi ilgilendiren sorun, (elbette gerekli olan) değerlendirmelere karşı olmak değil, yapıcı bir çeşitliliği ve eleştirelliği, nihayetinde de özgürlüğü susturmayı amaçlayan metodolojilere direnmek. Yapmamız gereken, bu tür değerlendirmelerin teorik ve pratik sonuçlarını kavramak için mücadele etmek. Değerlendirmelerin, eleştirel olan ve kendilerini ehlileştirmeye değil özgürlüğe adayan öğretmenler için fırsatlar yaratabileceğini görmemiz gerek. Biri ile konuşmaya giden yolda bir basamak olarak "birine" konuşmayı teşvik eden türde bir değerlendirme.

Konuşma ve dinleme sürecinde, konuşan ve dinleyen özneler tarafından geliştirilmesi gereken sessizlik disiplini, diyaloğa dayalı [diyalojik] iletişim için vazgeçilmezdir. Dinlemeyi bilen kişi, bu becerisini, (bir hak olan) konuşma dürtüsü ile (saygıyı hak eden) kişisel tercihini kontrol altında tutarak açıkça gösterir. Söylemeye değer bir sözü olan herkes, aynı zamanda bu sözü söyleme hakkına ve görevine de sahip. Öte yandan, söyleyecek bir sözü olanların, ifade edilmesi gereken fikir ve görüşlere sahip tek kişi olmadıklarını da bilmeleri gerek. Konu ne kadar önemli olursa olsun, fikirlerinin muhtemelen kitlelerin uzun zamandır heyecanla beklediği tek gerçek olmadığının da bilincinde olmalılar. Dinleyen kişinin de söyleyecek bir şeyleri olduğunun ve bu durum dikkate alınmadığı takdirde konuşmalarının, ne kadar doğru ve inandırıcı olursa olsun, dinleyen kişiye ulaşmayacağının farkında olmalılar.

Öğrenme sanatında maceracı olan öğrencinin, öğretmenin başlattığı keşfetme sürecine duyduğu bağlılığın içerik ak-

tarımı ile ilgisi yoktur. Bu, öğretme ve öğrenmenin zorluğu ve güzelliği ile ilgilidir.

Açık fikirli (ilerici) bir öğretmen olarak temel görevlerimden birinin, neden, öğrenciyi incelenen nesneyi anlamadaki zorluklarının üstesinden gelmeye teşvik etmek olduğunu anlamak zor değil. Bu görev için esas olan, öğrencinin, hedefine ulaşmasında bir memnuniyet ve ödül duygusu yaratacak olan merakının öğretmen tarafından onaylanmasıdır. Tüm bunlar, bilme eyleminin ayrılmaz bir parçası olan keşif sürecinin sürekliliğini sağlar. Umarım okur bu konudaki ısrarımı hoş görür, ancak bir kere daha söylemek zorundayım: Öğretmek, öğrenciye nesnenin bilgisini aktarmak değil, bilebilen bir özne olan öğrencinin öğrenmeye ve öğrendiği şeyi iletmeye muktedir olmasını sağlamaktır. Tam da bu sebepten öğrenciyi dinlemek zorundayım çünkü öğrencinin, öğrenme sürecinin parçası olan şüphelerine, korku ve yetersizliklerine kulak verebilmeliyim. Ancak öğrenciyi dinleyerek öğrenci "ile" konuşmayı öğrenebilirim.

Bizim açımızdan en sık rastlanan zorluklardan biri, bir görselin gücü ile desteklenen veya desteklenmeyen sözlü veya yazılı bir dille nasıl çalışılacağını bilmek. Bu zorluk, dünyayı kavrayışımızın ve anlayışımızın kalbinde yatanların iletişimini nasıl canlı kılacağımızla ilgilidir. Anlaşılan şeyin ifade edilebilmesi, o şeyin ifade edilebilir olma potansiyelidir. Ancak yine de bu iletişim sayılmaz.

Böylece, öğrenciyi merakının üzerine gitmeye ve merakını analiz etmeye ne kadar teşvik edersem o denli iyi bir öğretmen olurum. Açıktır ki öğrenci, söz konusu nesneye veya benim ilettiğim içeriklere dair kendi kavrayışını benim yardı-

mımla ortaya koymaya çalışacaktır. Bir öğretmen olarak benim rolüm, öğrettiğim şey ne olursa olsun, sadece, konuların "özünü" öğrencinin anlayabileceği şekilde, elimden geldiğince açık tanımlamaya çalışmak değil. Esas rolüm, öğrencinin nesneye dair kendi kavrayışını, elbette benim sunduğum malzemeleri kullanarak üretmesini teşvik etmek. Elbette öğrenci konunun özünü kavrayacak ki öğrenci olarak onunla, öğretmen olarak benim aramda gerçek bir iletişim kurulabilsin. Tekrar ediyorum; öğretmek sadece birine birtakım içerikleri aktarmak değildir; tıpkı öğrenmenin, öğretmen tarafından aktarılan içerikleri genel hatlarıyla ezberlemek olmaması gibi. Öğretmek ve öğrenmek, öğretmenin bir şeyin anlaşılması sürecini başlatan metodik eleştirel çalışmaları ve öğrencilerin de aynı derecede eleştirel idrakleri ile birlikte yürümek zorunda.

Dinlemenin, sadece duymanın ötesinde bir faaliyet olduğu açık. Burada tartıştığımız bağlamda dinlemek, dinleyen öznenin ötekinin sözüne, hareketlerine, farklılıklarına açık olmasını gerektiren sürekli bir tutum. Bu, elbette, dinlemenin, dinleyicinin ötekine, "konuşmacıya" indirgenmesini gerektirdiği anlamına gelmez. Bu, dinleme değil özyıkım olur. Gerçek dinlemenin, bendeki katılmama, itiraz etme, karşısında olma haklarımı kullanma hissini azaltmaması gerekir. Aksine, sadece iyi dinlemeyi bilirsem, kendimi konuşmaya veya tartışılan fikirler karşısında konumlandırmaya, var olabilen, "bağlantılı" olarak dinleyebilen ve karşımdakinin söylediklerine karşı hiçbir önyargısı olmayan bir özne olarak daha iyi hazırlamış olurum. İyi dinleyiciler, tam da dinleyebildikleri için, kendi görüşlerini ve koşullarını bağlantılı olarak ve tutkuyla anlatabilirler. Söyledikleri şeyler, karşı çıkıyor bile olsa,

asla otoriter değildir. Hatta bunlar bir tür onaylamadır da. Gerçek dinlemenin gerektirdiği ve dinleme pratiğini demokratik yapan nitelikleri bulmak zor değil.

Eğer bana göre düşüncelerim tek doğru ise ve eleştiriye açık değilsem, benden farklı düşünen veya fikirlerini benden farklı geliştiren birini dinlemem mümkün değil. Kabul gören standart dil normları dışında konuşan ya da yazan birini duymam da mümkün olmaz. Böyle bir durumda başka kültürlerin egzotik özellikleri olarak gördüğümüz var olma, düşünme ve değerlendirme biçimlerine açık olabilir miyiz? Farklılıklara ve bizden farklı olana saygı duymak mütevazı olmayı gerektiriyor. Kendi kimliğimize aşırı bir değer biçmenin risklerine karşı tetikte olmamızı sağlayacak olan da bu tevazu. Kimliğine aşırı bir değer biçmek hem küstahlığa yol açar, hem de başkalarının değersizleştirilmesine hizmet eder. Kim olduğumuza değer vermek ile farklı olana küstahça ve saygısızca davranmak arasında fark vardır. Şunu da belirtmek gerek; bütünüyle resmî davranan kimse mütevazı olamaz. Bürokratik ritüellerde tevazu bulunmaz. Tevazu, emin olduğum birkaç şeyden birini, yani kimsenin kimseden üstün olmadığı gerçeğini ifade eder. Güya bir insanın başka bir insana, bir ırkın başka bir ırka, bir cinsin başka bir cinse, bir sınıfın veya kültürün bir diğerine üstünlüğünde küstahça ifadesini bulan tevazu eksikliği, insani gelişme eğilimimize aykırıdır.[20]

Öğretme pratiğinde vazgeçilmez olan nitelikleri tartışmak, bu niteliklerin sadece pratik yoluyla mümkün olduğunu bilsek de, öğretmenlik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmalı. Asıl mesele, önümüzdeki siyasi-pedagojik seçeneğin demok-

20 Bkz. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

ratik ve ilerici olup olmadığını bilebilmek ve pratikte ne kadar tutarlı olduğumuzu görebilmek. Sevgi dolu cömert bir kalp, başkalarına saygı, hoşgörü, tevazu, hayattan zevk alma, yaşam sevgisi, yeni olana açık olma, değişimi kucaklayan bir duruş, mücadelede kararlılık, belirlenimciliği reddetme, umut ve eşitliğe açıklık gibi birtakım nitelik ve erdemler olmadan ilerici pedagojik pratiğin mümkün olmadığını anlamalıyız. Tüm bunlar, bilimsel ve teknik aklın tek başına başaramayacağı şeyler.

Farklılığı kabul etmeden ve farklı olana saygı duymadan, dinlemek de söz konusu olamaz. Fakir, siyah veya Hintli birine, yahut bir zengin çocuğuna veya köylü ya da işçi sınıfından bir kadına karşı önyargılarım varsa elbette bu insanları dinleyemem, onlar *ile* konuşamam; sadece üstenci bir dille onlar*a* konuşurum. Hatta kendime onları anlamayı bile yasaklarım. Kendimi, benden farklı olandan üstün görüyorsam, bu farklılık ne olursa olsun, farklı olana kulak vermeyi reddederim. Farklı olan saygıya layık bir "öteki" olmaz, küçük görülen ve nefret edilen "bu" veya "şu" haline gelir. Böyle bir tutum tahakküm kurmak, seçimini tahakkümden yana kullanmak demek. İnsanların bedenlerinin ve zihinlerinin basit birer cinayet ve istismar nesnesi haline getirildiği bir durumda tarafsız kalmak nasıl mümkün olabilir?

Öte yandan tevazu, bana saygı duymayanların küstahlığına ve aptallığına katlanmamı gerektirmez. Tevazunun gereği, böyle bir saldırı karşısında doğru tepkileri veremediğim hallerde, sakince bu saldırıyla yüzleşmek. Sükûnetimi muhafaza etmek, o anda mümkün olan itiraz her neyse onu iletecektir.

Elbette bir gençle fiziksel temasa girecek değilim. Yapılması gereken kesinlikle bir boks maçı değil. Ama bu, karşımdakinin saygısızlığı veya saldırgan tavrı karşısında bütün yükü omuzlarımda taşıyarak ve hiç itiraz etmeden kendimi küçültmem anlamına gelmiyor. Yapmam gereken, karşımdakinin fiziksel üstünlüğüne karşılık kendi fiziksel yetersizliğimin ağırbaşlılığıyla, muhatabımın sergilediği tavırdaki korkaklığı görünür kılmak. Karşımdakinin şu mesajı alması gerek: Senin, birtakım etik değerlere sahip olmadığın için aşağılık kompleksine kapıldığının farkındayım ve fiziki güç kullanma tehdidin bile senin iradene boyun eğmemi sağlamaz.

Tabii ki bir öğretmen öğrencilerini fiziksel şiddet kullanmadan da istismar edebilir. Mesela öğrenme sürecinde bir öğrenciye karşı farklı ve önyargılı stratejiler geliştirebilir: öğrencinin sınıfa taşıdığı, ait olduğu sınıf ve kültürle koşullanan, kendi dilinde ifade ettiği, bu nedenle kendi öğrenme imkânları önünde engel oluşturan dünya görüşüne karşı direnç göstermek gibi.

Öğretmenin, öğrencinin dünya görüşünü kabul veya reddetmesi bağlamında tartışılması gereken ve gerçekten büyük önem taşıyan bir mesele daha var. Dünya görüşü, sürekli bir kültürel ve toplumsal inşa konusu olan dünyanın anlaşılabilirliğini gösterir. Aynı zamanda da her tekil öznenin, dünyanın anlaşılabilirliğine dair kendi özümseme sürecinde sarf ettiği çabayı gözler önüne serer.

Tarafsızlığın imkânsız olduğunu bilen ve demokratik ilkelere bağlı bir öğretmenin, mücadelesini devam ettirebilmek için asla unutmaması gereken özel bir bilgiye daha ihtiyacı olacaktır: Eğitim her şeyi yapamaz ama başarabileceği önemli

bir şey var. Başka bir ifadeyle, eğitim toplumsal dönüşümün anahtarı olmayabilir ama tek amacı da egemen ideolojiyi yeniden üretmek değildir.

Söylemek istediğim şu: Ne sırf ben öyle arzu ediyorum diye eğitim toplumsal dönüşümün tartışmasız aracı haline gelebilir, ne de sırf iktidardakiler öyle buyurdu diye statükonun devamlılığının bir aracı olur.

Eleştirel düşünen bir öğretmen, verdiği dersin bütün ülkeyi dönüştüreceğini sanmamalı. Öte yandan derslerin, bir şeyleri değiştirmenin mümkün olduğunu göstermesi ve böylece siyasi-pedagojik görevin önemli olduğu kanaatini güçlendirmesi de mümkün.

Tutarlı ve demokratik, yetkin, yaşam dolu ve daha iyi bir dünya umudu olan, mücadele etme ve farklı olana saygı duyma becerisini kanıtlamış bir öğretmen, okuldaki varlığının (özgün bir şekilde yaşanması gereken özel ve önemli bir an olsa da) birçok andan sadece biri olduğunu bilir ve dünyanın içinde bulunduğu hali değiştirmenin en iyi yolunun tutarlı yaşamak olduğunun farkındadır.

Profesör Olgair Garcia, bir arkadaş sohbetinde, çocuklarla, gençlerle ve stajyer öğretmenlerle yaşadığı öğretme deneyiminde dinlemenin önemine çok fazla vurgu yaptığını söylemişti. Gerçekten de, eğer bize ilham veren hayal bir demokrasi hayaliyse ve temeli dayanışmaysa, başkalarına sanki gerçeğin mucidiymiş gibi üstenci bir dille konuşarak değil, başkaları ile konuşarak bu hayale ulaşabiliriz. Sadece sabırla ve eleştirel bir şekilde dinleyen kişi, zaman zaman birine konuşmak gerekli de olsa, öteki *ile* konuşmayı başarabilir. Birine konuşmanın veya karşısındakinin fikir ve kanaatlerine karşı durmanın ge-

rekli olduğu anlarda bile, muhatabının hissiz, soyut bir sözcük çığının altında kalacak bir nesne değil, eleştirel dinlemeye davet edilen bir özne olduğunu bilerek konuşur.

Tekrar edeyim: Zamanımızın beni korkutan özelliklerinden biri, güya demokrasi, özgürlük ve verimlilik namına özgürlüğün kendisini ve doğal olarak da yaratıcılığı ve ruhun serüven zevkini boğma ısrarıdır. Bizi harekete geçiren, risk almamızı sağlayan özgürlük, bizi değerlendirmek için kullanılan formül ve modellerin standartlaştırılması sürecine esir edilmiş durumda.

Daha önce de söylediğim gibi, burada bahsettiğimiz despotik kralın tebaasına, feodal lordun serflerine, sömürgecinin sömürgeleştirdiğine, fabrika sahibinin işçisine veya otoriter bir devletin yurttaşlarına uyguladığı türden acımasız bir boğma değil. Boğma derken, benim zihnin bürokratikleşmesi olarak adlandırdığım uygulamada olağanüstü bir başarı elde eden yabancılaştırılmış ehlileştirmenin görünmeyen gücünden bahsediyoruz.

Bilginin sistematik üretim merkezleri olan okulların önemli görevlerden biri, şeylerin anlaşılabilirliği ve iletilebilirliği üzerinde eleştirel bir biçimde çalışmak. Bu nedenle okulun öğrencinin doğal merakını baskılamak veya ehlileştirmek yerine sürekli tetiklemesi son derece önemli. Öğrencilere, sadece doğal merak olarak kalan merakın, "keşfetme" kapasitelerini olumsuz etkileyeceğini ve "keşfedilen" şeyin gerçek ve titiz bir incelemesi önünde engel oluşturacağını göstermek gerek. Öğrencilerin, öğretmenin "aktardığı" şeyleri alan basit bir hazne haline gelmekten kaçınmak için, dünya ile karşılaşmalarından doğan üretim sürecinde "özne" rolüne bü-

rünmeleri önemli. Bir insanın, öğrenmeye muktedir bir özne olduğu tasdik edildikçe, hem özne hem de öğrenen kişi olarak gücü artacaktır.

Öğrenme sürecinde kimse benim yerimi alamaz; aynı şekilde ben de bir öğrencinin yerini alamam. Eğitime açık fikirli bir yaklaşım bağlamında yapabileceğim ve yapmam gereken, öğrencileri, kendi öğrenme deneyimlerinde öğrenmeye muktedir bir özne olma deneyimini de görmeleri için zorlamak. "İlerici" bir öğretmen olarak rolüm sadece matematik veya biyoloji öğretmek değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini, kendi bilişsel süreçlerinin mimarı olarak görmelerine yardımcı olmak.

İçerik öğretimi, kendilerini öğrenen konumunda bulan kişilerin, verili bir anda, bilinen nesnenin bilgisinin sahipliğini üstlenmesini gerektirir. Öğrencisine kulağını tıkayan otoriter bir öğretmen, kendini bu yaratıcı serüvene, öğrencinin bilme sürecinin öznesi olduğunu keşfettiği eşsiz güzellikteki bu ânın bir parçası olmaya da kapatmış olur. Bu nedenle eleştirel eğitimde öğretmenin, öğrencinin bilen bir özne olarak sorumluluğu ele alma yönündeki meşru çabasını benimsemesi gerekir. Hatta, öğrenciden kendi öznelliğini rahatça ifade edebilen bir insan yaratma serüvenine atılan öğretmen inisiyatif de almak zorundadır.

Bu anlamda, pratik ile teoriyi, düşünce ile eylemi, dil ile ideolojiyi birbirinden ayırmanın hata olduğunu bir kere daha ifade etmeliyim. Bu, konu anlatmayı, öğrenciyi anlatılan dersin öğrenilmesinde özne olma sürecinden ayırmak kadar yanlış. İlerici ve açık görüşlü bir öğretmen olarak yapmam gereken, konu anlatımı ile bilme süreci arasındaki dinamik birliği

deneyimlemek. Matematik öğretirken aynı zamanda nasıl öğrenileceğini, nasıl öğretileceğini ve özellikle bilgi üretimi için vazgeçilmez olan epistemolojik merakın nasıl kullanılacağını da öğretmeliyim.

Eğitim İdeolojiktir

Öğretmenlik mesleği açısından eşit derecede önemli olan bir diğer konu da ideoloji. Genelde ideolojinin gücünü küçümseriz. Oysa ideoloji, bir insani eğilimle doğrudan bağlantılıdır: bir gerçekliğin üstünü örtmek, gizlemek istediğimiz şeyi gölgelemek ve karartmak istediğimizde dili kullanma eğilimi. Miyop oluruz. Kör oluruz. Yüzeyde görünenin esiri oluruz. Kapana kısılırız.

İdeolojinin sahip olduğu güç, bana hep rutubetli sabahları hatırlatır. Havadaki sis, servi ağaçlarının genel hatlarını çarpıtır ve servi ağaçları, orada olduğunu bildiğimiz ama bir türlü tanımlayamadığımız bir şeyin gölgesi haline gelir. Bizi etkisi altına alan görüş kısıtlılığı algılamamızı da zorlaştırır. Asıl trajik olansa, gördüğümüz ve duyduğumuz şeyin gerçekte olanın çarpıtılmış bir versiyonu değil de gerçeğin ta kendisi olduğunu kolayca kabul edebiliyor olmamız. Gerçeği gölgeleme, miyoplaşma, sağırlaşma yönündeki bu eğilim, çoğumuzun, kitlesel işsizliğin yeni binyılın önlenemez bir belası olduğu iddiasındaki neoliberal düşüncenin kinik kaderciliğini sorgulamadan kabul etmesine yol açıyor. Ya da hayallerin sonunun geldiğini ve çağımızın, bireyin bütünsel eğitimine değil teknik-bilimsel eğitimine dayanan bir pedagojik pragmatizm çağı olduğunu iddia eden kaderciliği (ki bu ilkini de kapsıyor) hemen kabul ediyoruz. İdeolojinin

doğasında var olan ehlileştirme becerisi, küreselleşen ekonominin, tıpkı kapitalist ekonomik üretim gibi, ekonomik gelişmenin bir uğrağı, iktidar sahiplerinin çıkarlarının belirlediği belli bir siyasi yönelimden ziyade, kendi icadı, bir tür kaçılmaz kader, neredeyse metafizik bir varlık olduğunu uysalca kabul ettiriyor. Sürekli, ekonominin küreselleşmesinin kaçınılmaz olduğu söyleniyor. Kapitalist sistemin belli bir yönü ve kapitalizmin üretici güçlerinin belli bir uğrağı, ekonomik iktidarın merkezlerinde deneyimlendiği ve yaşandığı şekliyle, sanki Brezilya, Meksika ve Arjantin de ekonominin küreselleşmesine ABD, Almanya ve Japonya ile aynı şekilde katılmak zorundaymışçasına evrenselleştiriliyor. Bir trenin geçtiği ülkelerin koşullarına, kültürlerine ya da üretim biçimlerine bakmadan trene atlamak gibi bir şey. Üstelik, güçlünün "hakları" ve bu haklardan yararlanma gücü ile zayıfın bu haklardan yararlanma girişimlerinin kırılganlığı arasındaki mesafe üzerine de hiçbir şey söylenmiyor. Sorumluluklar ve ödevler herkese eşit dağıtılıyor. Sınırların ortadan kalması veya serbest girişimin önünde hiçbir engel kalmayana kadar açılması demek olan küreselleşmeyle rekabet edemeyen herkes yok olacak.

Mesela kimse, "Bugün küreselleşmenin ön saflarında yer alan toplumlar kapitalizmin bir önceki aşamasındayken sınırlarının bu şekilde açılmasına razı veya gönüllü olmuşlar mıydı?" sorusunu sormuyor. Oysa söz konusu toplumlar bugün böyle bir açılmayı dünyanın geri kalanı için zorunluluk olarak görüyor. Dünyanın geri kalanından, kendilerinden beklenmesini istemeyecekleri bir şey bekliyorlar. Ölümcül ideolojilerinin oyunlarından biri de, (küreselleşme sürecinde yutulacak

olan) boyun eğmiş ekonomileri, gerçek dünyanın böyle işlediğine, olayların doğal düzenine uymaktan başka bir seçenek olmadığına ikna etmek. Bu, doğal ya da neredeyse doğal bir şey gibi sunuluyor. Bu fenomeni, tarihsel gelişimin bir ürünü olarak görmemiz ve kavramamız istenmiyor.

Küreselleşme teorisi etikten bahsettiğinde, bunun insanın evrensel etiği değil de piyasa etiği olduğu gizleniyor. Eğer tercihimizi insancıl bir dünyadan, gerçek insanların dünyasından yana yaptıysak bunun karşısında cesaretle durmamız gerek. Küreselleşme teorisi, kapitalizm denen kötülüğün yoğunlaştırılmış yeni bir sürümü olduğunu zekice gizliyor veya gölgelemeye çalışıyor; oysa bu teori, sadece bazı yönlerden eskiye göre geliştirilmiş yeni bir sürümden ibaret. Asıl amacı da gerçek sorunu, yani bir azınlık refah içinde yaşarken insanlığın büyük çoğunluğu için yoksulluğun ve mutsuzluğun hızla arttığı gerçeğini maskelemek. Kapitalist sistem, küreselleşmeci neoliberal haçlı seferiyle şeytani doğasının varabileceği azami etkinliğe ulaşmış durumda.

Dünyanın, komünizmin sonu ve Berlin Duvarı'nın yıkılışıyla girdiği bu halden kurtulacağını ve kendini baştan yaratarak sapkın kâr etiğine dayalı piyasa diktatörlüğünü reddedeceğini umuyorum.

Siyasi konumlarından bağımsız olarak, insan olma onurunun bilincinde olanların bu sapkın neoliberal felsefe çağında evrenselleşen duygu ortaklığına gözlerini kapatacaklarına inanmıyorum. Bu öyle bir ortaklık ki, günün birinde eleştirel olma, hümanizm, dayanışma ve insanı ön plana çıkaran ve yaşamaya değer bir dünya hedefini değişim ve dönüşüm aracı yaparak yeni bir isyana yol açacak.

Marx ve Engels, bundan yüz elli yıl önce, dünyadaki işçi sınıflarının sömürüye karşı birleşmesi yönünde bir çağrı yaptı. Bugün de vahşi piyasa etiği altında ezilen insanların kimliklerine yönelen bu tehdit karşısında acilen birleşmesi son derece önemli.

Eğitim alanındaki ilk deneyimlerimden bu yana taşıdığım kaygıdan, yani insan doğasına ilişkin kaygımdan hiçbir zaman vazgeçmediğimi söylerken bunu kastediyorum.[21] Bu kaygıya sadakatimi ilan etmeye devam ediyorum. Marx'ı okumadan önce bile onun sözlerini kendi sözlerim biliyordum ve insanın meşru çıkarlarını savunmak için radikal bir duruş benimsemiştim. İnsanın tarihi yarattığı ve tarih tarafından şekillendirildiği anlayışına dayanmayan hiçbir sosyopolitik dönüşüm teorisi; insana karar alan, vazgeçen, seçen bir varlık olarak saygı duymayan hiçbir teori; insana, etik anlayışı dahilinde etik dışı davranmaya da ve insan yaşamı için vazgeçilmez olan etik kodları ihlal etmeye de muktedir etik bir canlı olarak saygı duymayan hiçbir teori beni harekete geçiremez. Bu kitapta ısrarla bu konu üzerinde durdum. İçinde bulunduğum koşulların ötesine geçme becerisine sahip "koşullandırılmış" bir varlık olduğumu bilmekten keyif aldığımı tekrar ve tekrar vurguladım. Yeni bir isyanın üzerine bina edileceği alan, gerçek insanlığın sesine aptalca duyarsız olan piyasa etiği değil, evrensel insani arzular ve insani dayanışma etiği olmalı.

İnsana inanmaya ve hepimiz için geçerli olan etik kodları umursamayan insanların adaletsiz ve saldırgan tecavüzlerine karşı insanı koruyacak yasalar yapılsın diye mücadele etmeye devam ettiğim için bir idealist ve müzmin bir hayalperest ola-

21 Bkz. Freire, *Pedagogia da Esperança, Cartas à Cristina* ve *Ezilenlerin Pedagojisi.*

rak eleştirilmeyi tercih ederim. Ticaret özgürlüğü, etik olarak, insan olma özgürlüğünden üstün olamaz. Sınırsız bir ticaret özgürlüğü, kârı her şeyin üstünde tutan bakışı onaylamak demektir. Ve bu özgürlük, uygun koşullar yaratıldığında, kendi iktidarlarını insanlığın çok daha büyük bir kısmının hayatı pahasına güçlendiren bir azınlığın ayrıcalığı haline gelir. Asya'daki işçi ücretleriyle rekabet edemediği için kapanan bir tekstil fabrikası sadece fabrika sahibini batırmaz (fabrikanın sahibi bahsettiğim bu evrensel etik kodunu ihlal etmiş de olabilir), ama aynı zamanda yüzlerce işçinin de üretim sürecinden çıkarılması anlamına gelir. Peki ya bu işçilerin aileleri? Tarih içindeki varlığımızı, toplumsal-tarihsel koşullara bir uyum sağlama sürecine indirgemeyi bütün kalbimle reddediyorum. Daha önce söylediğim gibi, dünya çapındaki işsizlik kader değil. Dünyayı kontrol altına alan azınlığın dizginsiz açgözlülüğü yerine tüm insanların çıkarlarına hizmet etmesi gereken bir etikten yoksun olan ekonomik küreselleşmenin ve bilimsel ve teknolojik ilerlemenin bir sonucu. Binlerce insanın feda edilmesini gerektiren teknolojik ilerlemelerin hayata geçirilmesi, piyasa yüzünden, sadece kâr adına, evrensel insan etiğini nasıl ihlal edebileceğimizin bir başka örneğidir.

Birçok insanı umutsuzluğa sevk eden ve bir tür yaşayan ölüye çeviren programlı kitlesel işsizlik, aslında, evrensel insan etiğinin suç sayılması gereken ihlallerinden biri. İşsiz kalanların yeniden iş hayatına kazandırılması için verilecek tekno-profesyonel eğitimlerin, dengeyi yeniden kurabilmek için büyük ölçüde artırılması gerekiyor.

İnsanı kârdan üstün tutacak bir kalkınma politikasını hayata geçirmenin zorluğunu gayet iyi biliyorum. Bununla bir-

likte, eğer mevcut krizleri aşmak istiyorsak, bunu ancak etiğe geri dönerek yapabileceğimize inanıyorum. Bundan başka bir seçenek göremiyorum. Kâr olmadan kalkınmak mümkün olmayabilir; yine de kâr, yatırımcının ahlak dışı kazancını onaylayan ve kutsayan bir kalkınmanın yegâne amacı olamaz. Yapacak hiçbir şeyi kalmayan milyonlarca genç yaratarak her türlü faaliyette insanın yerini alacak akıllı makinelerle robotlaşan bir toplum inşa etmek, ancak bir azınlığın (ve sadece hayal kırıklığıyla sonuçlanacak) ütopyası olabilir. Böyle bir ütopyanın hiçbir değeri yoktur.[22]

Evrensel insan etiğinin, sağcı ya da solcu bir diktatörlüğün dar sınırları içine hapsedilebileceğine inanmıyorum. Otoriterliğin kendisi, insanın huzursuz, sorgulayan, arayış içindeki doğasının inkârıdır ve insanın doğasından uzaklaşması, özgürlükten de uzaklaşması demektir.

Tam da bu nedenle, bir öğretmen olarak, başta tüm ideolojilerin öldüğünü ilan eden ideoloji olmak üzere, her türlü ideolojik söylemin gücünün farkında olmalıyım. Aslında, ilanımın ideolojik doğasının farkında olmasam bile, yeni bir ideolojiyi ilan ederek tüm ideolojilere bir son verebilirim. İdeolojik söylemin muazzam ikna gücü göz önüne alınırsa, bu, çözümü son derece zor bir sorun. İdeolojik söylem zihni uyuşturur, merakı karıştırır, algıyı bulanıklaştırır.

Aşağıdaki ifadeler, açık ya da örtük bir ideolojik içerik barındırıyor. Bunlar genellikle düşünmeden sarf ettiğimiz cümleler olsa da eleştirel bir gözle ele alınmaları gerekiyor.

22 Joseph Moermann, "La globalisation de l'économie provoquera-t-elle un mai 68 mondial?: La marmite mondiale sous pression", *Le Courrier*, 8, Ağustos 1996, İsviçre basımı.

"Zenciler genetik olarak beyazlardan daha aşağıda. Acıklı bir durum, ama bilimsel olarak ispatlanmış bir gerçek."

"Karısını haklı olarak, namusunu korumak için öldürdü."

"Zaten ne beklenir ki onlardan? Ancak bir ayaktakımı çetesi toprak işgal eder."

"Bu insanlar hep böyle. Elini veren kolunu kaptırır."

"Biz, insanların ihtiyaçlarını ve isteklerini zaten biliyoruz. Bir de onlara sorup vakit kaybetmeye ne gerek var?"

"Brezilya'nın kuzeydoğusundan... Ama iyi çocuktur. Ağırbaşlıdır, yardımseverdir."

"Sen kiminle konuştuğunun farkında mısın?"

"Bir düşünsene, erkek erkekle evleniyor, kadın da kadınla evleniyor!"

"Zenci girdiği evi kirletir; girerken olmazsa çıkarken kirletir."

"Hükümetin, vergisini ödeyenlerin yaşadığı yerlere hizmet götürmesi gerek!"

"Senin kafa yormana gerek yok. Sadece şu adaya oy ver, düşünme işini senin yerine o yapar."

"İşsiz kalmış olabilirsin ama nankörlük etme. Sana yardımcı olacak bir aday var. Sen ona oy ver."

"Brezilya'yı Cabral keşfetmiştir."

İdeolojinin manipüle edici gücüne karşı sergilediğim eleştirel direnişim boyunca, sonunda, öğretmenlik mesleğim açısından vazgeçilmez olan ve bir bilgelik deposu haline gelen birtakım nitelikler ileri sürdüm. Bir taraftan, böyle bir eleştirel direnç gösterme gereği, bende, başkalarına, söze karşı sürekli açık olma tutumu yaratıyor; diğer taraftan da içimde, kesinlikle haklı olduğumdan emin olmamı engelleyen metodik bir güvensizlik gelişiyor. İdeolojinin tuzaklarına düşmek istemiyorsam kendimi ötekine kapatmamam ve sadece benim doğ-

rularımın geçerli olduğu bir çıkmaz sokağa hapsolmamam gerek. Tam aksine, doğru düşünme becerimi her daim hazır ve tetikte tutmak, algımı açmak ve saygıyla (ve doğal olarak disiplinli bir şekilde) dinlemek için en iyi yol, kendimi farklılıklara açmak ve yeni bir şeyler öğrenebilmemi engelleyen yerleşik dogmaları reddetmek. Kendini gerçeğin tek sahibi, ideolojinin veya laf kalabalıklarının edilgen bir nesnesi olarak görmeyen insan, daima, birine yaklaşmaya ve birinin ona yaklaşmasına, sorgulamaya ve biri tarafından sorgulanmaya, aynı fikirde ve karşıt görüşte olmaya açık olmalı. Çünkü bu, yaşamın kendisine ve iniş çıkışlarına da açık olmak demek. Bize çağrıda bulunan insanlara ve bir kuşun ötüşünden, yağan veya kararan gökyüzünden yağmak üzere olan yağmura, masumiyetin zarif gülüşünden, onaylamıyor olmaktan asılmış bir yüze, sarılmaya hazır açık duran kollardan korku ve reddetmeyle kaskatı kesilen bir bedene kadar ilgimizi çeken çok sayıda ve çeşitli sinyale açıklık. Ancak hayat karşısında sürekli açık olabilirsem tümüyle kendimi, eleştirel bakışımı, duygularımı, merakımı, arzularımı, olduğum kişiyi gerçekleştirebilirim. Varlığımı ben olmayanla kurduğum ilişki ile idrak ettiğimi bilerek yoluma devam ederim.

Kendimi, farklı olanla hiçbir korku duymadan ve hiçbir önyargı beslemeden yaşama deneyimine verdikçe şekillendirdiğim ve başkaları tarafından şekillendirilen varlığımı daha iyi tanırım.

Diyaloğa Açık Olmak

Benimle aynı siyasi, etik, estetik veya pedagojik seçimleri yapmamış olan insanlarla olan ilişkilerime, karşımdaki insan-

ları ne pahasına olursa olsun ele geçirmem gerektiği düşüncesiyle veya onların beni fethedeceği korkusuyla başlayamam. Aksine, karşılaşmamızın temeli aramızdaki farklılıklara saygı ve söylediklerimle yaptıklarım arasındaki tutarlılık olmalı. Dünyaya açık olabilmek için ihtiyaç duyduğum güvenlik duygusuna ancak dünyaya açık olarak ulaşabilirim. Böyle bir güvenlik duygusu olmadan dünyaya açık olmak zor, ama açık olma riskini almadan böyle bir güvenliğe sahip olmak da mümkün değil.

Daha önce pek çok kere söyledim ancak tekrar etmenin gerekli olduğunu düşünüyorum: Bir öğretmen olarak, sözgelimi hükümetin bir kararı üzerine konuşurken veya bir gerçeği analiz ederken sahip olduğum güvenlik duygusunu öğrenciye hissettirmek için hiçbir fırsatı kaçırmamam gerek. Bu güven duygusu, her şeyi bildiğim veya "en iyisi" olduğum şeklindeki hatalı bir varsayımdan kaynaklanmamalı. Aksine, bildiğim şeyler olduğu kadar bilmediğim şeyler de olduğu inancına dayanmalı. Bu inanç sayesinde, bildiklerimi daha iyi özümseme ve henüz bilmediklerimi de daha rahat öğrenme şansım olur. Güven duygum, tecrübeyle sabit bir bilgiden, yani tamamlanmamış olduğum bilgisinden kaynaklanmalı çünkü bir yandan bana bilmediğim şeyleri gösteren, bir yandan da hâlâ öğrenebileceğim çok şey olduğunu söyleyen bu bilgidir.

Böyle bir güven duyabilirim, çünkü bir konuyu bilmemek utanılacak bir şey değil. Başkalarına karşı açık olarak yaşamak ve yaşama ve yaşamın zorluklarına karşı sonsuz bir merak beslemek eğitim pratiği açısından son derece önemli. Başkalarına karşı açık olurken saygılı ve gerekli olduğu hallerde

de eleştirel olmak öğretme serüveninin bir parçası olmalı. Bu açıklığın etik, politik ve pedagojik temeli, diyalog kurmanın eşsiz bir zenginlik ve güzellik kaynağı olan gücüdür. Tamamlanmamışlığımızın temel uğrağı olarak açık olma deneyimi, bizi bu tamamlanmamışlığın bilgisine ve farkındalığına götürür. Hem tamamlanmamış olduğumuzu bilmek hem de sayısız soruya cevap ararken kendimizi dünyaya ve başkalarına kapatmak söz konusu olamaz. Kendimizi dünyaya ve başkalarına kapatmak, noksan olduğumuz gerçeğini görmezden gelmek olur. Sadece dünyaya veya başkalarına açık olan insanlar huzursuzluğu, merakı ve tamamlanmamışlığı, tarihin akışı içindeki temel uğraklar olarak kabul eden bir diyalog ilişkisi başlatabilir.

Vaktiyle, São Paulo'daki bir belediye okulunda, civardaki on okuldan gelen öğretmenlerle birlikte o yılki faaliyetleri planlamak için yaptığımız dört günlük toplantı sırasında, okulun bulunduğu bölgede çekilen fotoğraflardan oluşan bir sergiye denk gelmiştim. Bir yanda çamur içinde, diğer yanda güzel, tertemiz sokaklar. Mücadele ve çile dolu yerlerin fotoğrafları... Kendini sürükler gibi yürüyen, kamburlaşmış, perişan, ifadesiz gözlerle bakan insanlar...

Tam arkamda, sergiden ne kadar etkilendiklerinden bahseden iki öğretmen duruyordu. Bu öğretmenlerden biri, birdenbire, "Bu okulda on yıl çalıştım ama civarda ne var ne yok hiç bilmiyorum," dedi. "Şimdi bu fotoğraflara,[23] ders anlattığım yerin nasıl bir yer olduğuna bakıyorum ve okulun toplumsal ve coğrafi şartlarını bile bilmeden verdiğim eğitimin ne kadar tutarsız olduğunu anlıyorum."

23 Sergilenen fotoğraflar, o bölgeden bir öğretmen grubu tarafından çekilmişti.

Öğretmenlik eğitiminde mutlaka bu tür bilgiler de verilmeli ve öğretmenlerin yaşadıkları ve çalıştıkları yerin ekolojik, toplumsal ve ekonomik bağlamını bilmesinin çok önemli olduğu gösterilmeli. Bu konudaki teorik bilgi tek başına yeterli değil. Buna, içinde çalışılan gerçekliğin somut bilgisi de eklenmeli. Öğrencilerin maddi koşullarının onlara hem çevrelerini tanıma hem de öğrenme ve zorluklarla başa çıkma becerisini kazandırdığından şüphem yok. Benim de, bir öğretmen olarak, pedagojik serüvenimi paylaştığım bu öğrencilerin dünyasına kendimi açmam gerekiyor. Öğrencilerin varoluş şartlarına aşina olmalı, çok yakından tanıyamasam bile, hiç değilse daha az yabancı olmalıyım. Öğrencilerimin içinde yaşadıkları zorlu gerçeklik ile benim bu gerçekliğe olan yabancılığım arasındaki mesafe, basit bir fiziki mesafe meselesi olarak görülmemeli. Öğrencilerimin varoluşunu inkâr eden bir dünyaya açılmak, benim açımdan, öğrencilerimin var olma hakkını destekleme mücadelesine atılmak demek. Bir gettoda yaşamak, tek başına, bu mücadelede öğrencilerimin safında yer aldığımı kanıtlamıyor; hatta onlar hesabına etkili olabilme fırsatlarımı azaltıyor bile olabilir.

Etik-politik tercihlerim, dünyaya müdahale etmek için aldığım bilinçli kararlar. Bu, Amilcar Cabral'ın "sınıf intiharı" dediği, benimse *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde bir diriliş, bir Paskalya yortusu gibi gördüğüm şey. Biri, bir gün her şey düzelecek dedi diye oturup bir değişim olmasını beklemek yerine, adil bir dünyanın mücadeleye değer bir hayal olduğu inancıyla radikal bir değişim için mücadele ettiğimde, ancak o zaman, maruz kaldıkları adaletsizlikler yüzünden sömürülen insanlarla aramdaki mesafeyi azaltmış olurum. Sömürülenlerin se-

faleti ile aramdaki mesafeyi azaltmanın yolu deli saçması, tutucu, sert eleştiriler olamaz, çünkü bu tür eleştiriler bir sonuç vermediği gibi ezilenlerle iletişim kurma girişimimi de baltalar. Beni, öğrencilerimin olumsuz yaşam koşullarından ayıran mesafeyi, sadece öğrencilerime nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olarak azaltabilirim. Bu öğrenme süreci, dünyada gerçek bir değişim yaratmayı, özellikle de yapısal adaletsizliklerin yok edilmesini amaçlayan eleştirel bir öğrenme olduğu sürece, nihayetinde öğrencinin bir tamirci mi, yoksa bir cerrah mı olacağının hiçbir önemi yok. Önemli olan, sadece, bu öğrenme sürecinin öğrenciyi edilgen bir hareketsizliğe itmemesi. Sömürülenin çarpık gerçekliği ile aramdaki mesafeyi azaltmam için gereken "aşma"ya destek olan bilgi, insanın başka insanlar tarafından sömürüsüne imkân vermeyecek bir etik koda dayanmaktadır.

Ancak bu tür bir bilgi de yeterli değil; bundan fazlası gerekiyor. Bunun bir tür tutkuya, insanı mest eden bir coşkuya dönüşmesi lazım. Ayrıca, tüm diğer somut gerçeklik türlerinin ve ideolojinin gücünün bir parçası olmalı. Bu da akla bütün bir iletişim alanını getiriyor. Gizlenen gerçekleri ortaya çıkarmanın ve abuk sabuk ideolojilerin, hepimizin kolayca düştüğü o baştan çıkarıcı tuzakların üzerindeki mistik örtüyü kaldırmanın bilgisi. Medyanın inanılmaz gücüne ve televizyonun henüz yaşanmamış olanı çoktan geçip gitmiş gibi göstererek geçmişle bugünü aynı âna hapseden diline; bunun da ötesinde, haber bültenlerinde, geniş bir konu dizisi üzerinde düşünmek için minimum zamana bile izin vermeden bir tema çeşitliliği yaratma gücüne karşı koymanın bilgisi. Bu haber bültenleri, bizi, Brezilya'daki güzellik yarışmasından Çin'deki

depreme, ahlaksız bankacılar yüzünden batan bir bankanın yol açtığı yeni bir skandaldan Zürih'teki tren kazasına götürüyor.

Dünya bir köy haline geldi. Zamanın yoğunluğu azaldı. Dün, bugün oldu. Yarın çoktan geldi. Artık her şey büyük bir hızla yapılıyor. Bana göre, medyanın gücünün ve etkilerinin acilen, ciddi bir şekilde tartışmaya açılması gerek. Açık fikirli eğitimciler olarak televizyonu yok sayamayız. Hatta ondan istifade etmemiz gerekir, ancak her şeyden önce televizyonlarda neler olduğunu, neler söylendiğini ve gösterildiğini tartışmamız lazım.

Televizyon konusunu gündeme getirebilmek için mutlaka önce eleştirel bilinç üzerine düşünmemiz gerektiğini öne sürerek naif davranıyor olabilirim, ama televizyonu veya genel anlamda medyayı gündeme getirmek, iletişim sorununu ve haberciliğe içkin taraflılığı da gündeme getirmek demek. Gerçekten de her türden iletişim, açık bir referans olmasa bile örtük bir biçimde, bir şeyin veya birinin lehine ya da aleyhine bilgilerin iletilmesidir. İdeolojinin, olayları ve olguları örtbas ederek ya da çarpıtarak ve iletişimin de aslında ideolojik olan doğasını maskeleyerek oynadığı rolü burada da görmek mümkün.

Sözgelimi büyük bir televizyon kanalında çelik işçilerinin grevinden bahsediliyorsa, haberde mutlaka ulusal çıkarlar meselesi de gündeme geliyor. Kanalın patronların tarafında olduğunu açıkça ilan etmesini beklemek saflık olur. Biz, bize sunulan her şeyi kabul etmeye hazır şekilde televizyona teslim olmayacağız. Ne kadar çok televizyon izlersek, olayların aslı konusunda kafa karışıklığı yaşama ihtimalimiz de o kadar artıyor. Oysa eleştirel bilincimizi bir kenara bırakamayız;

özellikle de kritik anlarda... Dünyayı yöneten gücün bir üstünlüğü daha var. Bir tür epistemolojik bilinçle, sürekli tetikte olmamızı gerektiriyor.

Sürekli tetikte olmak kolay bir şey değil. Ama sonsuza kadar gözümüzü dört açmak mümkün değilse de, televizyonun ne bir şeytan ne de bir kurtarıcı olduğunun farkında olmak mümkün. C. Wright Mills'in şu sözünü söylemeden önce durup biraz düşünmek çok daha iyi: "Tabii ki doğru, çünkü sekiz haberlerinde öyle söylediler."[24]

Öğrenciyi Önemsemek

Öğrencilerini ve parçası olduğu eğitim deneyimini önemsemesini sağlayacak bilgi türlerinde uzmanlaşmamış bir öğretmenden ne bekleyebiliriz? Öğrencilerin iyiliği için çalışmak, elbette, tüm öğrencilerle aynı şekilde ilgilenmek demek değil. Bu, öğretmenin duygularından korkmadığı, kendini en uygun ve en olumlu şekilde nasıl ifade edeceğini ve insani bir eylem biçimi olarak öğrencilerine duyduğu bağlılığı nasıl somutlaştıracağını bildiği anlamına geliyor. Gerçek bir öğretim ile duyguların ifade edilebilmesi arasındaki sahte ayrımı aşmak gerektiğini düşünüyorum. Ders esnasında, öğrencilerimle ilişkilerimde ne kadar ciddi, soğuk, mesafeli ve kapalı kutu olursam o kadar iyi bir öğretmen olurum düşüncesi, özellikle demokratik bakış açısıyla düşünüldüğünde, hiç de değiştirilemez veya kutsal bir yasa değil. Duygulanım, bilginin veya bilme sürecinin düşmanıdır diye bir şey yok. Bununla birlikte, müsaade etmemem gereken şey, elbette, duygularımı ifade et-

24 C. Wright Mills, *The Power Elite*, New York: Oxford University Press, 1956. [*İktidar Seçkinleri*, çev. Ünsal Oskay, İstanbul: Bilgi Yayınevi, 1. Basım, 1974 –*çev.*]

memin bir öğretmen olarak etik yükümlülüklerimi yerine getirmeme veya otoritemi kullanmama engel olması. Çünkü bir öğrencinin performansını, o öğrenciye karşı olumlu duygular besleyip beslemediğime göre değerlendiremem.

Öğrencilerimin iyiliği için çalışmam, yaşamın kendisine açık olmak, yaşam sevinci duymakla ilgili. Bunun, tam olarak içselleştirildiğinde, insanın bir an nazik ve anlayışlı olurken bir anda sert ve yargılayıcı olabilen tuhaf bir tipe dönüşmesine engel olacak dengeli bir sevinç olması gerek. Gerçekte, öğrenmeden ayrı düşünülemeyen bir öğretme pratiği, doğası gereği eğlenceli bir deneyim. Üstelik neşe ile metodolojik titizlik birbirlerinin düşmanıymış gibi ciddiyet ile neşeyi uzlaşmaz görmek de yanlış. Tam aksine, sorgulama sürecimde ve öğretme pratiğimde metodolojik olarak ne kadar titiz olursam, o kadar neşeli ve umut dolu biri haline gelirim. Neşe, sadece aradığımızı bulduğumuz anda değil arama sürecinde de hissedebileceğimiz bir duygu. Öğretme ve öğrenme; arayış, güzellik ve neşe olmadan mümkün olmaz. Eğitime, öğrenciye ve öğretmene saygısızlık, duyarlılığımızı azaltan ve eğitici pratikleri önemsememizi engelleyen bir şey, ancak öğretmenlik yaparken duyduğumuz sevince de zarar veriyor. Pedagojik deneyimin bir önemseme duygusu ve neşe uyandırdığını, bu duyguları harekete geçirdiğini ve geliştirdiğini ve bu duygular olmadan eğitim pratiğinin hiçbir anlamı olmadığını ifade etmem gerek. Bunca öğretmenin, aldıkları rezil maaşlara rağmen bu kadar özveriyle çalışmasının nedeni, adına "görev duygusu" dediğimiz gizemli şey. Öğretmenler sadece öğretmeye devam etmiyor, ayrıca görevlerini ellerinden gelen en iyi şekilde yerine getiriyor ve bunu da sevgiyle yapıyorlar.

Fakat şunun altını çizmek gerek; öğretmenin mesleğine beslediği sevgi ve mesleğine olan bağlılığı, öğretmen olarak hakları, mesleğinin itibarı, öğrencilere ve öğretmenle öğrencinin paylaştığı öğretme alanına saygı yükümlülüğü için siyasi bir mücadele yürütmesinin önünde engel değil.

Şevk ve neşeyle sürdürülen öğretmenlik mesleğinin, öğretmenler açısından ciddi, bilimsel bir eğitimi ve ilerici bir politik bilinci dışlamadığını tekrar edelim. Öğretmenlik; şevk, neşe, bilimsel ciddiyet, değişime hizmet edecek teknik uzmanlık ve ne yazık ki statükonun da sürdürülmesidir. Durağan neoliberal ideoloji, her şeyin kontrol altında olduğunu, her şeyin düşünülüp tasarlandığını iddia ederek yarını bugün gibi apaçık bir hale getirip tarihin sonunu ilan eder. İşte bu ideolojinin karamsar, kaderci anti-ütopik niteliği, öğretmenin dünyayı değiştirme arzusu yerine dünyayı olduğu gibi kabul etme arzusu duyduğu, tümüyle teknik bir eğitim veriyor. Böylece öğretmenin eleştirel eğitim becerisi yetersiz kalırken "mesleki bilgi"si, içerik aktarma becerisi yüksek oluyor. Öğretmen bir "know-how" uzmanı haline geliyor. Benim bu kitapta anlattığım bilgi türleri, bu "pragmatik" öğretmenin mesleğini yaparken ihtiyaç duyacağı bilgiler değil. Elbette bu bilgilere değer biçecek olan ben değilim, ancak neoliberal pragmatizmin anti-hümanist niteliğini kınamak da görevim.

Açık fikirli öğretmenlerin başka tür bir bilgi, öğretme sanatının insani doğasına uygun bir bilgi geliştirmesi ve bunun sonuçlarının farkında olması gerekiyor. Eğitim serüvenindeki köşe taşının dünya üzerindeki tarihsel varoluşumuzun tamamlanmamış doğası ve bu tamamlanmamışlığa dair bilincimiz olduğunu söylemiştik. Açık fikirli bir öğretmen, insana

dair herhangi bir şeyi görmezden gelemez. Bu şey insanın fiziki veya ahlaki mükemmelliğe, entelektüel gelişime, engellerin üstesinden gelmeye, dünyayı hem daha çirkin hem de daha güzel ve ulvi bir yer haline getirmeye, egemen ideolojiler tarafından ezilmeye veya özgürlük için mücadele etmeye, kısacası dünya üzerinde bir insan olmaktan kaynaklanan her şeye dair kapasitesi de olsa. Öğretmenin hangi yaş gruplarıyla çalıştığının da bir önemi yok. Bizim işimiz çocuk, genç ya da yetişkin fark etmeksizin, insanla. Daimî bir arayış yolunda olan insanlarla. Oluşum, değişim, gelişim halindeki insanlarla, hayatlarına yeni bir yön veren ve daha iyi insanlar haline gelenlerle; çünkü bunlar, temel değerleri reddetmeye, hayatı çarpıtmaya, geriye düşmeye, ihlal etmeye muktedir insanlar. Başka bir meslekten ne daha üstün ne de daha aşağı olan mesleğimin her aşamasında, mesleğime teknik olarak en iyi şekilde hazırlanmak da dahil olmak üzere, büyük bir etik sorumluluk hissetmem gerekiyor. Öğretmenlik, düşleri ve umutları zaman zaman ürkek, zaman zaman da gözüpek olabilen insanlarla çalışılan bir meslek. Benim de tüm öğrencilerime eşit derecede saygı duymam gerekiyor, çünkü bu insanların düşleri ve umutları, asıl amacı insanlığın özgün hayallerini ve ütopyalarını yok etmek olan bir ideolojinin bombardımanı altında.

İmkânsız hayalleri teşvik etmemem gerekiyorsa da, bir hayalperestin hayal kurma hakkını da inkâr edemem. Benim işim insanlarla, eşyalarla değil. İşim insanlarla olduğu için, eğer bir öğrencinin ilgiye muhtaç olduğunu görürsem, sorunu kişisel bile olsa, bu öğrencimden samimi ve sevgi dolu ilgimi esirgeyemem. Öğretme ve öğrenme üzerine teorik ve eleştirel düşüncelere dalmak çok daha kolay ve zevkli olsa da, esas

olan bu ilgiyi verebilmek. Elbette bunun zamanı ders saati olmamalı ama bir psikolog veya psikolojik danışman olmamam da, benim açımdan, bir öğrencimin acısını ve endişesini görmezden gelmenin mazereti olamaz. Öte yandan, insan oluşumdan, empati kurma ve dayanışma becerimden ötürü insanlığımın da sağaltıcı bir etkisi olmasına rağmen, elbette etik veya profesyonel olarak psikolog gibi davranamam.

Gençlik yıllarımdan beri bu görüşteyim. Bu görüş sayesinde, evden eğitim serüvenimi paylaştığım öğrencilerimle buluşmak için her çıkışımda, adımlarıma bir hedef duygusu eşlik etti. Benim için bu serüven her zaman insana, tamamlanmamış ama merak eden, zeki ve öğrenme becerisine sahip insana dair bir serüven oldu. Etik davranmaya da muktedir oldukları için etik kodları ihlal de edebilen insana dair bir serüven. Öğretmenlik mesleğini hiçbir zaman idealize etmedim ve kutsallaştırmadım, ama belli bir anda olduğumuzdan daha fazlasını olmamızı engelleyen çarpıtma ve önyargılarla mücadele etmeye değdiğine bütün kalbimle inanıyorum. Bundan bu kadar emin olmamın nedeni, öznelliğin rolü ve tarihi hem etik hem siyasi kılan kıyaslama, analiz, değerlendirme, karar alma ve geçmişten kopma becerisini perçinleyen anlayış.

Öğretmenlik mesleğini entelektüel bir üretim ve hem öğretmenin hem de öğrencilerin özerkliğinin geliştirilmesi yolunda daimî bir uğraş olarak görmemin nedeni, insanı öğrenmeye ve dolayısıyla öğretmeye, bilmeye ve müdahale etmeye "programlanmış" gören anlayış. Özünde bütünüyle insani bir deneyim olan eğitimi, hiçbir zaman, soğuk, sadece zihinsel ve teknik, ruhsuz bir şey, gerici diktatörlüklerde olduğu gibi duyguların bastırıldığı, duyarlılığın, arzuların ve hayallerin

kendine yer bulamadığı bir şey olarak görmedim. Ancak öğretmenliği, katı ve entelektüel bir disiplinin olmadığı durumlarda makbul sayılabilecek bir deneyim olarak da görmedim.

Elbette katı, ciddi bir entelektüel disiplin veya epistemolojik merak beni sevilmeyen, küstah veya duygusuz biri yapmaz. Başka bir ifadeyle, bilimsel özen bir küstahlık alameti değildir. Zaman zaman küstahlık ile yetkinliği birbirine karıştırıyoruz ama yetkinliğin kibre yol açtığını söylemek mümkün değil. Elbette bazı kibirli insanların gayet yetkin de olabildiklerini inkâr etmiyorum, ama bilgilerini pekiştirmenin yanında insan olarak da yücelmelerini sağlayacak tevazudan yoksun oldukları için onlar adına üzülüyorum.

Dizin

adaletsizlik 35, 60, 85, 115, 122, 144
alternatif okul 37, 56
ampirik/ampirizm 15, 20-27
araştırma 12, 14, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 39, 74, 75
arayış 60, 99, 100, 101, 102, 111, 131, 151, 170, 180, 182
ayrımcılık 50, 62, 81, 85, 103, 108, 115, 139
azınlık 31, 56, 142, 167

bağlılık 45, 48, 85
bankacı eğitim modeli 71, 72, 79
baskı 32, 92, 121, 152, 160
başarı 40, 152, 163
belirlenimcilik 115, 117, 153
beşerî bilimler 42, 55
beyaz 23, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 121
beyazların üstünlüğü 32, 81
bilgi 13, 14, 17, 18, 20, 23, 26, 40, 43, 46, 47, 52, 59, 67-69, 75, 79, 83, 84, 88, 91, 93, 99, 102, 107, 111, 113, 119, 121-123, 131, 138, 140, 142, 155, 165, 174, 176, 177, 181
bilim 11, 12, 19, 22, 23, 39, 50, 52, 54, 55, 77, 101, 142
bilimsel nesnellik 22, 23
bilinç 55, 65, 85, 98, 177
bilme süreci 76, 83, 99, 114, 164, 165, 179
Brezilya İşçi Partisi 49
bürokratik 82, 114, 152, 159, 163

cömertlik 30, 135, 134

dayanışma 62, 87, 95, 119, 138, 149, 168, 169, 182
değerlendirme 14, 22, 23, 51, 65, 68, 78, 79, 107, 136, 139, 141, 156, 159, 183
demokrasi 15, 47, 76, 81, 153, 163
demokratik 29, 41, 54, 69, 87, 116, 127, 132, 133-136, 138, 139, 141, 145, 149, 154, 155, 159, 160, 162, 179
demokratik otorite 132, 135, 136
deneyim 82, 84, 125, 130, 140, 183, 184
ders programı 17
devrim 33, 126
devrimci 45, 48, 116, 121, 124
diktatörlük 50, 183
dil 19, 28, 95, 155, 159, 165
dinlemek 157, 158, 160, 170
direniş 54, 56, 71, 114, 118, 120, 121
disiplin 20, 21, 38, 42, 131, 135, 136
diyalektik 12, 21, 73, 83, 119, 121, 126, 140
diyalog 31, 46, 50, 56, 77, 103, 124, 128, 132, 174
doğal merak 75-78, 83, 84, 89, 103, 163, 164
doğru düşünme 72, 73, 79, 80, 103, 172
dönüşüm 72, 98, 168
duymak 75, 102, 106, 131, 135, 152
dünya görüşü 47, 154, 161
dünyanın eleştirel okuması 13

egemen ideoloji 22, 29, 34
eğitimci 12, 15, 28, 32, 33, 35, 40, 51, 52, 71, 73-76, 80, 83, 102, 110, 123, 127
eğitimciler 12, 13, 27, 29, 32, 33, 34, 41, 53, 54, 56, 67, 73, 116, 177

ehlileştirme 100, 153, 163, 166
eleştirel bilinç 55, 177
eleştirel düşünme 34, 76, 83, 84, 128
eleştirel eğitim 53, 54, 55, 56, 57, 67, 72, 83, 131, 140, 181
eleştirel epistemoloji 106, 112
eleştirel öğrenme 42, 56, 72, 176
eleştirel özbilinç [*conscientization*] 56, 98, 126
eleştiri 12, 20, 56, 63, 77
Engels, Friedrich 168, 186
entelektüalizm 18, 20, 56
entelektüalizm karşıtlığı 18, 56
entelektüel titizlik 17
epistemoloji 21, 60, 71, 74, 106
epistemolojik merak 71, 75, 76, 77, 84, 89, 90, 98, 184
estetik 70, 78, 103, 109, 173
eşitsizlik 35, 41
etik 64, 78, 79, 151, 176
evrensel insan etiği 61, 64, 170

farkındalık 20, 65, 97-99, 101, 111, 125, 174
formasyon 52, 53, 60, 63, 78
Foucault, Michel 42
Fromm, Erich 47

gelişim 48, 55, 57, 182
gerçeklik 14, 24, 26, 27, 29, 33, 76, 117, 118, 175, 177
gerici 43, 76, 98, 122, 139, 141, 142, 146, 150, 183
gericiler 41, 43, 45, 55
güvenlik duygusu 173

hoşgörü 109, 160
hümanizm 77

ırkçılık 28, 31, 39, 92

idareci 37, 39, 40, 42, 152
ideoloji 14, 18, 19, 28, 49, 66, 93, 165
ihlal 57, 64, 65, 78, 85, 103, 141, 152, 168, 169, 170, 182, 183
iktidar 34, 53, 153, 166, 169
ilerici 33, 41, 43, 47, 59, 67, 68, 77, 80, 91, 113, 118, 122, 123, 138, 141, 150, 157, 160
iletişim 82, 83, 84, 86, 155, 156, 157, 158, 176, 177, 178

inkâr 24, 30, 66, 97, 100, 103, 107, 113, 118, 127, 131, 147, 176, 182, 184
insancıl 57
insan doğası 82, 168
İnsan Genomu Projesi 54
isyan 48, 121, 143
işçi 51, 53, 56, 79, 143
işçi sınıfı 54
işsizlik 39, 100, 142, 143, 169, 170
itibar 109, 138

kadercilik 60, 66, 100
kâr 61, 100, 168, 170
kavrayış 13, 14, 124
kimlik 86, 87, 94, 104-107, 109, 159, 168
kolaylaştırıcı 46
koşullanma 13, 71, 97, 103
kültür 21, 44, 101, 119
küreselleşme 51, 153, 154, 166, 167

Latin Amerika 16, 17, 51, 53

maddi koşullar 24, 26, 144, 175
Marx, Karl 42, 47, 141, 168
merak 45, 60, 71, 72, 75, 76, 77, 84, 89, 90, 98, 99, 105, 110, 127, 129, 130, 131, 132, 164, 174, 183, 184
metodoloji 22, 33, 45, 52
metodolojik 21, 72, 75, 76, 77, 79, 83, 90, 107, 128, 130, 131, 180
mutlak nesnellik 12

mücadele 12, 20, 24, 32, 40, 48, 62, 81, 85, 92, 96, 98, 103, 105, 109, 110, 111, 116, 118, 128, 129, 138, 140, 144, 146, 152, 154, 156, 162, 167, 169, 176, 180, 181, 183
müdahale 43, 45, 54, 65, 73, 74, 78, 96, 97, 111, 119, 120, 140, 141, 145, 146, 149, 154, 176, 183
müfredat 14, 37, 39

neoliberal 47, 66, 80, 81, 98, 100, 117, 154, 166, 167, 168, 181
neoliberalizm 44
nesne 21, 41, 68, 69, 80, 86, 87, 98, 128, 163
nesnellik 12, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 60
neşe 9, 114, 115, 180, 181
Nietzsche, Friedrich 51
noksanlık 101, 174

okumak 80, 106, 126
onur 81, 96, 106, 107, 108, 168
otorite 104, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 137, 145, 146, 149
otoriter 43, 47, 49, 53, 57, 71, 103, 108, 124, 127, 133, 134, 139, 149, 151, 152, 154, 155, 159, 163, 164
otoriter eğitim 43
otoriterlik 45, 87, 131, 132, 144, 145, 149
otoriter rejimler 53, 57
otoriter toplum 49

öfke 85, 86, 93, 125
öğrenci 14, 18, 19, 28, 29, 31, 37, 39, 40, 42, 46, 50, 57, 58, 66, 79, 84, 92, 107, 127, 129, 132, 136, 138, 145, 146, 157, 158, 179, 180
öğrenme 38, 41, 42, 46, 50, 52, 63, 69, 70-72, 74, 87, 88, 94, 95, 102, 111-113, 137, 138, 147, 157, 161, 164, 174-176, 180, 182, 183
öğretme 45, 63, 69, 70, 72, 74, 79, 83, 88, 91, 102, 108, 109, 110, 114, 128, 132, 133, 137, 138, 150, 157, 162, 174, 180, 181
öğretmen 40, 42, 45, 46, 50, 57, 59, 61, 69, 74, 79, 80, 88, 89, 91, 94, 102, 103, 107, 108, 110-114, 129, 132, 136-139, 142, 143, 145, 146, 151, 153, 154, 156-158, 161, 162, 164, 165, 171, 173, 175, 179-181
önyargı 159-161, 173, 183
özeleştiri 12, 20, 76
özerklik 53, 59, 79, 126, 132, 136, 137, 148, 150
özgürleşme 11, 15, 16
özgürlük 40, 49, 50, 57, 58, 65, 104, 127, 131, 132, 134, 135, 144-146, 149, 152, 163, 181
özgüven 88, 133
özne 47, 49, 64, 68, 69, 73, 83, 84, 86, 91, 119, 157, 159, 163, 164, 165
öznellik 21, 119

piyasa 41, 55, 61, 63, 143, 168-170
pozitif bilimler 11, 12, 19, 21
pozitivizm 23
pratik 34, 52, 68, 80, 83, 84, 85, 89, 104, 139, 141, 156, 160, 165

radikal 40-45, 47, 81, 86, 96, 103, 121, 150, 151, 168, 176
radikal demokrasi 47
retorik 79, 89
risk 27, 28, 29, 30, 33, 34, 47, 71, 73, 90, 112, 135, 152, 163
risk altındaki 28, 29, 30, 33, 34

sağduyu 75, 77, 104, 106
Sartre, Jean-Paul 35, 48
saygı 39, 40, 63, 75, 89, 102-107, 110, 113, 131, 132, 133-135, 137, 138, 148, 150, 152, 159-161, 168, 173, 180, 182
seçkinci 62, 87, 139, 150
seçkinler 153
sendika 54, 56, 111, 141
senkretizm 121
sınav 39, 41, 53
sınıf (okul) 42
sınıf (toplumsal) 14, 28, 50, 62, 81, 161, 176
siyah 26, 38, 40, 42, 81, 92, 160
siyaset 56, 76, 101, 119, 126
sorumluluk 56, 61, 75, 89, 94, 96, 126, 135, 182
sosyal bilimler 11, 12, 22, 23, 55
sömürgeci 29, 30, 32-34, 121, 152, 163
sömürü 51, 62, 85, 168, 176, 177

tarım reformu 85, 100, 143
tarih 21, 30, 61, 88, 97, 101, 115, 140, 168
tarihin sonu 47, 154, 181
tarihsel 18, 29, 32, 45, 48, 64, 66, 69, 70, 73, 74, 77, 78, 86, 87, 94, 97, 103, 111, 112, 115, 117, 122, 124, 126, 127, 140, 151, 167, 169, 181
tecrübe 27, 120
teknik eğitim 14, 66, 142
teknoloji 54, 130, 142
televizyon 90, 177, 178
teori 14, 15, 20, 21, 22, 34, 52, 68, 92, 168
terör 42, 61
tevazu 13, 63, 72, 81, 93, 106, 109, 110, 134, 144, 153, 159, 160, 161
ticaret özgürlüğü 171
topluluk 25, 29, 31, 33, 34, 75
toplumsal dönüşüm 164
tutarlılık 63, 79, 107, 144, 150
umut 44, 48, 49, 96, 101, 102, 114, 115, 123, 144, 160

üniversite 39, 145
üretim 46, 68, 91, 123, 163, 164, 166, 169
ütopya 60, 86, 121

varoluş 45, 80, 126, 139, 142, 175
verim 21, 128, 134, 143, 144

yaşam desteği sistemi 95, 96, 97
yazın 22
yeterlilik 135
yetkinlik 60, 93, 184
yönetim 37-39

zihin 23, 52

Eleştirel pedagojinin önde gelen ismi Paulo Freire'nin *Özgürlüğün Pedagojisi* adlı yapıtı, onun son çalışmalarından biri. Kitaba bir giriş metni de sunan eğitim kuramcısı Stanley Aronowitz'in sözleriyle, 1996 tarihli bu önemli eseri "Freire'nin son sözleri" olarak okumak mümkün.

Öte yandan *Özgürlüğün Pedagojisi* ünlü düşünürün son kitaplarından biri olsa da, iki nedenle belki de ilk okunması gereken eseri olarak öne çıkıyor.

Birincisi, Freire'nin Harvard Üniversitesi'nde vereceği ders için kaleme aldığı *Özgürlüğün Pedagojisi*, yazarın o güne kadar geliştirdiği temel kavramları, zamanın süzgecinden geçirerek okurlara sunan bir kitap. Freire'nin düşünerek, dinleyerek, yazarak ve uygulayarak geçirdiği yarım asırda şekillenen düşünce sisteminin en olgunlaşmış hali. *Özgürlüğün Pedagojisi*, bu anlamıyla bir Paulo Freire Pedagojisine Giriş niteliği taşıyor.

İkincisi, bu yapıt, Freire'nin o güne kadar inşa ettiği görüşlerini neoliberalizm koşullarında yeniden değerlendirmesine bir fırsat sunuyor. Bilindiği gibi Freire'yi dünyaya tanıtan çalışması, 1968 yılında yayımlanan, yirmiden fazla dile çevrilen ve eleştirel pedagojinin temel metinlerinden biri kabul edilen *Ezilenlerin Pedagojisi* olmuştur. *Özgürlüğün Pedagojisi* ve *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* ise neoliberalizmin en "olgun" çağında yazılmış metinler olarak bambaşka imkânlar sunuyor.

Freire, öğretmenleri, mesleklerini –demokrasi, etik, özerklik, özgürlük, otoriterlik gibi– geniş kapsamlı sorunlar ışığında ele almaya davet ediyor. Öğrettiği gibi yaşamayan ve en önemlisi öğretmen olduktan sonra artık öğrenmeye gerek kalmadığını sanan öğretmenlere sesleniyor. Neoliberalizmin insanı insanlığından uzaklaştıran etkileriyle mücadele etmenin en iyi yolunun, yine ve her zaman, bireye değer veren ve eleştirel düşünmeyi aşılayan bir eğitim sistemi olduğunu, bu sefer yeni bir binyılın eşiğindeki dünyadan bakarak anlatıyor.

THG
0913366
PSC
2019
THG0913366 PSC

20 TL. KDV'den muaftır

ISBN 978-605-172-356-3

9 786051 723563

Yordam Kitap
YordamKitap YordamKitap YordamKitap