Adem YILDIRIM



ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Paulo Freire ve Ivan Illich 'in Eğitim Anlayışı Üzerine

2. Baskı

ANI yayıncılık

ELEŞTİREL PEDAGOJİ
Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine

Adem YILDIRIM

2. Baskı

Ankara, 2011

ELEŞTİREL PEDAGOJİ
Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine

Adem YILDIRIM

©
Bu kitabın basım, yayın, satış hakları
Anı Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir.
Anılan Kuruluşun izini alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 16003
ISBN 978-9944-474-95-5
Kapak Tasarım : Anı Yayıncılık
Dizgi : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Ofset
(0.312) 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
YILDIRIM, Adem
ELEŞTİREL PEDAGOJİ
Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2011, x, 230 Sf, 135x190mm
ISBN: 978-9944-474-95-5
Eğitim, Eğitim Bilimleri
1.Eğitim, 2. Eleştirel Eğitim Yaklaşımı, 3.Paulo Freire, 4.Ivan İllich
5. Eleştirel Pedagoji

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax : 0 312 425 81 11
e-posta : aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr
www.http://.aniyayincilik.com.tr

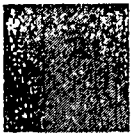
Bu çalışmamı başta yaşamımda en büyük katkısı olan anne babama ve tüm dostlarıma; daha sonra hakkaniyet adına yükselttikleri sesleri bir gölge gibi yiten ötekilere, dışlanmışlara, ezilmişlere özellikle adaletli bir dünya için varoluş mücadelesi veren tüm insanlara ithaf ediyorum.

ÖNSÖZ

Eğitime farklı bir açıdan bakmaya çalışan radikal (eleştirel) eğitim eleştirisi, Aydınlanma'nın hemen sonrasında başlayan toplumsal hareketlerin sonucu olarak yavaş yavaş gelişen zihniyet değişiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu zihniyet değişimi neticesinde toplumsal yeniliklerin yanında eğitimde de yenilikler olmuştur. Bu yeniliklerin merkezinde birey vardır. Bununla bireyin varlığının ve yaşamdaki misyonunun hareket alanı genişletilerek özgürleşmesi sağlanmıştır. Ayrıca süreklilik arz eden gelişmelerin sonucunda insan, aklı ve vicdanı hür bir varlık hâline gelmiştir. Bu düşünce temelinde gelişen yenilikler zamanla yeni anlayışlar ve yeni akımlar doğurmuştur. Yani tarihsel anlamda her dönemde eleştirelliği, mutlak olana karşı düşünceyi ortaya koymayı ilke edinen ve toplumsal duyarlılığa sahip olan bilgeler, filozoflar ve liderler ortaya çıkmıştır. Bu kişilerin eleştirel bakış açıları tüm toplumsal kurumları geliştirmeye yönelik olmuştur. Bu durum özellikle bireyin toplumsallaşmasını, ekonomik alanlarda nitelikli hâle gelmesini ve kendini gerçekleştirmesini olanaklı hâle getiren hümanist eğitime yol açmıştır. Hümanist eğitimin metodolojisi oluşturmaya çalışılarak zamanla bir kurum olarak olgunlaşmıştır. Bu çerçevede kurum mantığı içinde gelişmesi için zamanla uygulamaları değişmiştir. Bu değişiklik eleştirel yaklaşımların yaygınlaşmasıyla gerçekleşmiştir. Bu anlamda eleştirelliğin büyük bir önemi olmuştur. Tarihsel bir perspektiften bakıldığı zaman da gelişmenin eleştirellikle oluştuğunu görmek mümkündür. Bu anlamda eğitimde eleştirel bir anlayışın gelişmesi mevcut uygulamaların ve bu uygulamaların arka planında yatan sistemlerin farklı yönlerine bakarak olmuştur. Nitekim toplumsal gelişmenin ve ilerlemenin temelinde yatan

'birey yetiştirme' uygulamasının daha insancıl ve daha hümanist olması için eğitime ve sosyal kurumlara eleştirel bir açıdan yaklaşım gelişmiştir. Bu anlamda eleştirel eğitim yaklaşımının dayandığı temel argümanlar, bireyin aldığı eğitimin yaşamına katkısı, eğitim faaliyetinin sosyal kurumlarla ilişkisi, eğitimin bireye kaybettirdikleri, eğitimle özgürleşmenin doğrudan ve dolaylı ilişkisi ve bireyin aldığı eğitimin kurumsal yönü ve değeridir. Bu çerçevede eleştirel eğitim yaklaşımını oluşturan temel problemlerin araştırılması bireyin ve içinde yaşadığı toplumun çözümlenmesi açısından önem arz eder. Eğitimi eleştirel bir yönden ele alan eleştirel yaklaşım son elli yılda daha ayrıntılı ve problemleri çok yönlü bir biçimde ele almaya başlamıştır. Özellikle eleştirel pedagoji, eğitim ekseninde çocuk eğitiminden yetişkin okuryazarlığına ve bu sürecin diğer toplumsal kurumlarla bağlantısı, etkisi ve yansımaları temelinde problemleri irdelenmiştir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın temel problemleri ortaya konulmuştur.

Bu çalışmamda bana ilham kaynağı olan en önemli argüman çocukluğumdan beri süregelen sıradanlığın dışına çıkma arzusu ve yaşantılarımda bana farklı bir açıdan bakma düşüncesini kazandıran karmaşık ilişkilerim oldu. Bu ilişkilerin merkezinde, okula başladığımda beni olumsuz etkileyen okul fikri ve okullaşma eğilimi bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışmamda öncelikle insanlık tarihine katkısı olan bilgelere, filozoflara, bilim adamlarına ve insanlığın eğitimi için çaba harcayan değerli öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.



İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

1. BÖLÜM

EĞİTİM ÜZERİNE

1.1 Eğitim Kavramı 11

1.1.1.Tarihsel Boyut 14

1.1.2. Sosyal Boyut 19

1.1.3. Felsefi Boyut 22

1.2. Eğitim Paradigmaları 28

1.2.1. Geleneksel Paradigma 28

1.2.2. Modern Paradigma 33

2. BÖLÜM

ELEŞTİREL EĞİTİM YAKLAŞIMI

2.1 Eğitime Eleştirel Bir Bakış 44

2.1.1. Radikal (Romantik) Eğitim Yaklaşımı 49

2.1.2. Zorunlu Eğitim 55

2.1.3. Eleştirel Pedagoji Yaklaşımı 59

2.2. Okul Temelli Eleştiriler 66

2.2.1. Paradigmalara Göre Okul 69

2.2.2. Okula Karşı Radikal Eleştiriler 73

2.2.2.1. Özgür Okul Anlayışı 86

2.2.2.2. Summerhill Okulu Örneği 89

3. BÖLÜM

PAULO FREIRE

3.1. Hayatı 96

3.2. Aktivisit Kimliğiyle Freire 101

3.3. Eleştirel Pedagojisi 107

3.3.1. Özgürleşme Pratiği Olarak Eğitim 114

3.3.2. Bilgi Anlayışı 118

3.3.3. Okul Eleştirisi 121

3.4. Bankacı Eğitim Modeline Karşılık Problem Tanımlayıcı Model 123
3.5. Okuryazarlık İdeolojisi 130
3.5.1. Okuma - Yazmanın Dil ile İlişkisi 137
3.5.2. Okuma Yazma Yaklaşımları 142
3.5.3. Okuryazarlık Yöntemi 146
3.6. Diyalog Temelli Eğitim 153
3.6.1. Diyalog 154
3.6.2. Freire'de Diyalogun Gereklilikleri 156
3.6.3. Diyalojizm 160
3.6.4. Diyalogun Eğitimdeki Yeri 162

4. BÖLÜM

IVAN ILLICH

4.1. Eleştirel Pedagojisi 168
4.2. Okul Eleştirisi 173
4.3. Okul ve Otorite 187
4.3.1. Okulda Otorite 191
4.4. Müfredat Temelinde Gizli Müfredat 193
4.4.1. Müfredat 193

4.4.2. Gizli Müfredat 198
4.5. Okulsuz Toplum Yaklaşımı 201
4.5.1. Okulsuzlaşma İdeali 201
4.5.2. Öğrenme Ağları 206
SONUÇ 211
KAYNAKÇA 223

GİRİŞ

"Sorgulanmayan hayat yaşanmaya değmez" sözüyle Sokrates insanlığa hizmet edecek çok önemli bir tespitte bulunmuştur. Bu söz felsefenin temelini ve düşüncenin sistematik bir hâle gelmesini sağlayan bir şifre olarak düşünülebilir. Buna göre sorgulanan, eleştirilen ve tartışılan her eylem ve düşünce anlamlı ve değerli olur. Fakat sorgulanmayan her türlü eylem ve söylem herhangi bir değer taşımaz. Sorgulanmayan herhangi bir eylemin bir değerinin olmamasını düşünmenin sebebi, yaşanmış olanın öylesine ya da amaçsız olarak yapıldığının kabulüdür. Çünkü insan bir eylem karşısında tutum sergilediği zaman onun etkisini, sonucunu ve dönütünü düşünmeksizin harekete geçerse tahmin etmeyeceği sonuçlarla karşılaşabilir. Bunun yerine yapacağı eylemi düşünerek, eleştirerek sergilerse o zaman daha akılcı bir eylemde bulunmuş sayılır. Bu bağlamda insanı, diğer varlıklardan ayıran özelliğinin işlevi ortaya çıkar. O da yaşamının amaçlı ve anlamlı bir düzlemde olmasıdır. Yaşamın amacı ve anlamlılığı da insanın sergilediği eylemin ne olduğunun, ne olması gerektiğinin ve niçin yapıldığının ortaya konulmasıyla mümkündür. Düşünce geleneği de bu şekilde oluşmuş; insanların içinde bulunduğu şartları sorgulayarak ve zorlayarak inşa etmeleri de bu inancın benimsenmesiyle güçlenmiştir. Fakat bu benimseme sadece bir ihtiyaç olarak kabul edilmemeli, bunun yanında insanın sergilemiş olduğu eylemini ve yaşantısını tanımaya, anlamaya ve çözmeye

yönelik bir tavrı olarak da düşünülmelidir.

İnsanın kendini, çevresini ve doğayı tanımasına; bilinemez olanı bilmeye karşı geliştirdiği merakı; onu aynı zamanda eleştirmeye de yöneltir. Eleştirmekle de yetinmeyerek mevcut duruma alternatifler de bulmayı dener. Bu da insanın bir sürekliliği yakaladığını ve hayata birden çok yönden yaklaşmaya ve hayatı böyle yaşamaya çalıştığını gösterir. Bu durumu insanlığın geliştirdiği bilimin, sanatın, edebiyatın, mimarinin ve teknolojinin temel tutumu olarak görmek mümkündür. Çünkü bu alanların gelişmesinin temelinde insanın merak duygusu, eleştirel bakış açısı, problemlere çözüm getirme arzusu yatar. İnsanlığın her yönden ilerleme kaydetmesi bu olguların işlevselliğiyle yakından ilgilidir. Bu anlamda yaşamı işlevsel bir hâle getirmek için sorgulayıcı, analiz edici ve eleştirel bir tutum sergilenmelidir.

Birey eleştirelliği kendinden başlayarak sistemlere ve topluma doğru yöneltmelidir. Bunun için de insanın yaşamında ilk olarak karşılaştığı; gerek ailesinde gerekse de çevresinde gördüğü bir olgu ya da bir değer olarak eğitim, mevcut durum ile olması gereken durum arasında bir kıyas yapılarak doğru bir şekilde algılanmalıdır.

Eğitimin aileden, okuldan ve çevreden edinilmesi talep ediliyorsa ve tartışılıyorsa; bu eğitimin nasıl ve de niçin edinildiğinin de sorgulanması ve bu temelde eleştirel bir yaklaşımın geliştirilmesi gerekir. Fakat eleştirel bir eğilim kazanmak ve kalıcılığını sağlamak için de bu eleştirilerin çok boyutlu ve sistematik olması gerekir. Ancak o zaman eleştirel anlayışın her alandaki etkisini görmek mümkün olabilir. Bunun yanında eleştirel anlayış, mevcut durumun daha iyi olmasını sağlar. Buna karşılık eleştirel anlayış yıkıcı, yıpratıcı ve düzen bozucu bir durumun oluşmasına yol açmaz. Fakat eleştirel anlayışın

doğasında bulunan süreklilik ve diyalektik, insanların düşünce ve inanç sistemlerini tehdit ettiği için bu şekilde düşünülür ancak bu çalışmaya konu olan eğitim problemlerine yöneltilen eleştiriler daha çok toplumsal kurumların ve özellikle eğitimin özgürleşmesine, demokratikleşmesine, şeffaflaşmasına ve bireyi yüceltmesine yönelik olarak yapılan eleştiriler olarak düşünülmelidir.

Eğitime eleştirel yaklaşımı radikal eğitim, eleştirel pedagoji, radikal pedagoji, anarşist pedagoji gibi kavramlarla nitelendirilebilir. Tüm kavramların dayandıkları temel tezleri bireyin özgürlüğünü engelleyen, nesneleştiren ve doğasına aykırı eğitim uygulamalarını saptamak ve bunlara alternatifler sunmak; bireyi kendi sorumluluğu çerçevesinde kendini gerçekleştirmesine olanak tanıyacak görüşler ortaya koymak; mevcut uygulamaları pedagojik, sosyal, kültürel ve varoluşsal bir bakış açısıyla değerlendirerek çözüm sunmak olarak sıralanabilir. Bu anlamda eleştirel yaklaşımın etki alanının geniş olduğu söylenebilir. Yani eleştirel yaklaşım sadece öğretmen-öğrenci veya okul-çevre ilişkisi çerçevesinde oluşan bir pratik değil; bunun yanında ekonomik, sosyal, kültürel, felsefi, ideolojik ve politik ilişkileri analiz eden; bunlar arasında ilgi kuran, birbirlerine yansıyan etkilerini saptayan çok yönlü bir eylemsellik olarak düşünülebilir.

Eleştirel eğitim yaklaşımını radikal eğitim tanımlamasıyla, geleneksel değerlere karşı yeni bir akım olarak gelişen toplumsal hareketlere bağlamak gerekir. Çünkü yenileşmenin ve devrimlerin yaşandığı Avrupa'da sistemlerin Rönesans ile birlikte değiştiğini görmek mümkündür. Daha evvel Kilise'nin etkisinde olan birey ve toplum daha sonraki süreçlerde yeniliklerle birlikte farklı paradigmalar temelinde bir yaşam biçimi benimsemeye başlar. Bu anlamda eğitimdeki yenilikler de bireyin merkeze alındığı sistemler tarafından oluşturulmuştur. Radikal

eğitim yorumunun da bu anlayışların bir sonucu olarak doğduğu söylenebilir. Bu bağlamda Rousseau'nun eğitim hakkında ileri sürdüğü görüşlerinin radikal eğitim anlayışının temellerini oluşturduğu söylenebilir. Çünkü Rousseau'nun görüşleri yeni bir dönemin başlangıcı olarak düşünülmektedir.

Rousseau'nun etkisinde gelişen radikal anlayışın, günümüzde sistematik bir tanımlamaya kavuşan eleştirel pedagoji anlayışına ve ilerlemeci eğitim anlayışına ilham kaynağı olduğu söylenebilir. Bu nedenle radikal eğitim anlayışının tarihsel olarak toplumsal sorunlara paralel oluştuğunu ve geliştiğini görmek mümkündür.

Eleştirel eğitim yaklaşımı adı altında radikal eğitim ve eleştirel pedagoji gibi terimler anlam ve öz itibariyle aynı sorunsal üzerinde yoğunlaşmalarına rağmen bir takım farklılıklarla bazen birbirinden ayrıldığı söylenebilir. Buna göre radikal eğitim anlayışının, eleştirel eğitim yaklaşımının felsefi temellerini oluşturduğu söylenebilir. Temelde çocuk üzerine yoğunlaşan daha sonra da çocuktan bireye doğru yönelen bir öneme sahip olan bu anlayışı J.J. Rousseau'nun Emile adlı pedagoji kitabıyla başlatılabilir. Çünkü bu bir pedagoji kitabı olmasının yanında bir toplumun, milletin ve zihniyetin nasıl daha özgür, daha sağlıklı, daha doğal ve hakikate daha yakın olabileceğinin ipuçlarını veren bir yol gösterici niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu anlamda Emile, radikal eğitimin temel referansı olarak düşünülebilir (Walter, 1996: 262).

Rousseau'nun radikal anlayışıyla başlayan eleştirel eğitim yaklaşımı, çocuk eğitiminde ve toplumsal kurumlarda radikal değişiklikleri öngören bir öneme sahiptir. Rousseau'nun görüşleri ilk etapta geleneksel eğitim anlayışına karşı ortaya çıkarak modern eğitim anlayışına ilham kaynağı olur. Fakat modern eğitimin de insan doğasını çağdaş yöntemlerle bozmaya baş-

lamasıyla birlikte Rousseau'nun görüşleri bu anlayış için de geçerli olmaya başlar. Bu anlamda günümüzdeki eğitim problemlerini ortaya koyan ve çözümler sunmaya çalışan eleştirel pedagoji, radikal geleneğin geldiği son nokta olarak düşünülebilir. Yani radikal eğitim bir başlangıç iken eleştirel pedagoji bir gelişme, bir süreç olarak düşünülebilir. Kimi zaman birbirlerinin yerine de kullanılabilen bu kavramlar ele aldıkları temel problemler dolayısıyla birbirlerini tamamlar niteliktedirler.

Eleştirel pedagoji günümüz eğitim sorunlarını sistematik olarak tartışan bir eğitim yorumudur. Bu yorum içinde eğitim ile sosyal kurumlar arasındaki ilişki, çocuk-eğitim-okul ilişkisi, eğitim kurumları-sanayi-sermaye-ticaret ilişkisi, birey-okul ilişkisi, öğretmen-öğrenci-aile ilişkisi, müfredat-ideoloji ilişkisi, okul-otorite ilişkisi, eğitim ile siyasal politikalar arasındaki ilişki, felsefi öğretiler ile toplumsal zihniyet arasındaki ilişkiler söz konusudur. Bu anlamda eleştirel pedagoji eğitim-toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri ve ortaya çıkan sorunları felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik boyutlarıyla ele alır. Eleştirel pedagojinin bu nitelikte olması eğitimle ilişkili olan her şeyi, açık ya da örtük olarak politik ve ideolojik bir yöne doğru sürükler. Bunun sonucunda eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan herkes aynı zamanda toplumsal kurumların etkileşim alanına girer. Eleştirel bir pedagog olan McLaren (2006: 221)'e göre de eleştirel pedagojinin anahtar odaklarından biri ideoloji ve onun eleştirisidir. Bu yaklaşımla eleştirel pedagojinin eğitimi, siyasal ve ideolojik boyutlara sahip bir araç olarak düşündüğü anlaşılmaktadır.

Eleştirel pedagoji, Rousseau'nun ortaya koyduğu temel sorunsallar ekseninde oluşan bir anlayış olarak varoluşçuluk, hegelcilik, marksizm, anarşizm ve sosyalizmden etkilenmiştir. Fakat eleştirel pedagojiye ilham kaynağı olan bir başka öğreti

de Frankfurt Okulu ya da Eleştirel Kuram'dır. Nitekim Frankfurt Okulu'nun geliştirdiği eleştirel dil ve eleştirel tutumdan etkilenen eleştirel pedagoji (Gur-ze'ev: 2005: 9) toplumsalın çözümlenmesinde eğitim-kurum diyalektiği ekseninde problemleri ortaya koymaya çalışır. Özellikle günümüzde Amerika'da eleştirel pedagoji çalışmalarıyla bilinen Michael Apple, Stanley Arnowitz, Henry Giroux gibi pedagogların eserlerinde bu etkiyi görmek mümkündür.

Eleştirel pedagojinin kaynaklarından biri ve bugün de toplumsal sorunların ortaya konulmasında etkisi olan Eleştirel Kuram'ın temel prensipleri disiplinler arasındaki sınırı zayıflatmak, kesin sınırlara karşı çıkmaktır. Bunun yanında toplum ve kültür, ekonomi ile politika ve felsefe arasındaki bağı da vurgular. Ayrıca felsefe ve sosyal teori arasında kurulmuş sınırları yıkar ve teori ile siyasa arasında, süreç içerisinde ağırlıklı olarak felsefeyle tarih, toplum ve insan odaklı ayrılıkları yok etmeye girişir (Kızılçelik, 2000: 44). Frankfurt Okulu'nun ümitsiz dünya görüşü, biçimsel bir anlamda, son döneminde modern Batı toplumunun çözümlenmesinden kaynaklanmaktadır (Bottomore, 1994: 44). Bu çözülmüşlük sosyal, siyasal, kültürel ve politik problemlerin doğmasına sebep olmuştur. Zaten Okul'un temsilcileri de bu problemleri vurgulayarak çok yönlü eleştiriler geliştirmişlerdir.

Eleştirel pedagoji Adorno, Horkheimer ve Habermas'ın üzerinde çalışmalar ortaya koyduğu otorite, bireysel psikoloji, profesyonellerin egemenliği, iletişim süreçleri ve tahakküm unsurları gibi temel problemler üzerine yoğunlaşır. Eleştirel pedagojinin bu problemleri toplumsal kurumlar temelinde tartışması, onun sınırlarını ve boyutlarını da belirler. Bu bağlamda Giroux, eleştirel bir pratik olarak pedagojinin, öğrencilerin tarihsel geçmişle bir diyalog içine girebilmelerini, otoriteyi sorgulamalarını, mevcut iktidar ilişkileriyle mücadele etmele-

rini ve kendilerini eleştirel aktif yurttaşlar olarak yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanmaları için gereken bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunan sınıf koşullarını sağlaması gerektiğini belirtir (İnal, 2009: 2). Ayrıca Marksist bir gelenek üzerine temellenen Okul'un yapısı ile eleştirel pedagojinin problemleri Marksist bir eksende düşünmesi birbiriyle örtüşür. Kısacası kendi kendine sahip olma arayışının, bireyi içselleştirilmiş otoriteden ve ideolojik tahakkümden kurtulmaya izin verecek bir yöntem ya da kurumsal bir düzenleme bulmaya yöneltmesi (Spring: 1997: 27) eğitimde eleştirel bir geleneğin oluşmasına sebep olmuştur. Bu geleneğe ilham kaynağı olan ve günümüzde sürdürenler şunlardır; Michel Foucault, Antonio Gramsci, Louis Althusser, William Godwin, Francisco Ferrer, Max Striner, Paul Goldman, A.S.Neill, Paulo Freire, Ivan Illich, Henry Giroux, Stanley Arnowitz Michael Apple, Peter McLaren, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles, Herbert Gintis'dir. Bunlardan Freire ve Illich üzerinde durulmaya değer düşünürlerdir.

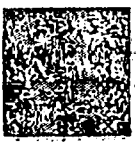
Eleştirel pedagojinin temel kavramlarını ve eleştirilerini bir takım sorunsalla ele alan bu iki eğitimcinin görüşleri dünya çapında etki uyandırmıştır. Nitekim Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi adlı eseri, bireyin özgürlüğünü ve özne olma durumunu temel alan önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilir (Peters, 2005: 35). Bu eserde Freire, eleştirel pedagojiyi oluşturan temel problemleri ortaya koyarak irdeler. Freire'nin pedagojik tespitleri eleştirel geleneğin mihenk taşı olarak kabul edilir. Bu bağlamda Freire pedagojinin merkezine insanileşmeyi yerleştirir. Freire'ye göre insanileşmeye ihtiyacımız vardır. Yani herkesin varlığı bir diğerine bağlıdır (Rozas, 2007: 562). Bu anlamda ortak paydada buluşmak ve onu sağlayacak bir uygarlık inşa etmek gerekir. Bunun için de Freire, ezen-ezilen diyalektiğine vurgu yaparak bu temelde toplumsal ve kültürel

ilişkileri kendine özgü kodlarıyla ele alır. Bu nedenle eleştirel pedagojinin önemli bir aktörü olarak Freire üzerinde çalışılması kararlaştırılmıştır. Çalışmanın ileriki bölümlerinde de görüleceği üzere Freire'nin diyalog, praksis, ezen-ezilen diyalektiği, bankacı eğitim modeli, sorun tanımlayıcı anlayış, sessizlik kültürü, okuryazarlık ve özgürleşme gibi konularda ileri sürdüğü düşünceler eleştirel pedagojinin referans problemleri olmuştur. Bu nedenle Freire eleştirel pedagojinin önemli bir temsilcisi olarak kabul edilir. Bunun yanında Freire (2000: 72) eleştirel pedagoji için şöyle der;

Eleştirel eğitim üzerinde yeniden ve yeniden ısrar etmeliyim. İçeriğin öğretilmesinin, öğrenciye depozito edilmesinin er ya da geç gerçeğin eleştirel bir kavrayışını getireceği argümanı beni ikna etmiyor. İlerici perspektifte öğretme süreci, eleştirel kavrayışın, nesnenin varoluş nedeninin kavrayışının, bir alıştırmasını ima eder.

Freire'nin eleştirel pedagojiyi oluşturan görüşlerinin incelenmesinin yanında Okul temelinde tüm kurumlara eleştiri getiren ve bu eleştirilerini tarihsel bir sorunsala indirgemekten ziyade mevcut toplumsal ve kültürel pratiklerine dayanarak ele alan Ivan Illich'in de eleştirel pedagojinin okul yönüne yaptığı eleştirileri incelenmeye değerdir. Illich bu tespitlerini ve eleştirilerini Okulsuz Toplum ve Okulsuz Toplumdan Sonrası adlı eserlerinde ortaya koyar. Ayrıca Illich'in kurumların eleştirisi temelinde okulu ele alması önemlidir. Çünkü okul bir eğitim kurumu olmaktan daha fazla anlam taşır. Bu anlamda Silberman öğretmen ve eğitimci kavramını okulda, kolejde, üniversitede ders veren değil aynı zamanda liderlerin, medya yöneticilerinin, gazetecilerin, dini liderlerin, avukatların kısaca insanlara yaptıkları işin inceliklerini öğreten herkesi kapsadığını söyler (Scotter vd., 1979: 121). Bu şekilde oluşan sosyal organizasyonlarda kurumlar evrensel birer okul, toplum da

küresel değerleri benimsemek zorunda olan öğrenciler olarak yer alırlar. Bu bağlamda F. Ferrer; "Hükümetlerin okulları istemelerinin nedeni, eğitim yoluyla toplumun yenilenmesini ummalarını değil, sanayi şirketlerini ve buralara yatırdıkları sermayeyi kârlı hale getirmek için insanlara, işçiler ve mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır" (Spring, 19: 1997). Yani okul kurumu eğitimin de içinde bulunduğu çok boyutlu ve ideolojik bir kurumdur. Bu nedenle Illich'in okula karşı geliştirdiği görüşleri ve okulsuz bir toplumu arzulaması, üzerinde çalışılmaya değer bir sorunsal olduğu düşünülmelidir.



1. BÖLÜM

EĞİTİM ÜZERİNE

Çalışmanın ayrıntılı bir biçimde ortaya konulması için eğitimin her yönüyle ele alınması gerekir. Bu yüzden eğitimin tanımı, düşünürlerin eğitim tanımları, eğitimin tarihsel-sosyal-felsefi boyutları ve eğitimin temel iki paradigması olan geleneksel paradigma ve modern paradigma üzerinde durulacaktır.

1.1. Eğitim Kavramı

Eğitim kavramı bireyin hayatının tüm evrelerinde yaygın olarak kullanılan ve uygulanan bir kavramdır. Birey, eğitimle ilk olarak ailede karşılaşır. Daha sonra okulda ve sosyal kurumlarda eğitimin etkisiyle yaşamını sürdürür. Zamanla eğitim, bireyin yaşam alanının vazgeçilmezi olarak yerini alır.

Bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan eğitim kavramı terim ve içerik olarak değişik şekillerde dile getirilmiştir. İlk olarak eğitim kavramı Türkçede bazı kaynaklarda "terbiye" olarak da geçer. Bunun yanında Fransızcada "education, dressage", Almancada "erziehung, ausbildung", İngilizcede "education, training" olarak geçer (Doğan, 2004: 3). İngilizcede kullanılan eğitim kelimesi Latince "educere" kelimesinden geldiği bilinmektedir. P.H. Hirst ve R.S.Peters, Latince "educere" kelimesini her zaman olmamasına rağmen, genellikle fiziki gelişme anlamında kullanırdı. Latinlerin görkemli devirlerinde "educere" kelimesi hem bitki ve hayvan hem de çocukların bakım ve yetiştirilmesi anlamında kullanılırdı. Genel olarak çocukların ve hayvanların yetiştirilmesi anlamında kullanılır (Tozlu, 1997: 93). Bu tanımlamaya göre eğitim, bir şeylerin işlenmesi, sürekliliği olan bir işlemin yapılması, bir işlemde ilerleme kaydedilmesi olarak anlaşılabilir. Bu anlamda yabani otlarla faydalı otların birbirine girdiği bir bahçe örneği verilebilir. Buna göre bahçenin işlevsel olması için mevcut yabani otların temizlenmesi ve çevreye gereken düzenin verilmesi gerekir. Bu düzenleme eğitime örnek olarak verilebilir.

İçerik olarak bakıldığında eğitime yapılan yorumlar farklı şekillerde dile getirilmiştir. Örneğin Durkhiem'a göre eğitim, "toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı bireyde hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve ahlâki yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir" (Doğan, 2004: 4). Bu tanıma benzer olarak Tolstoy eğitimi, "bir insanın diğerini kendi gibi kılma eğilimi" olarak düşünür. Ona göre eğitimci "çocuğu eğitme gayretine soyunur çünkü bu eğilimin altında çocukluğun saflığını kıskanması ve onu kendi gibi kılma arzusu yatar ki, aslında bu, çocuğu heba etmektir"

(Hern, 2008: 33). Eğitimi, bireyi "bir takım kaidelere adapte etmek" olarak değerlendiren Tolstoy'un yorumu bu anlamda eleştireldir. Bir başka değişik tanım Dewey'e aittir. Eğitimi demokratik değerlerle özdeşleştirmeye ve eğitim sayesinde demokratikleşmenin sağlanacağını ortaya koymaya çalışan Dewey (2004, 87)'e göre eğitim "ne içten gelen bir olgunlaşma ne de zihnin kendisinde var olan yeteneklerin geliştirilmesi sürecidir. Eğitim, bireyin kendisinin dışındaki eğitim teması üzerinden belirli içeriksel çağrışımların ya da bağlantıların oluşturulması suretiyle zihnin biçimlendirilmesidir. Eğitim, gerçek anlamda bilgilendirme yoluyla zihnin dışarıdan sağlanan formasyonudur". Bu tanımla Dewey'in eğitimi dışsal ve deneysel bir içeriğe ve işlevsel bir değere sahip olduğunu vurguladığı söylenebilir.

Eğitimi yaşantının bir parçası olarak gören Khrishnamurti (2008, 13)'ye göre ise eğitim, "kuşları dinleyebilmek, gökyüzünü, bir ağacın, bir tepenin şeklinin olağanüstü güzelliğini görebilmek ve hissedebilmek, bunlarla gerçekten ve doğrudan ilişkide olmak demektir".

Eğitimin tanımını değişik düşüncelere sahip olanların tanımlamalarına göre açıkladıktan sonra genel olarak eğitim yaygın ve teknik anlamda iki şekilde tanımlanabilir. Buna göre eğitim bireyin fiziksel yeteneği, karakteri, zihni üzerinde şekillendirici etkisi olan eylem veya durumdur. Bu anlamda eğitim hiçbir zaman bitmez; biz yaşamımız boyunca deneyim yoluyla öğreniriz. Teknik anlamda ise okullar, üniversiteler, enstitüler yoluyla kuşaktan kuşağa kültürel mirası (değer, bilgi, yetenek) aktarandır. Ayrıca eğitim süreç ve ürün olarak da ikiye ayrılabilir. Ürün olarak eğitim, öğrenme-öğretme yoluyla kazandığımız her şeydir. Süreç olarak eğitim birinin eğitmesi veya kendisini eğitmesi durumudur (Kneller, 1964: 20-21).

Platon'dan günümüz filozoflarına kadar ya da ilkçağdan postmodern döneme değin eğitime ilişkin yapılan tanımlamalar farklıdır. Bu nedenle eğitimin tanımlanması ve işlevselliği toplumdan topluma, devirden devire farklılık gösterir. Bunun yanında eğitim sadece tanımlanabilecek bir nesne değildir. Aynı zamanda eğitim hissedilen, özümsenen, bir güç haline getirilen bir araç görevi görür. Bu anlamda eğitimi konu olduğu yönleriyle ve boyutlarıyla incelemek gerekir. Belli bir kategoriye göre düşünüldüğü zaman eğitimin özü daha iyi anlaşılabilir. Bu anlamda eğitimi tarihsel, sosyal ve felsefi boyutlarıyla incelemek gerekir.

1.1.1. Tarihsel Boyut

Eğitimin tarihsel temelleri ne zaman atılmıştır? sorusunun karşılığı tatmin edici olmayabilir. Çünkü bu sorunun tam karşılığı olabilecek bir cevap da olmayabilir. Eğitimin tarihi kavramsal olarak mı yoksa eylemsel olarak mı düşünülmelidir? Yukarıdaki tanımlamalarda da görüldüğü üzere eğitim "bir kişiyi bir duruma uyumlu hâle getirme" süreci olarak düşünülürse bu durumda eğitimin ilk insanlar ve onların kurduğu yaşam alanlarıyla oluşup geliştiğini söylemek mümkündür. Çünkü ilkel topluluklarda yaşayan insanlar yaşamlarını sürdürmek için doğayla bir savaşım içindeydiler. Doğayla bu savaşımları onlara güçlü olmayı ve birlikte hareket etmeyi sağlamıştır. İnsanların birbirileriyle olan bu hayati ilişkisi bazı durumları zorunlu hâle getirmiştir. Bu zorunluluklardan biri de kişilerin birlikte hareket etmeleri için birbirleriyle uyumlu olabilecekleri yöntemlerin uygulanmasıdır. Bu da eğitimle, öğrenme ve öğretmeyle oluşmuştur. Eğer eğitim yukarıda açıklandığı gibi bir kişiyi toplumsallaştırmaya dönük bir süreç ise eğitimin tarihini de ilk insanlarla başlatmak mümkündür.

Eğitimin tarihsel temelleri kavramsal ve sistematik olarak açıklanmaya çalışılırsa planlı, örgütlü bir yapı çerçevesinde oluşan bir olgu olarak değerlendirmek mümkündür. Bu durum da yerleşik hayata geçişin bir ürünü olarak belirir. Çünkü yapıların inşasıyla birlikte kurumsallığın temelleri oluşturulmuştur. Bu kurumsallık hem fiziksel hem de işlevsellik içerir. Yani eğitim için kurumsallık okulun ortaya çıkmasıyla başlayan bir süreç olarak düşünülebilir. Bu anlamda okulların kurulması kurumsallaşmış eğitimin oluşması ve yaygınlaşması anlamına gelir.

Sonuç olarak eğitime tarihsel bir temelde bakıldığı zaman yapılan iki tanımlamanın birbirini beslediğini söylemek mümkündür. Bu anlamda rastgele yapılan bir eylemin kurumsal bir değeri olmayabileceği gibi sadece kurumlarda eğitimin verildiği düşüncesi de yanıltıcı olabilir.

İlkçağ topluluklarından günümüz modern toplumlarına kadar herkesin ve her kesimin eğitime atfettiği bir değer söz konusudur. Bu değerin inşası toplumların sahip olduğu sosyal, kültürel, entelektüel, coğrafi niteliklerine göre oluşmuştur. Bu anlamda ilkçağ medeniyetlerinden başlayarak ortaçağın bitimine kadar eğitimin niteliği dini bir temel üzerine kurulmuştur. Bu zaman aralığında eğitimin kaynakları genelde kutsal kitaplar ve din bilginlerinin vecizeleri olmuştur. Bu eserler ahlâki buyrukları, geleneksel değerlere saygıyı, zihinsel gelişimi içermiştir. Dini nitelikli olduğu için bireyin ilgi ve yetenekleri merkezde olmamıştır. Bu anlamda birey toplum tarafından tayin edilen rol ve değerlere göre hareket etmiştir. Toplumun dayattığı bu değerler kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar gelmiştir (Tunç, 169: 2009).

İlkçağ medeniyetlerinden Çinliler, Mısırlılar, Hintliler ve ona benzer olan medeniyetlerde dini ve toplumsal olanı gör-

mek mümkündür. Buna göre Çinlilerde eğitim Kutsal Kitapları Şoking'te "baştan sona kadar yani küçükten ölünceye kadar insanın eğitim ve öğretimi düşünülmelidir. İnsan ancak öğrenme ile sınırlılığın derecesini anlar ve bundan sonra daha fazla çalışma isteği duyar" (Küken, 1996: 39). Beşikten mezara kadar eğitim ve öğretim alma Çinlilerin eğitim anlayışında temel prensip olmuştur. Ayrıca Konfüçyüs ile Laotze'nin görüşleri Çinlilerde eğitimi şekillendiren etkenler olmuştur. Sadece Çinlilerde değil diğer bütün medeniyet ve coğrafyalarda eski çağlardan günümüze kadar orada yaşayan bilgeler ve filozoflar sosyal hayata yön vermişlerdir. Çin'e yakın bir medeniyet olarak Eski Hint'te öğretmenlik vazifesini Brahman denilen din adamları görürlerdi. Bunların talebeler üzerinde büyük bir saygınlığı vardı. Bir öğretmen bir babadan üstün tutulurdu, zira gerçek baba sadece çocuğa dünyevi hayatı kazandırır, öğretmen ise çocuğun manevi doğuşunu sağlardı. Bu anlamda öğretmenin sağladığı eğitimin amacı her şeyden önce ahlak kaidelerini öğretmekti (Küken, 1996: 46).

Mısır'da ise Phitahotep'in Hikmetler adlı kitabı eğitimin temel kaynağı olmuştur. Buna göre eğitimde ahlak ve vicdan terbiyesi önemlidir (Küken, 1996: 51). Ayrıca Mısır'da branşlaşmaya dönük bir eğitim ve öğretim vardı (Koçer, 1980: 19). Mısır eğitim anlayışı genel anlamda diğer medeniyetlerdeki eğitim anlayışlarına benzerdi. Fakat Mısır'daki eğitimin bürokrasi için devlet memuru yetiştirmesi, eğitim anlayışının işlevsel bir özelliğe sahip olduğunu gösterir.

Felsefenin sistematik olarak oluştuğu ve geliştiği Antik Yunan'da eğitim anlayışı diğer medeniyetlere göre biraz daha farklı olmuştur. Şöyle ki; demokrasinin anavatanı olan Antik Yunan'da dinsel ağırlıklı eğitim yerine toplumsal ve hukuki değer yargılarının ağırlıkta olduğu eğitim anlayışı ön plandaydı. Yani daha çok sosyal kurallara önem atfediliyordu. Bunun

yanında Antik Yunan'ın eğitim anlayışı "Asiller Eğitimi" ile "Köylüler Eğitimi" olarak ikiye ayrılıyordu. Asillere has olan eğitim jimnastik ile müzik eğitimidir. Köylülere verilen eğitim ise bundan farklıydı. Antik Yunan'da eğitimin bir diğer özelliği sosyal yapıya göre şekil almasıydı. Yani şehir devletleri olan Isparta'da askeri eğitim ağırlıktayken, Atina şehir devletinde gramer, edebiyat, müzik, jimnastik, müzik gibi dersler verilirdi. Ayrıca Sofistlerin, Sokrates, Platon ve Aristo'nun görüşleri de Antik Yunan'da eğitimin gelişmesini sağlamıştır. Yani onların felsefi sistemleri ve eğitim hakkındaki görüşleri, eğitimin temel kaynakları olarak kabul edilirdi. Özellikle Sokrates ve öğrencilerinin benimsediği eğitim ideali güzel bir vücut, zihni bir gelişme, ruh ve ahlak temizliğini içeren anlayış olan kalokagathie (hem güzel hem de iyi) kavramıyla ifade edilirdi (Aytaç, 2009: 16-24).

Yunan eğitim sisteminin Romalılar tarafından devralınmasından sonra jimnastik unsuru arka plana alınıp, ağırlık noktası "retorik" ya da ""diyalektik" unsurlar üzerine kaydırılmıştır. Romalılarda eğitimin temel ilkesi, iyi vatandaş yetiştirmekti. Bunun için eğitimi aileler icra ediyordu. Aileleri yanında yetişen çocuklar, daha sonra herhangi bir ustanın yanında mesleki eğitime tabi tutulurlardı. Bunun yanında Roma'da asil ve hür bir eğitim; okul için değil, yaşam için öğrenim söz konusuydu. Ayrıca devlet eğitim işinde söz sahibi değildi (Aytaç, 2009: 25; Tezcan, 1994: 13). Bu dönemde Çiçero, Seneca, Quintilianus gibi filozofların görüşleri etkili olmuştur.

Günümüzde uygulanan hukuk kurallarının ve eğitimdeki bazı kavramların Romalılara dayandığı söylenebilir. Romalıların dağılmasıyla başlayan ortaçağda durum tamamen Kilise'nin denetimi altına girmiştir. Ortaçağ'da Hıristiyanlık'tan önceki eğitim ideallerinde ortak nokta, bireyin bir cemaatin yani bir devlet cemaatinin üyesi, bir devlet vatandaşı olması

söz konusuydu. Yani Hristiyanlığın hâkim olmasından önce insan hepsinde dünyalık bir varlık olarak düşünülürdü. Ancak Hristiyanlığın hâkimiyetiyle birlikte eğitim ideali de bu anlayıştan farklı olarak hümanist değil teosantrik olmuştur. Skolastik düşünce hâkim olduğu için eğitim anlayışı da buna göre şekillenmiştir. Bunun yanında asaletin simgesi olarak kabul edilen şövalyelik eğitimi de bu dönemde yaygın olmuştur (Aytaç, 2009: 75-85). Buna göre Ortaçağ skolastik eğitim anlayışı teolojik ve geleneksel değerlere göre gelişen bir eğitim anlayışı olmuştur. Yani dini ve uhrevi değer yargıları toplumsal yaşamın merkezinde olmuştur. Bilim, eğitim, sanat vb. tüm etkinlikler bu dini referans ekseninde gerçekleştirilmiştir. Yani yapılan tüm çalışmaların Tanrı ve kilise adına yapılması gerektiği düşüncesi hâkimdi. Fakat Rönesans ve yenileşme hareketleriyle birlikte bu durum değişime uğramıştır. Bu anlamda Rönesans dönemindeki eğitim idealinin temel amacı her yönden gelişmiş insandı. Bu, aslında aristokratik karakterde bir eğitimi gerektirmektedir. Ayrıca dil formasyonuna dayalı eğitim ve öğretim de bu dönemde yaygındı. Kısaca Rönesans eğitiminde Ortaçağın geleneksel otoriter eğitim üslubu yerine ferdiyetçilikten güç alan liberal bir eğitim üslubu gelişmiştir (Aytaç, 2009: 96).

Aydınlanma ile birlikte rasyonalizm ile natüralizm pedagojiye damgasını vurmuştur. Merkezde olan akıl, her şeyi düzeltebilecek bir güç olarak kabul edildiği için, eğitimin de akla uygun bir biçimde düzenlenmesi talebi doğmuştur. Bu anlamda Locke'un belirttiği gibi insan zihni, doğuştan bir "boş levha" olarak kabul edilince, o zaman önemli olan, eğitimin bu boş levha üzerine yazdığı şey olmuştur. Buna göre eğitimci, insanı istenilen biçime sokabilecek bir kişi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın eğitimde kalıtım, milliyet, vatan gibi kutsal ve değişmez olarak kabul edilen kavramlar, kontrol

edilemeyen birer faktör olarak Aydınlanmacı bir eğitimden dışarı atılmışlardır (Aytaç, 2009: 157).

Aydınlanma sonrasında gelişen eğitim anlayışları büyük oranda Aydınlanma felsefesinden ve toplumsal hareketlerinden beslenmiştir. Yani günümüz modern eğitim anlayışlarının temellerinin Aydınlanma döneminde oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda özellikle John Locke ile J.J.Rousseau'nun felsefi sistemleri ve eğitim hakkında ileri sürdükleri görüşleri modern eğitimin oluşmasında ve gelişmesinde etkili olmuştur.

Görüldüğü üzere eğitimin tarihsel yönü geleneksel ve dinsel bir argümanla başlayarak aklın ve bireyin üstünlüğünün kabul edildiği bir yöne doğru evirilmiştir. Fakat eğitim olgusu sadece kronolojik bir düzlemde işlev görmemiştir. Bunun yanında değişen zamana karşı değişen paradigmalarla ve toplumsal hareketlerle daha da önem kazanmıştır. Yani eğitimde sürekli gelişmeler olurken bu gelişmelerin toplumdaki değeri ve işlevi de önem kazanmıştır. Bu nedenle eğitim toplumsal ve kültürel bir bakış açısıyla da değerlendirilmelidir.

1.1.2. Sosyal Boyut

İnsan sosyal bir varlıktır. İçinde doğduğu ve büyüdüğü çevrenin fiziksel, zihinsel, kültürel ve politik özelliklerine göre gelişimini sürdürür. Bu gelişimi sürdürmesi toplumu oluşturan kurumlara bağlıdır. Bu kurumların başında aile gelmektedir.

Aile toplumun en küçük sosyal ve kültürel yapısı olmasından dolayı bireye temel eğitimi vermektedir. Ailenin bireye vereceği eğitim toplumun genel eğilimlerine göre olur. Aile sosyal bir kurum olduğu gibi eğitim de ailede ve okulda uygulanan bir kurumdur. Bu durumda eğitim bireylerin toplumsal-

laşmasını sağlayan, sosyal ve kültürel yeniden üretim görevini yüklenen sosyal bir kurum (Scotter vd., 1979: 105) olarak tanımlanmayı gerektirir.

Gerek aile gerekse de eğitim kurumu bireyin sosyalleşmesini sağlar. Bu anlamda sosyalleşme öğretme ve öğrenme sürecidir. Bu süreçte kültür, toplum, kamuoyu ve diğer sosyal kurumlar öğreticiyken, toplumda bulunan bireyler de birer öğrenci olarak düşünülür (Scotter vd., 1979: 105). Yani sosyalleşme olgusu toplumsal kurumların bireyler tarafından işlevsel hâle getirilmesidir. Sosyalleşme sürecini hızlandıran ve sonuç almaya doğru yönlendiren temel kurumlar aile ve eğitim kurumlarıdır. Özellikle bu kurumların görevi bireyin sosyal hayatını düzenleyen kuralları ve sosyalleşmelerini sağlayan argümanları onlara etkili bir şekilde aktarmaktır.

Eğitimin sosyalleşme görevinin altını çizen Durkheim'a göre eğitim olgusu temel olarak toplumsaldır. Yani Durkheim eğitimi işlevsel anlamda ele alır. Eğitim de temel toplumsal kurumlardan birisidir. Eğitimin özel işlevi, genç kuşağın metodik olarak toplumsallaşmasıdır (Tezcan, 1994: 12). Bunun yanında Durkheim eğitimin asıl işlevinin, bireylerin yetenek ve gizilgüçlerini kendileri ya da kendi çıkarları için geliştirmek olmadığını aksine, bu yetenek ve gizilgüçleri, toplumsal gereksinim nedeniyle geliştirmek olduğunu vurgular. Dolayısıyla eğitim kurumunun toplumsal gereksinimlerin etkisi altında olduğunu dile getirir (İnal, 2004: 63). Kısaca Durkheim, eğitimi yetişmiş nesillerin yetişmekte olan nesilleri toplumsallaştırma süreci olarak tanımlar. Bu tanıma göre sosyalleşme için yukarıdan aşağıya doğru bir ilişkinin oluşması gerekir. Çünkü yetişmiş olan kişi, her yönüyle belli bir seviyedeki bireyin o seviyeye gelmemiş birey üzerindeki inisiyatifiyle otoriter bir nitelik yaratmıştır. Bu şekilde oluşan ilişki de hiyerarşiyi beraberinde getirir.

Eğitimi yetişkin-yetişmemiş ikiliğinde düşünen Durkheim'a göre her toplum hem fiziksel hem ahlaksal açıdan belirli bir insan idealini oluşturmaya çalışır. Bu ideal tüm yurttaşlar için aynıdır. Eğitimin odak noktası da budur. O halde eğitimin işlevi, çocukta ait olduğu toplumun gereksindiği fiziksel ve zihinsel bilgi ve becerileri geliştirmektir. Toplum, ancak üyeleri arasında yeterli bir türdeşlik olduğu zaman yaşayabilir. Bu anlamda eğitim de başlangıçta çocukta toplumsal yaşamın talep ettiği gerekli benzerlikleri sabitleyerek bu türdeşliği sürdürür ve pekiştirir. O halde eğitim, toplumun çocuklarda varlığının gerekli koşullarını hazırladığı bir araç (İnal, 2004: 62) olarak tanımlanabilir.

Eğitimin sosyal yönü üzerine bir takım düşünceler ileri süren Weber ise eğitimi kurumsal olarak düşünür ve eğitimi, bireyleri özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir farklılaşma kurumu olarak görür. Ayrıca eğitsel kurumların gelecekte toplum için yüksek derecede eğitilmiş uzmanlar yetiştireceğini ileri sürer (Tezcan, 1994: 13).

Durkheim eğitimi sosyalleşme, kaynaştırma aracı olarak düşünürken Weber eğitimi öğretimle aynı paralelde düşünür. Ayrıca Weber'in yaklaşımı profesyonelleşmeye yönelik olduğu için pragmatik bir değere sahiptir. Yani toplumsal kurumların devamı için bireylerin yetiştirilmesi ve kuruma uyum sağlaması için de öğretime tâbi tutulması gerektiği anlamı çıkar.

Kısaca eğitimin sosyal yönü bireyin toplumsal kurumlarla ilişkisi üzerinde durularak çözümlenebilir. Ortaya konan çözümlemeler bireyi tanımak için yeterli değildir. Bunun için de bireyi derinlemesine inceleyen felsefi yönüyle incelemek gerekir.

1.1.3. Felsefi Boyut

Eğitimin felsefi yönü aynı zamanda eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin boyutlarının açıklanmasını gerektirir. Nitekim felsefenin ve eğitimin ortak sorunsalı insandır. Fakat insan temel bilimlerin hemen hepsine konu olmuştur. Eğitim ile felsefenin insan eksenindeki faaliyeti nasıl olmuştur? Felsefenin insana yönelişi ile eğitimin insana yönelişi arasındaki farklar nelerdir? Eğitim ile felsefe nerede birleşir nerede birbirinden ayrılır? Bu sorulara cevap bulmak için öncelikle felsefenin ne olduğunu ortaya koymak gerekir. Kısaca bilgelik sevgisi olarak tanımlanan felsefe, insanın varlık hakkında derinlemesine düşünmesi olarak kabul edilir. Varlığı ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik yönleriyle inceleme sistematiğine sahip olan felsefenin tespitleri insanoğlunun yaşamına yol gösterici bir nitelikte olmuştur. Bilimlerin temelini oluşturan bir özelliğe sahip olan felsefenin sorgulayıcı, keşfedici, eleştirel nitelikte olması söz konusudur. Felsefede herhangi bir etkinlik için temel soru olarak "niçin?" ile başlayan soru cümleleri kullanılır. Bu cümle yapılan eylemin, ortaya konulan davranışın veya ileri sürülen sorunsalın yönünü belirlemeye yöneliktir. Bu anlamda felsefe, eylemlerimize rehberlik eden, birbiriyle bir dizi tutarlı değer ve inançları oluşturmaya çabaladığımız dünya üzerine sistematik olarak düşünme süreci olarak da tanımlanabilir (Yayla, 2009: 21). Yani felsefe eylemlerin mahiyetini ortaya koymaya çalışan niteliktedir. Felsefeden bağımsız çözümlenmeye çalışılan bir eylem sorgulanmadan yapıldığı için pek bir önem taşımaz. O zaman felsefeden bağımsız düşünülemeyeceğine göre felsefenin eğitimle ilişkisini de bu bağlamda değerlendirmek gerekir.

Felsefenin eğitimle ilişkisinde en önemli unsur eğitimde uygulanan herhangi bir yöntemin, planın, hedefin felsefeye göre olmasıdır. Yani eğitimi bir pratik olarak düşünürsek felsefeyi de onun temeli olan teorik yönü olarak düşünmek gerekir. Bu anlamda istenilen hedefleri felsefe belirlerken, eğitim belir-

lenen bu hedeflerin insanlara kazandırılmasını sağlar. Felsefe bir teorisyen (teori oluşturucu) iken, eğitim bir uygulayıcı, hayata geçiricidir (Küken, 1996: 21). Örneğin bir insan vücudu düşünüldüğünde felsefe insanın beyni iken eğitim de onun işlevsel olan organlarıdır.

Felsefenin amacı sadece sorgulamak değil aynı zamanda bilgi edinmek, bilgi edinmeyi sevmek ve bunu bir yaşam biçimi olarak tayin etmektir. Eğitimin amacı ise bilgiyi sistemli bir şekilde vererek onu yaşama geçirmek ve böylece yaşam biçimini belirlemektir (Küken, 1996: 23). Eğitim, felsefenin işlevsel, ürüne dönük olan yönünü geliştirir. Bu yönü geliştirirken felsefi bakış açılarına göre şekil alır. Yani felsefe akımlarının eğitimin gelişmesine katkısı, medeniyet ve kültür anlayışlarına göre oluşmuştur. Buna göre oluşan felsefe akımları idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. Bu akımlar eğitimin şekillenmesini ve gelişmesini farklı açılardan sağlamıştır.

Platon'un öncülüğünde oluşturulan; evreni açıklamada temele ruh, ahlâk, zihin ve düşünce gibi soyut kavramları alan idealizm, kelime anlamı olarak varlığı bütünüyle düşünceye dönüştüren ve bağlayan bir ekolün adıdır. İdealizm gerçekliği ruhsal sayan bir felsefe öğretisidir. Yani idealistler, bireyin gerçekliği soyut kavramlar aracılığıyla örneğin idea, fikir, düşünce, zihin gibi bilinebileceğini savunurlar (Yayla, 2009: 27). Bu anlamda idealizm akımının temelinde değişmezlik algısı hâkimdir. Yani insan, bilgi ve değer dünyanın her yerinde aynıdır, değişmezdir. Platon, Sofistlerin göreceliğine karşılık olarak bu değerlerin her dönemde ve her yerde sabit olduğunu vurgular. O, doğru bilginin temelinin zihinde var olduğunu ve bunların bilince çıkarılabileceğinin mümkün olduğunu vurgular. Bilginin yanında değerlerin de genel geçer olduğunu vurgular. Bunun yanında idealizmin eğitimle ilişkisinde öncelikli olarak doğruyu arama söz konusudur. Doğruyu arama eylemi

idealist eğitimci tarafından uygulanan yöntemlerle ortaya konulmaya çalışılır (Gutek, 2006: 17). Kısaca idealizmin eğitimde ortaya koymaya çalıştığı temel iki durumdan birincisi bireyin potansiyelini ortaya koymaya çalışmak iken; ikincisi kültürel mirası oluşturan değerlerin öğretilmesidir. İdealizmin ruhsal ve soyut değerlerini ortaya çıkarmaya karşılık realizm akımı varlıkların insan bilincinin dışında ve ondan bağımsız olduğunu savunur (Ergün, 2009: 50).

Realizm gerçekliğin nesnel bir düzeni olduğunu ve insanların bu gerçekliğin bilgisine ulaşma yetilerinin bulunduğunu ileri süren bir felsefe öğretisi olarak kabul edilir (Gutek, 2006: 36). Bu anlamda varlığın gerçekliğini tayin eden olgu dış dünyadır. Yani var olan her şeyin kaynağı içinde bulunduğumuz maddi dünyadır. İdealizmde karşıt olan bu görüşleriyle Aristoteles, realizmin kurucusu olarak kabul edilir. Buna göre gerçek zihnin dışındadır. Yani idealizmde olduğu gibi gerçek zihinde değil de duyularımızla algıladığımız dış dünyada varlığını sürdürür. Bilgi ise aposterioridir yani sonradan elde edilir. Bilgi gerçeklerin algılamasına dayalıdır. Bunun yanında bilginin elde edilmesi bilimsel yöntem ve duyularla olur (Sönmez, 2005: 39). Değerler ise objektif ve devamlıdır. Yani idealizmde olduğu gibi insandan insana, zamandan zamana değişmezler. Değişmezlik prensibine sahip olan realizmin eğitime etkisi de buna göre olmuştur. Yani realist düşünceye göre oluşan eğitim anlayışında, bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışmasız kabul edilen değerler öğretmelidir (Ergün, 2009: 50). Ayrıca realist felsefeye göre, eğitimin temel amacı bilgiyi keşfetmek, kullanmak ve onu başka alanlara transfer etmektir. İdealistlerin aksine realistler gerçek bilgiye ulaşmada aklın yeterli olamayacağını ayrıca deney ve gözleme de yer verilmesi gerektiğini savunurlar. Eğitimin görevlerinden bir diğeri de yeni yetişen kuşaklara kültürel mirası aktarmak, onları topluma uyum-

lu hâle getirmektir. Bunun yanında realist eğitim öğrenci merkezli olmaktan çok içerik merkezli eğitime ağırlık verir (Yayla, 2009: 30). Yani öğretmen zamanla eskimeyen, yok olmayan ve değerini kaybetmeyen bilgi kazandırır. Öğretmen öğrenmeyi çocukların isteklerine değil dünyanın hakiki bilgisine bağlamalıdır. Ayrıca sistemlerin iyi belirlenmiş değerlerle donatılmasını isterler (Tozlu, 1997: 53). Kısaca realist eğitimin temel hedefi bilgiyi kullanmak, keşfetmek ve onu başka alanlara transfer etmektir (Gutek, 2006: 56).

İdealizm ve realizm felsefi sistemleri her ne kadar birbirinden farklı özelliklere sahip olsalar da değer, bilgi ve gerçekliğin evrensel, değişmez ve mutlak olduğu noktasmda birleşirler. Fakat pragmatizm akımı bu iki öğretiden büyük çoğunlukla ayrılır. Ancak realizm ile pragmatizm arasında bazı benzerlik bulunmaktadır. Örneğin ikisi de gerçekliğin tamamen fiziksel olduğu, bilgiyi duyu organlarımız yoluyla dış dünyadan elde ettiğimiz ve bilgiye ulaşırken bilimsel yöntemleri kullandığımız noktasında birleşirler. Ancak ayrıldıkları temel nokta realizmin gerçekliği değişmez olarak kabul ettiğini savunurken, pragmatizm gerçekliğin göreli olduğunu yani değiştiğini savunur (Yayla, 2009: 31). Realizmden farklı olarak pragmatizm deneycilik, aletçilik, işlevselcilik olarak da ifade edilen Amerikan felsefesidir. En önemli temsilcisi J. Dewey'dir.

Kneller (1964, 45) pragmatizmin temel prensiplerini şöyle özetler:

1. Realitenin sürekli değişmesi,
2. Değerlerin göreliliği,
3. İnsan doğasının sosyal ve biyolojik yapısı,
4. Bir yaşam tarzı olarak demokrasinin önemi,

5. Bütün insan davranışlarında eleştirel aklın değerinin olmasıdır.

Yani pragmatizmde doğru, insana yararlı olandır. İnsan ise dışa dönük bir varlık olduğu için bilgiyi yaşantı yoluyla elde eder. Yaşantı yoluyla elde ettiği bilgisi kesin değildir, her zaman değişebilir. Bu bilginin doğruluk değeri, sınama yoluyla belirlenmiş önermeler elde ederek, bilimsel yöntem (problem çözme) ve özellikle de tümevarımla sağlanmalıdır (Sönmez, 2005: 41).

Pragmatizmin prensipleri doğrultusunda gelişen eğitim anlayışı sürekli değişmeyi ve gelişmeyi ön planda tutar. Yani pragmatik eğitimde belirlenecek hedefler ve uygulanacak eğitim durumları değişen şartlara göre oluşmalıdır. Pragmatik eğitimde bilgi deneysel yollarla elde edilir. Ayrıca yapılan etkinlikler ve eğitimin hedefleri öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır. Bunun yanında eğitimde yapılan programlar yaşantılara dayalıdır. Bu yaşantı durumu ürün temellidir. Yani eğitimin değeri elde edilen sonuca göre anlam kazanır. Ayrıca eğitim hayatın herhangi bir parçası ya da hayata yapılan bir hazırlık değil hayatın kendisidir (Sönmez, 2005: 100).

Ürüne veya sonuca dayalı olan pragmatik eğitim anlayışında verilen eğitimin niteliği de bu prensibe göre şekillenir. Fakat birey daha çok kendini gösterebileceği, özgürlüğünü pekiştireceği, düşüncelerini ortaya koyabileceği bir eğitim anlayışına her zaman ihtiyaç duyar. Fakat bu ihtiyaç sadece bir felsefe olarak değil aynı zamanda bir pratik olarak da ortaya konulmalıdır. Bu anlamda belki sadece bireyin bu ihtiyacını düşünsel düzeyde karşılayabilecek bir anlayış olarak varoluşçu eğitim anlayışını geliştirmek gerekir. Fakat varoluşçuluğu ve varoluşçuluğun eğitim anlayışı tanımlamak ve ortaya koymak zordur. Ancak varoluşçuluğu bir takım prensipleriyle açıkla-

mak mümkündür. Varoluşçu felsefenin en önemli prensibi "varlığın özden önce gelmesi"dir. Buna göre insan önce dünyaya gelir ve zamanla kendi kendini belirler (kendi tanımını kendi yapar). Tüm düşünme faaliyetleri/felsefeler kendi varlığının farkına varan insanların varoluşuyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu farkına varış, kişilere varlık tanımlarını; kendi özlerini belirleme olanağı sağlayan öznel, bireysel bir olgudur. Böylelikle varoluşçu felsefenin temel dayanağı kişinin kendi tanımını belirleyerek bir seçme özgürlüğüne sahip olmasıdır (Gutek, 2006: 133). Varoluşçu felsefeyi ondan önce ortaya çıkmış öğretilerden ayıran temel özelliği bireyin toplumsal yaşamdaki rollerinde ve varoluşsal kararlarında sorumluğun yalnızca onda olduğu görüşüdür. Bunun yanında varoluşçuluğa göre gerçekliğin mutlak olmadığı, insana göre değiştiği vurgulanır. Ayrıca geleneksel felsefelerin ortaya koymuş olduğu sistematik dünya görüşüne karşı çıkan varoluşçuluk, bireyleri sınıflamalara ve sistematiğe dayandıran bu anlayışın kısıtlamalarından kurtararak, özgürleştirmeyi merkeze alır (Yayla, 2009: 33). Bu özellikleri temelinde varoluşçuluğun eğitime etkilerinden biri insan özgürlüğünün üstün olduğu bilincinin ve inancının kazandırılmasıdır. Yani varlığın özünü kendi tayin etme kararı ve sorumluluğu bir bilinç olarak bireylere eğitim yoluyla kazandırılmalıdır.

Varoluşçu eğitimde en iyi öğrenme bireyin seçtiği ve anlamlandırdığı bilgilere dayandırılır. Öğrenci öğrenme sürecini gerçekleştirirken bir özne durumunda olur (Gutek, 2006: 142). Yani birey yaptığı davranışı ve öğrendiği bilgiyi kendi ilgilerine ve beklentilerine göre değerlendirir. Varoluşçu eğitimde öğretmen öğrencinin duyusunu, zekâsını uyararak onda estetik bir ürün yaratma isteği uyandırmalıdır. Ayrıca öğretim yöntemi olarak uygulanacak olan Sokratik yöntemde öğretmenin sorunun cevabını bilmediği, cevabın öğrenciye göre olduğu bir

şekilde uygulanmalıdır. Kısaca varoluşçu eğitim bireyin özgürlüğünü kısıtlayan kurumların, güçlerin ve eğilimlerin farkına vardırtmak ve öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak gibi işlevlerde bulunur (Kneller, 1964: 66; Gutek, 2006: 150). Varoluşçulukta ve onun eğitim yorumunda dile getirilen özgürlük, varoluşsal durum ve bireyin yüceliği gibi kavramlar aslında eleştirel eğitim yaklaşımının merkezinde bulunurlar. Bu anlamda varoluşçu felsefeyi eleştirel eğitim anlayışının kaynaklarından biri olarak saymak mümkündür. Çünkü eleştirel geleneğin dayandığı sorunlar toplumsal krizle ilgilidir. Yani toplumun problemli olan durumu yeni bir anlayışın gelişmesine neden olmuştur. İlerleyen bölümlerde bu konular üzerinde durulacaktır. Fakat ondan önce eleştirel yaklaşımı oluşturan eğitim anlayışlarının genel ilkeleri ortaya konulacaktır.

1.2. Eğitim Paradigmaları

Eğitimin bir bütün olarak ele alınması için zaman ve mekânın da yardımıyla paradigmaları ele alınmalıdır. Bu anlamda bu paradigmalar geleneksel ve modern bir şekilde iki başlık altında sınıflandırılabilir. Bu sınıflamanın yapılması aynı zamanda felsefi akımların etkisiyle gelişen eğitim akımlarının özelliklerinin ortaya konulması anlamına gelmektedir. Nedeni ise geleneksel ve modern eğitim yaklaşımlarını birbirinden ayıran temel özelliğin, toplumları ve onların kültürlerini oluşturan genel paradigmalarıdır. Buna göre geleneksel anlayış idealizm ve realizm ekseninde gelişen paradigmayla açıklanırken modern anlayış ise bireyi merkeze alan ilerlemeci paradigmalar olan liberalizm ile natüralizm ile açıklanabilir.

1.2.1. Geleneksel Eğitim Paradigması

Geleneksel tutum geçmişten bugüne oluşan deneyimlerin bir bütünü olarak düşünülebilir. Bu tutumun gerektirdiği te-

mel ölçüler zaman içinde oluşur. Bu nedenle geleneksel durum tarihsel ve kültürel bir temelde gelişir. Geleneksel tutumda süreklilik ve deneyim temelli bir anlayış söz konusudur. Geleneksel tutumun gerektirdiği yöntemsel yaklaşımlar genel anlamda deneme-yanılma, sözsel işlem, deneyimlerin doğrudan gerçekleştirildiği bir durumdur. Bu anlayışla kurulan sosyal ve kültürel yapılar zaman içinde birbirini etkileyerek gelişir. Bu gelişim olurken yeni olana karşı bir önyargı, bir şüphe de beraberinde oluşur. Yeni olan her zaman eskiyi dışlayan bir öneme sahip değildir bilakis eski, yeni olanın ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü yeninin ortaya çıkması için bir ihtiyacın, bir noksanlığın hissedilmesi gerekir. Fakat eski olan yeniyi yaratan temel unsur değildir. Bu durumda eskiyi geleneksel olarak düşündüğümüzde yeniyi de modern olarak düşünmek mümkündür. Nitekim Dewey (2007: 20), Deneyim ve Eğitim adlı eserinde bu ayrımı ayrıntılı bir biçimde yapar. Dewey sadece eğitim temelinde değil, sosyal kurumların işlevini de düşünerek bu ayrımla ilgili örnekler verir. Dewey verdiği örneklerle eskinin işleyişiyle yeninin işlevi arasındaki farkları ve bunlarla ilgili toplumsal beklentileri ortaya koymaya çalışır. Bu anlamda en önemli toplumsal öğe olarak eğitim faktörünü ve sosyal kurumlarla hem doğrudan hem de dolaylı ilişkisini ele alır.

Geleneksel tutumun yaygın olarak uygulandığı bir kurum olarak eğitim, bu özelliğini hiyerarşik bir düzlemde gösterir. Bu hiyerarşik durum aileden başlayarak topluma yansıyan bir özelliğe sahiptir. Ailede babanın rolü okulda öğretmenin rolüne denktir. Bu anlamda geleneksel tutumun oluştuğu kurum olarak ailenin rolünü yadsımamak gerekir. Çünkü sosyal yapıyı oluşturan etmenlerin çekirdek ekseninde bu kurum vardır. Yani geleneksel tutum ailenin varlığı sayesinde sürekli hâle gelir. Aileden çıkan bireyin okulla tanışması özünde ilişkisel

anlamda fazla bir değişiklik göstermez. Sebebi de ailede uygulanan metotların benzerinin geleneksel eğitim kurumlarında da görülmesidir. O zaman geleneksel eğitimin uygulandığı kurumlardaki pratikler ve genel yöntemler nasıldır? Geleneksel eğitim anlayışının en önemli öğeleri nelerdir? Geleneksel eğitim hangi paradigmaya, hangi öğretiye göre şekil almıştır? şeklindeki sorular çoğaltılabilir.

Geleneksel eğitimin dayandığı temel paradigma değişmez ve genel-geçer olan bilgi, değer ve gerçekliktir. Değişmeyen bir olgu olarak insan doğasının yapısı, eğitimde ona verilecek eğitim modellerinin de değişmez olduğu sonucunu verir. Bu eğitim modellerinin dayandığı temel doğrular evrensel, her zaman kabul gören ve her birey için geçerli olan özelliktedir. Eğitimin görevi de bu evrensel doğruları ortaya koymak, bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Zihin eğitimine önem verilen geleneksel eğitim anlayışında aklın geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca ortak aklın ürünü olan temel eserler (edebi, felsefi, dini vb.) ebedi mutluluk için öğretilmesi gereken bir niteliktedir (Gutek, 2006: 303).

Geleneksel eğitim ezbere dayalıdır. Öğretmen merkezlidir. Sıkı bir disiplin gerektirir. Ayrıca fiziksel cezanın da uygulandığı bir yönteme sahiptir. Bunun yanında bilginin öğrenilmesinden çok öğretilmesini gerektirir. Ayrıca denetime ve sıkı takibe tâbidir. Soyut düşünceye dayalı olarak problem eksenli değil de konu temelli bir yapıya sahiptir. Önceden verilen konuların bitirilmesi, önceden belirlenen değerlerin ve davranışların kazandırılmasına dönük olarak sistemli ve ardışık bir yöntem uygulanır (Yayla, 2009: 36). Yani geleneksel anlayışta bilginin değeri akıl ve zihin çerçevesinde önemlidir. Zihnin ve aklın geliştirilmesi geleneksel eğitim anlayışının paradigmasını oluşturur. Bu anlamda Dewey'in geleneksel eğitim yorumu mevcut tanımlamaları destekler niteliktedir.

Dewey (2007, 19-21)'e göre eğitim kuramının tarihi iki karşıt görüşle şekillenmiştir. Bunlardan ilki, eğitimin öğrencinin doğal yeteneklerine dayalı, içsel bir gelişim olduğudur. Bunun karşıtı olan görüş ise, eğitimin söz konusu yeteneklerden bağımsız bir dışarıdan oluşturma süreci olduğunu savunur. Geleneksel yöntemin dışarıdan, içsel motivasyon gerektirmeksizin; belli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Geleneksel eğitim genel hatlarıyla otoriter, zihin eğitimini ön gören, öğretmen merkezli, hiyerarşik vb. özelliklere sahiptir. Nitekim Dewey geleneksel tutumla ilgili görüşlerine devam ederek geleneksel düzenin özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalı olduğunu vurgular. Ayrıca erişkinlerin standartlarının, konularının ve yöntemlerinin, erişkinliğe yavaş adımlarla ilerlemekte olan gençlere zorla kabul ettirilmeye çalışıldığını da söyler. O zaman geleneksel tutumun temel argümanı olarak zorlamaya dayalı bir anlayışın temel bir öğe olduğunu söylemek mümkündür.

Geleneksel eğitim anlayışının konusu ve içeriği, geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerilerden oluşur; bu nedenle okulun temel görevi bunları yeni kuşaklara aktarmaktır. Geçmişte, davranış standartları ve kuralları da geliştirilmiştir; bu nedenle ahlâki eğitimin amacı bu kurallara ve standartlara uygun davranış alışkanlıkları oluşturmaktır (Dewey, 2007: 20). Geleneksel eğitimde ahlaki yükümlülükler ve ödevler önemli bir yere sahiptir. Bu yükümlülükler aslında itaati meşrulaştıran ve itaatli olmayı gerektiren bir durumdur.

Geleneksel eğitimde kitaplar, özellikle de ders kitapları, geçmişin bilgisinin ve bilgeliğinin başlıca temsilcileridir. Öğretmenler ise öğrencilerin bu materyal ile etkin bir iletişime girmesini sağlayan araçlardır (Dewey, 2007: 20; Duran, 2008: 117). Öğretmenin rolü kitabı işlevsel hâle getirmektir. Kitap merkezde olup öğretmen-öğrenci ilişkisi bu çerçevede oluşur.

Bunun yanında Dewey (2004, 18)'e göre geleneksel eğitim anlayışı bilinçli yaşamı etkileyen tüm insani ilişkilerle özdeşliğini yitirmektedir, eğitimi soyut anlamda bilgi alışverişi şeklinde görmektedir; öğrenimi sözlü sembollere, okuryazarlığa indirgemektedir. Ezbere dayanan, bireyin ilgi ve yeteneklerini ön planda tutmayan geleneksel eğitim anlayışı öğretmenin konumunu da belirler. Eğitimin verildiği sınıflar öğretmenin hâkimiyet alanı olarak düşünülebilir. Bu hâkimiyet alanında meydana gelen tüm eylemlerin merkezinde öğretmen vardır. Bu anlamda geleneksel sınıf, öğretmenlerin öğrenciler karşısına doğrudan doğruya kendi iktidarıyla çıktığı ve her zaman öğrencilerin her zaman bu iktidarın kaynağının farkında olduğu açık otorite örneği oluşturur (Spring, 1997: 22).

Geleneksel eğitime radikal bir perspektifle yaklaşan Freire'e göre "hemen her eğitim kademesinde cevap üzerine kurulu bir anlayış hâkimdir. Öğrencilerle karşılaştığımızda onların sorularını dinlemeden soru sormaya başlarız. Kapalı bir iletişim örneği gösteren geleneksel eğitim anlatma hastalığıyla muzdariptir. Geleneksel eğitimdeki ilişkiler otoriterdir. Yani öğretmenin her şeyi bilmesi, öğrencinin hiçbir şey bilmemesidir. Öğretmen tüm bilgileri seçenek şeklinde veya dayatarak sunar. Öğrenciler de onları yanlış yönlendiren veya yabancılaştıran değerlendirme sistemlerine uyum sağlamaktadırlar" (Hudson, 1988: 12).

Kısaca geleneksel eğitim anlayışı otoriter, kapalı, ezbere dayalı, zorunlu eğitimi ön gören, dışa dönük, konu merkezli, disiplin ve ceza gerektiren özelliklere sahiptir. Geleneksel eğitimin bu tür özellikleri günümüz eğitim sistemlerinde bazı yerlerde açık bazı yerlerde de örtük olarak uygulanmaktadır. Fakat geleneksel eğitim anlayışı demokratik değerlerin ön plana çıktığı yerlerde ve dönemlerde arka plana itilmiştir. Modern eğitim yaklaşımıyla bu yönelimin somut örneklerini görmek mümkün olacaktır.

1.2.2. Modern Eğitim Paradigması

Modern eğitim, çağdaş eğitim ya da yeni eğitim olarak da bilinir. Özünde klasik, geleneksel eğitim anlayışından ayrı, bireyi merkeze alan bir eğitim anlayışı olup toplumsal hareketlerin yarattığı modernleşmenin eğitim yorumudur. Modern eğitimi tanımlamak ve işlevini ortaya koymak için öncelikle modernizmi tanımlamak gerekir. Buna göre modernizm, Aydınlanma hareketine dayalı olan "modern" kelimesi Latince "modernus" kelimesinden türetilmiştir. Modernus ise Latince "modo" dan türetilmiştir ki bu kelimenin anlamı "hemen şimdi" demektir. "Modern" kelimesi Latince "modernus" şekliyle ilk defa 5. yüzyılda Hıristiyan dünyasını Romalı ve Pagan geçmişten ayırmak için kullanmıştır (Kızılçelik, 1994: 87).

Etki alanı olarak modernite yukarıda verilen tanımından farklı olarak toplumsal hareketlerin ortaya koyduğu bir yenileşme, laikleşme, dünyevileşme olarak açıklanabilir. Yani modernite, kavramsal tanımından ayrı olarak içerik bağlamında bir zihniyeti, bir paradigmayı ve de toplumsal değerleri ifade eden bir niteliğe sahiptir. Bunun yanında modernite, yeni olanın hüküm sürmesi, bugün yaşanılanın öneminin olması anlamına da gelir. Bu tanımla modernite, geleneksel değer yargılarından sıyrılıp bugünü yaratmaya çalışan bir misyona sahip olduğu söylenebilir. Pratikte ise modernite; sanayileşme, şehirleşme, rasyonelleşmeyle meydana gelmiştir. Bu özelliklerinin temelinde ise insanın kendi yarattığı maddi uygarlığının kendisine mal etmesi ve mal ettiği bu uygarlığın kendi hâkimiyeti altına alma paradigması yatar. Yani bu durum insanın dinsel, kültürel, geleneksel olan her türlü argümandan sıyrılarak kendi kaderini elinde bulundurması ve onu kendisinin tayin etmesi anlamına gelir.

Modernite bireyi niceliksel bir ölçüye göre değerlendirmeye çalışır. Yani zekâ, yetenek, başarı, kazanç, kademe, sıralama gibi kavramlarla bireyin yaşamını şekillendirmeyi amaçlamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni, bireyin varlığını ve yeteneklerini ölçülebilen bir değere karşılık getirilmesidir. Nitekim modern anlamda ölçülemeyen bir unsurun maddi bir değerinin olamayacağı görüşü hâkimdir. Bu görüşe paralel olarak Charlie Chaplin'in Modern Times (Modern Zamanlar) adlı filminde geçen olaylar modernitenin genel özelliklerini ortaya koyar. Chaplin bu filmde moderniteyi ve modernitenin bilgi, metot, değer anlayışlarını olaylarla gösterir. Moderniteyle ilgili ilkeleri görsel olarak ortaya koyarken aynı zamanda onun eleştirisini de yapar. Ayrıca Chaplin'in bu filmde yaptığı modernite eleştirisi kayda değer bir öneme sahiptir. Kısaca bu filmde Chaplin, modern yaşamın temel hatlarını vererek insanın nasıl bir durumda olduğunu anlatır. Bununla modernitenin önemli bir kavramı olan zamanın önemli olduğunu, bireyin uyması gereken bir ölçünün ve yetiştirmesi gereken bir işinin olduğunu vurgular. Bu anlamda modernite bireyi eşya karşısında sınırlayan bir niteliğe sahiptir.

Modernitenin kısaca tanımı ve içeriğini bununla sınırlı tutmakta fayda vardır. Çünkü modern eğitimi tanımlamak ve içeriği hakkında bilgi vermek için verilen bu kısa bilgi yeterli olabilir. Modern eğitim anlayışına baktığımızda ise, modernleşmeyle birlikte başlayan sosyal, kültürel, ekonomik değişimlerin eğitim gibi kurumlara da doğrudan yansıdığını görmek mümkündür. Bu anlamda eğitimi oluşturan kurumsal ve yapısal öğelerinin modern anlayışa göre geleneksel olandan farklı olarak değiştiğini görmek mümkündür. Bu çerçevede modern eğitim algısının hangi sorunsalı temel olarak gördüğünü ortaya koymak gerekli değil midir? Ya da modern eğitimin ortaya çıkması hangi düşünce sistemine ve bakış açısına göre olmuş-

tur? Bu sorulara verilecek yanıtlar aslında modern anlayışın doğmasına neden olan temel değerleri ortaya koymaya yardım eder.

Modern eğitim anlayışının oluşmasında felsefi, dinsel, sosyal ve kültürel faktörler etkili olmuştur. Özellikle Kilise'nin Ortaçağ ile başlayan etkisi modern düşüncenin sonraki zamanlarda oluşmasına neden olmuştur. Çünkü Ortaçağ boyunca hâkim olan görüş, günahkâr doğan çocuğun eğitiminin vaftiz ile birlikte başlamasıydı. Dolayısıyla bu görüş kötümser ve *a priori*, teolojik bir görüştü-çocuk eğitimi, kilisenin dini eğitimiyle kirlilikten temizliğe/aranmışlığa, yani Tanrı'nın lütfüne ya da inayetine doğru bir ilerleyiş olarak görülmüştür (İnal, 2008: 222; Gutek, 187: 2006). Bu durum insanların iradelerinin dışında hareket etmesi gerektiğini meşrulaştıran bir anlayıştır. Yani Kilise'nin mutlak varlığını koruması ve geliştirilmesi için bu tür bir argümanın ileri sürülmesi gerektiğini söylemek doğru olur. Kilise'nin etkisiyle gelişen bu eğitim anlayışına göre okullarda verilen eğitimin ve paylaşılan bilginin bağlandığı ve faydalandığı temel görüş skolastik düşüncedir. Skolastik düşünce ise kısaca her türlü epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik eylemin Kilise'nin öğretilerine bağlanması anlamına gelir. İşte bu şekilde oluşan Ortaçağ hayat tarzı baskı ve zorlamalara yol açmıştır. Bu durum da karşı koymayı, yenilik yaratmayı doğurmuştur. Bu anlamda modern eğitimi oluşturan dinamikleri tetikleyen bir unsur olarak Kilise'yi görmek mümkündür. Kilise'nin insana günahkâr bir rol biçmesi, onun baskı altına alınmasını gerektirmiştir. Buna paralel insan doğasının doğuştan kötü olduğunu vurgulayan T. Hobbes, insanın bu doğal durumun ancak otorite altına alınarak bir öneme sahip olabileceğini vurgular. Nitekim Hobbes'un bu görüşünün insanın asli suçlu olduğu kabul edilen Kilise'nin görüşüne yakın olduğu söylenebilir. Fakat bu görüşe insanın doğuştan iyi olduğunu ve bu

iyiliğin eğitimle korunabileceğini dile getiren J.J.Rousseau (2003: 11) ile insanın doğuştan özgür olduğunu; değişmezliğin getirdiği otorite, âdet ve geleneklerin reddedildiğini ortaya koyan J. Locke (Gutek, 189: 2006) tarafından düşünsel anlamda karşı çıkılarak modern ve sonrasında oluşan eğitim anlayışlarına kaynaklık etmişlerdir. Bu iki filozofun felsefede ve eğitimde ortaya koydukları görüşleri Aydınlanma düşüncesine zemin hazırlamıştır. Her ikisinin bireyin özgürlüğüne yaptıkları vurgu Aydınlanma'nın felsefesini de oluşturmuştur. Nitekim Kant (1991: 54)'ın deyişiyle Aydınlanma, insanın kendi kusuruyla içine düştüğü erişkin olmama (olgunlaşmama) durumundan kurtulması durumudur. Erişkin olmama, kişinin başkasının yönlendirmesi olmadan kendi aklını kullanamamasıdır. Eğer bunun sebebi akıl yoksunluğu değil de onu başkasının yönlendirme olmadan kullanma kararlılık ve cesaretinden yoksunluk ise, bu erişkin olmama, kişinin kendi kendisini maruz bıraktığı bir durumdur. Öyleyse Aydınlanmanın temel vecizesi şudur; 'sapere aude' yani akil olma cesaretini göster. Kendi aklını kullanma cesaretin olsun şeklindedir.

Aydınlanmanın ve modern eğitim anlayışının oluşmasında John Locke ve J.J. Rousseau'nun açık bir etkisini onların oluşturduğu felsefi öğretilerde de görmek mümkündür. Buna göre Locke liberalizmi sistemleştirirken, Rousseau da natüralizmi kurmuştur. Yalnız Rousseau'yu Locke'tan ayıran önemli noktalardan biri de konumuzla bağlantılı olarak radikal eğitim geleneğine kaynaklık etmesidir. Rousseau bu anlayışını sistematik olarak bir pedagoji kitabı olan Emile'de ortaya koyar. Bu durumu göstermek için Locke ve Rousseau'nun modern eğitime katkılarını daha detaylı ortaya koymak gerekir.

Locke, pedagojide esasın doğumla değil deneyimle sağlanacağını ileri sürerek ilahi görüşlerin karşısına pozitivist/doğacı görüşleri yerleştirmiştir. Çocuklara rasyonel varlıklar olarak

davranılmasını isteyen, oyun ve özgürlük gibi konularda çocukların lehine düşünceler ileri süren Locke, bu anlamda modern eğitiminin temellerini atmıştır (İnal, 2008: 222).

Locke'un modern eğitime kaynaklık etmesinde kullandığı en önemli argümanı "tabula rasa" yani zihnin doğuştan bir boş levha olmasıdır. Bu, bireyin doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığını, her türlü bilgi ve deneyimin yaşantı sonucunda oluştuğunu dile getiren bir durumdur (Gutek, 2006: 189). Modernizmin doğasında yer alan sonradan oluşma ve geçmişe bağlı kalmama anlayışıyla örtüşen Locke'un bu anlayışını modern eğitimin temel argümanı olarak kabul etmek mümkündür. Yani bilginin ve deneyimlerin sonradan kazanılması, yaşamın bireyin iradesine göre oluşması modern anlayışın temel prensibidir. Böylelikle Locke, herkesin yaşamını kendisinin oluşturduğu özne olma durumunu pekiştirir. Eğitimde ise bireyin kendi inşa edeceği bilgi ve değer anlayışı deney(im)sel yollarla edinilir. Bu da özgürlüğün eğitimde bireye göre oluştuğunun bir göstergesidir. Nitekim Locke bireysel özgürlüğü ve toplumsal eğitim üzerinde durur. Bununla Locke halkın eğitilmesi/kültürlenmesi gerektiğini savunur (Gutek, 210: 2006). Halk eğitiminin önemi verilecek vatandaşlık eğitimine göre anlam kazanır. Vatandaşlık eğitiminin önemi, vatandaşın toplumsal konularla ilgilenmesini ve bunları çözümlemek üzere kurulan parlamenter kurumların işleyişine katılıp, karar vermesini sağlamaktır. Bu görüşün sonucu olarak bireyin toplumsal problemlere katkı sunması otoritenin ve karar alıcıların halktan yönetime doğru yani aşağıdan yukarıya doğru yönelmesidir. Bu prensip de modern anlayışın politik ve sosyal sonucu olarak kabul edilebilir.

Kısaca Locke'un modern eğitime katkısı bireyciliği ön plana çıkarması, geleneksel değerlerin karşısına yeni değerleri koyması, bilgiye deneysel yollarla ulaşabileceği düşüncesi, eğitim-

de ve bilimde fikir özgürlüğü olarak sıralanabilir. Böylelikle Locke çağdaş eğitimin temellerini atarak referans kaynağı olmuştur.

Modern eğitimin diğer referansı ise natüralizmin fikir babası Rousseau'dur. Rousseau eğitime yönelik görüşlerini bu anlayışa göre oluşturmuştur ki ileri sürdüğü görüşler modern eğitime kaynaklık etmiştir. Bu anlamda Rousseau'nun geleneksel eğitim sistemine karşı temel argümanı insanın doğal yönüne olan ilgisizliktir. Ona göre "geleneksel eğitim sistemi insanları gerçek benliklerinden ayırıyor; insan hâlini ve zamanı hiçe sayıyor, kendisine doğru ilerledikçe daima uzaklaşan bir istikbale doğru gidiyor, insan için olmayan bir hedef doğrultusunda peşinde dolaştıkça, insanı doğal mevkisinden uzaklaştırıyor" (Küken, 1996: 154). Rousseau bu görüşüyle geleneksel eğitimin insan doğası ve özgürlüğü için bir tehlike olduğunu vurgular. Yani Rousseau'nun eğitim felsefesinin merkezini insanın karakterinin doğaya göre biçimlenmesi gerektiğine olan inancı oluşturur (Gutek, 2006: 77). Rousseau eğitim felsefesinin merkezinde olan doğa, doğal olan-yapay olmayan prensipleri Emile adlı eserinde ortaya koyar. Bu nedenle Rousseau'nun Emile adlı eseri aslında bir dönemin başlangıcı olarak düşünülebilir. Bu başlangıç da eğitimde bir devrim niteliği taşır. Ayrıca Emile çağdaş felsefenin öncülerinden biri olarak kabul edilen Kant'ı da derinden etkileyen bir niteliğe sahiptir.

Emile'de Rousseau bireyin doğuştan iyi olduğu prensibini kullanır. Bu prensip temelinde eğitimin insan doğasına uygun bir biçimde uygulanması gerektiğini vurgular. Dış dünyanın insanı kötü bir duruma getirdiğini iddia ederek birey merkezli bir anlayışın gelişmesine katkıda bulunur.

Rousseau (2003: 13) bireyin kendini gerçekleştirmesi gerek-

tiğini savunarak çocukların, yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve olmak istedikleri şeyi olmaları için özgür bırakılmaları gerektiğini düşünür. Onlara hâkim, asker ya da din adamı olmaları değil yaşam öğretilmeli ve bir meslek sahibi olmadan önce insan olmaları öngörülmelidir. Rousseau'nun eğitimden anladığı varoluşsal bir referansa dayanır. Yani bireye verilecek eğitim ona bir takım görüşler dayatmakla değil de, bireyin istediği ve özümsediği bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Nitekim insanın doğada bulunması ve doğada yaşamını sürdürmesi Rousseau'nun idealinde olan ve felsefi düşüncesini oluşturan bir görüştür. Bunun yanında eğitimde reform yapan Rousseau ve onun etkilediği kişiler; gelenekçiliğe, doğaüstücülüğe, dinsel görüşlere karşı çıkarak, otorite olarak Kilise veya Yunan ve Latin klasiklerinden ziyade doğanın kendisine önem vermişlerdir (Gutek, 82: 2006). Yani Rousseau birey merkezli eğitim anlayışının yaygın olması, öğrenmeyi kitaplara ve ezbere dayalı olarak yapılmaktan vazgeçilmesi, bireyin doğasına ve doğala olana doğru yönelen bir eğitim sisteminin geliştirilmesini ortaya koyarak modern eğitim anlayışına kaynaklık etmiştir.

Kısaca Locke ve Rousseau'nun üzerinde durdukları ve modern eğitim anlayışına kaynaklık eden temel argümanlar yaşantı sonucu oluşan deneyim, özgürlük, kendi olma, kendi varlığına karşı sorumlu olma, kendini gerçekleştirme gibi insanı özne ve eyleyen bir aktör olarak varlığını yücelten değerlerdir. Bu düşünceler üzerine kurulan modern eğitim, sistematik ve programlı bir eğitim anlayışını da beraberinde getirmiştir.

Modern eğitim anlayışının felsefi temellerini ortaya koyan Locke ve Rousseau'nun düşüncelerinin yanında sosyal dönüşümü sağlayan toplumsal olaylar, buluşlar, devrimler, sanayileşme hareketleri, şehirleşmenin yaygınlaşması gibi kitlesel hareketler modern eğitimin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Zaten gelişme bir bütün olarak düşünüldüğü zaman herhangi

bir olgunun gelişmesi, etrafındaki gelişmelere paralel bir biçimde olur. Çünkü sosyal kurumların temel özelliklerinden biri de birey-toplum etkileşiminin entelektüel ve finansal bir zeminde gerçekleşmesidir.

Kurum ekseninde düşünüldüğünde eğitimin sistematik olarak uygulandığı okulu ele almak gerekir. Buna göre okul, içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, kültürel ve politik ortamın bir ürünüdür. Okulda uygulanacak kurallar, amaçlanan prensipler, ortaya konan hedefler toplumsal iradenin bir yansıması olarak ortaya çıkar. Bu anlamda modern pedagojinin en önemli yanlarından biri çocuğu okul ile eğitsel/biyolojik kavramlarla (sınıf, yaş. vb.) tanımlamaya çalışmasıdır. Okul, çocuğu feodal hayattan modern yaşama sokan en etkili kurumlardan biri haline gelirken ulus-devlet, modern pedagojiyi doruğa çıkaran uygulamalara imza atarak disiplin, rasyonel eğitim, askeri düzen gibi kavramları gündeme sokmuştur (İnal, 2008: 223). Eğitimin toplumu dönüştürecek bir gizil güç olduğuna ilişkin modernleşmeci bakış açısıyla okul âdeta bir laboratuar, ders kitapları bilinç yükseltici eğitim materyalleri, öğrenci ve öğretmen modernliğin aydın özneleri ve taşıyıcıları, tüm ülke de sivil toplum örgütlerinin iyimser felsefelerini gerçekleştirebilecekleri bir öğretim ortamı gibi görülmektedir (İnal, 2007: 158). Bunun yanında modernleşmeyle beraber okul, kurumsal eğitim, çocukluk, gençlik, sertifika, diploma, belge, uzmanlaşma v.s kavramlar ortaya çıkmış ve kurumsal birer kimlik kazanmışlardır. Nitekim Aries ve Postman'a göre tüm kurumlar (aile, devlet, eğitim, vb.) ya da kısaca Avrupa uygarlığı, okulların önemini kavrayarak çocukluğu bir bakıma zorunlu kılmıştır. Bu noktada modern pedagoji, okul öğrenimini çocukluğun özel doğasıyla özdeşleştirmiştir. Modern pedagoji çocukluktan yetişkinliğe geçişin bütün aşamalarını rasyonel ve teknik terim ve kavramlarla tanımlamış, bu da eğitim alanında uzmanlaşmaya

yol açmıştır. Çocuklar din adamlarının ellerinden sanayicilerin eline, oradan da devlet ve profesyonellerin denetimine geçmişlerdir. Kitlesel eğitimle öğretimin parasız, zorunlu ve yaygın olmasının sağlanması, modern pedagojiye çocuklara daha fazla eğilme imkânı sağlamıştır (İnal, 2008: 223; Duran, 2008: 113)

Kısacası modern dönemin eğitim araçlarının ve güçlerinin genel özelliklerine bakıldığında şunlar karşımıza çıkmaktadır; birincisi tam zamanlı okul; ikincisi ekonomik, siyasi ve ideolojik ölçülere göre yasal bir statü kazanan öğretmenlik mesleği, üçüncüsü vatandaşların toplum içindeki statüsünü tam zamanlı eğitime göre yeniden üreten eğitim anlayışı, dördüncüsü eğitimin hiyerarşik bir düzen içindeki örgüt yapısı ve beşincisi de insanı verilen eğitim karşısında edilgen olarak tanımlayan davranışçı bilim kuramlarının mutlak egemenliğidir (Duran, 2008: 112). Yani modern eğitimin toplumsal projesi rasyonelleşmeyi en üst seviyede yaratmaya çabalamasıdır. Bu rasyonelleşme maddi uygarlığın oluşumu için önemli bir değer taşırken arka planda modern eğitim düşüncesi ve pratiği, kapitalist değerleri pazarlayan bir muhtevaya sahip olmuştur. İnsan yerine bireyi, gelenek yerine günceli, tarih yerine nostaljiyi koyarak bu döngünün oluşmasını sağlamıştır. Modern eğitim anlayışı her ne kadar rasyonel düşünceyi ve insanı merkeze alsa da modernizmin ve pozitivizmin yaygınlaşmasıyla birlikte insanlığa zarar veren olaylar şekil değiştirerek sürmüştür. Bu gelişmeler olurken eğitim de, günümüzde profesyonellerin güdümündeki bir araç haline gelerek birey merkezliliği ekonomik ve kültürel şartları uygun olana indirgemek suretiyle bireyi bir araç haline getirmiştir (Illich, 1994: 1).

Sonuç olarak geleneksel ve modern eğitim anlayışlarının temel paradigmaları, dayandıkları felsefi öğretileri, bilgi ve değer algıları ve de toplumsal bakış açıları ele alınmıştır. Bu anlamda geleneksel eğitimle başlayan akıl, zihin, ruh gibi kav-

ramların konu edildiği, değişmezliğin hâkim olduğu, evrensel ilke ve değerlerin öğretildiği paradigmaya karşılık birey merkezli, toplumsal faydayı ön plana çıkaran, bireyin doğası ve özgürlüğünü savunan modern eğitim anlayışına doğru gelişen bir paradigma ortaya çıkmıştır.

Modern eğitim, geleneksel eğitime metodolojik olarak eleştirel yaklaşmıştır. Bu yaklaşımın sonucunda modern değerlere göre bir bakış açısı, bir dünya görüşü ortaya koymuştur. Eskiye karşı yeni olanı geliştirmiştir. Fakat bu yenilikleri gerçekleştirirken eğitimin kurumsallaşmasını, bireyin kurumlaşmaya bağımlı olmasını, özgürlüğün sınırlanmasını da beraberinde geliştirmişlerdir. Yani geleneksel değerlerden sıyrılıp bireysel ve dünyevi olanı yaratan modernleşmenin bireyin özgürlüğünün bilimselcilikle, pozitivist bakış açısıyla ve kurumlarla kısıtladığı görülmüştür. Nitekim özellikle Rousseau'nun modern eğitime katkısı bireyin doğasına uygun olarak kendi doğrusunu bulmaya çalışması olmuştur. Ancak Rousseau insan doğasına aykırı düşen herhangi bir durumun kabul edilemeyeceğini vurgular. Hele ki bu durum, duyguları bastıran ve araçsallaşan aklın duygular üzerindeki hâkimiyetiyse hiçbir şekilde kabul edilemezdir. Bu anlamda Rousseau'nun eğitime yaptığı eleştiriler sadece geleneksel eğitim anlayışıyla sınırlı değildir. Bunun yanında son zamanlarda yaygınlaşan radikal eğitim geleneğine kaynak olan görüşleriyle modern eğitime de eleştirilerinin yansıdığı söylenebilir.



2. BÖLÜM

ELEŞTİREL EĞİTİM YAKLAŞIMI

Eleştirel eğitim yaklaşımını farklı kategorilere ayırarak incelemek gerekir. Çünkü eleştirel eğitim yaklaşımı bir takım değerleri ve tanımlamalarıyla birbirinden ayrılır. Bu anlamda eleştirel yaklaşımın gelişmesine neden olan temel düşünce insan özgürlüğünün doğal hâliyle dile getirildiği, özgürlüğün insan olmayla aynı anlama geldiği, aklın her türlü mitleştirmesine karşın farklı bir anlayışın geliştirildiği bir eğitim anlayışını ortaya koyan Rousseau'nun eğitim felsefesi olmuştur. Yani Rousseau (2003: 11), bireyin doğuştan getirdiği saf doğasını toplumsal ilişkiler ve onların oluşturduğu kurumların bozduğunu, baskı altına aldığını, yabancılaştırdığını, davranışların zorunlu hâle getirildiğini dile getirir. Bu anlayış radikal eğitim eleştirisini oluşturan bir sorunsal olarak ortaya çıkmıştır. Radikal eğitim eleştirisi de günümüzde varlığını sürdüren eleştirel

pedagojinin temel paradigmasını oluşturur. Yani radikal eğitim yaklaşımıyla eleştiri geleneğinin felsefi temelleri atılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde radikal eğitim yaklaşımı, bu eğitimin reddettiği zorunlu eğitim uygulaması ve eleştirel pedagojinin genel özellikleri ortaya konulacaktır. Ayrıca bu eleştirel gelenek içinde okul üzerine yoğunlaşan başlıca eleştiriler ve eleştirel değerlere göre oluşturulmuş bir okul olarak Summerhill Özgürlük Okulu örneği ele alınacaktır.

2.1. Eğitime Eleştirel Bir Bakış

Eğitim kavramını, eğitimin farklı boyutlarını, geleneksel ve modern eğitim anlayışlarını inceledikten sonra eleştirel eğitim anlayışına ve onun temel dinamikleri incelenmelidir. Çalışmanın buraya kadarki kısmında eğitimin inşacı, kaynaştırıcı, birleştirici işlevleri ve özellikleri üzerinde duruldu. Fakat bu bölümde eğitimin ayrıştırıcı, şekillendirici, kalıplaştırıcı, tek tipleştirici rolü ve özellikleri üzerinde durulacaktır.

Eleştirel eğitim anlayışının ele aldığı problemler eğitim-sosyal kurumlar (okul, aile, sermaye kurumları, devlet gibi) ve kültürel çalışmaların etkileşimleri, ilişkileri ve birbirlerine karşı yaptırımları olarak düşünülür. Aslında bu kurumların eğitime etkisi daha doğrusu eğitim üzerinde baskı aracı görevi görmeleri ve bu baskı sonucunda ortaya çıkan sorunlar eleştirel pedagojinin alanına girmektedir. Eleştirel pedagojiye göre ele alınan kavramlar ve tanımlamalar da bu paralelde anlam kazanır. Bu anlamda eğitim tanımına eleştirel yaklaşan Tolstoy'a göre "birinin diğerini, bizlerin olumlu bulduğu yönde şekillendirmesi anlamına gelen eğitim, baskı ve zorlamalı bir edimdir. Eğitim ile kültür arasındaki fark yalnızca zorlama aracılığıyla anlaşılabilir. Zira eğitim kendinde baskı kurma hakkını görür. Eğitim baskı altındaki kültürdür. Herhangi bir kısıtlılı-

ğın söz konusu olmadığı kültür ise özgür bir ilişki biçimidir" (Hern, 2008: 33). Tolstoy'un yaklaşımına göre eğitimin sağladığı kültürlenme, zorlayıcı bir niteliğe sahiptir. Buna göre eğitim, kültürel dokuları ve değerleri istenilen şekle göre ve istenilen düzeyde oluşturma sürecidir. İstenilen düzey de hâkimiyet sağlayan anlayışın her alana hükmetmeye çalıştığı bir pratik olarak düşünülebilir. Eğitimle sınırlı olmayan bu durum bilim, sanat, kültür ve aile gibi sosyal kurumlar için de geçerlidir.

Alternatif Eğitim adlı eserinde eleştirel bir perspektifle eğitimi değerlendirmeye çalışan Hern (2008, 105)'e göre günümüzde sosyal atmosfer "eğitimle" kirletilmiştir. Eğitim bu anlamda belli kişilerin (eğitimciler, toplum mühendisleri, halka yön verenler vs.) bir şeyler öğretmeye çalıştığı tasarlanmış bir süreçtir. Yani eğitim, güdümünde olduğu iktidara göre şekillendiren; güç ilişkilerinin ve hiyerarşinin meşruluğunu üreten aktif ve ilişkisel bir alandır. Eğitimin bu özelliği özgürlüğün, doğal bir düzlemde gelişmesini engeller.

Stirner, özgürleşmeyi sınırlandıran bir eylemsellik olarak 'kafadaki tekerlek' metaforunu kullanır. Stirner'a göre bu metafor kişinin kendini kurtaramadığı düşünceye, yani bireye sahip olan düşünceye, kişiye ne yapılması gerektiğini söyleyen ahlâki buyruktur. Bu ilişki düzleminde Stirner "özgür insan" ile "eğitilmiş insan" arasında bir ayrım yapar. Buna göre eğitilmiş insan için bilgi, karakterin biçimlendirilmesinde kullanılır; ona kilisenin, devletin ya da insanın hükmü altına girme izni veren, kafadaki bir tekerleğe dönüşür. Bunun yanında Stirner, modern toplumun en önemli sorununun, toplumun özgür insanlar yerine eğitimli insanlarla dolu olması olduğuna inanmıştır (Spring, 1997: 32). Stirner'ın tanımı doğrultusunda eğitimli insanın itaatkâr ve tepkisiz olduğu, bunun da toplumsal dönüşüm için zararlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eleştirel anlayışa göre eğitim itaat etme, kurallara bağlı kalarak yaşamı sürdürme, otoriteyi içselleştirme gibi eylemleri gerçekleştirerek bireysel özgürlüğü ve bireyin yaratıcı yetilerini törpüler. Aileden başlayarak okul ve bireyin sosyal yaşamında etkili olan eğitim olgusunun bu özellikleri, toplumda otoriteryen kişiliklerin ortaya çıkmasına neden olur. Örneğin ana-babasının sözünden çıkmamaya alıştırılmış bir çocuk, ileride kendi kendisinin efendisi olduğu zaman da kendi iradesiyle hareket etmemeye alıştırıldığı için, yasalara ve aklın kurallarına büyük bir memnuniyetle boyun eğecektir. Bu anlamda ailede verilmeye başlanan eğitim, itaat etmenin öğretilmesidir (Miller, 2003: 33). Buna göre eğitim, gücü ritüelleştiren ve bu, yukarıdan aşağıya doğru gücün dolaşımını sağlayan dikey bir ilişki biçimini yaratır. Ayrıca eğitim örtük bir hâkimiyet kurma çabasıdır. Bu çaba baba ile oğul, yetişkin ile çocuk, öğretmen ile öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkiyi besleyen ve meşrulaştıran bir nitelik olarak belirtilebilir.

Eskinin fiziksel sakatlama, sömürü ve işkencesi, bugün yerini, "eğitim" adı altında ruhsal işkenceye bırakmıştır. Bazı toplumlarda eğitime, çocuk daha süt çocuğuyken, anne ile arasında semiyotik bir bağ varken başlanıldığından bu erken şartlandırma, işin aslının çocuk tarafından anlaşılmamasını garantiler (Miller, 2003: 24). Doğal ortamda çocukla annesi arasında oluşmaya başlayan bu ilişki, çocuğun kurumsal bir kimlik kazanmaya başlamasıyla yani ailenin bilinçli bir ferdi ve okula başlamasıyla birlikte sistematik hâle gelir. Eleştirel eğitim de sistematik ve kurallı olan bu ilişkilerin sorgulanması, problem olarak görülüp eleştirilmesi ve alternatifler aranmasını sağlamaya çalışır.

Giroux'a göre, "eleştirel eğitim iki temel argüman üzerinde çalışır; Birincisi varsayımları sorgulayan eleştirel bir söylem iken; ikincisi olabilirlik söylemidir. İkincisi olan olabilirlik söy-

lemi, insanlığın yetkin hâle gelmesi için olumlu bir yöntemdir" (McGuffery, 1988: 92). Fakat eğitim eleştirisi sadece bu değildir. Zaten eleştirel bir dil geliştirildiği zaman muhtemel olan da sunulmuş olur. Fakat eğitim daha karmaşık bir olgu olduğu için eleştirel yaklaşım da birçok yönü göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır. Bu anlamda Apple (2006, 63) tarihsel, ekonomik, kültürel ve etnografik bir dizi teknik kullanarak eğitimi sorguladığını dile getirir. Bu süreçte eğitimle ilgili üç temel unsurun incelenmesi gerektiğinin açık bir şekilde ortaya çıktığını söyler. Bu unsurlardan birincisi norm ve değerleri alttan alta öğreten gizli müfredatın düzenleri ve günlük etkileşimleri vardır. İkinci unsur olarak planlanan, çeşitli materyallerde ve metinlerde bulunan öğretmenlerin süzgeçlerden geçirdiği okul bilgisine ilişkin resmi külliyattır (bu da açık müfredatın kendisi oluyor). Üçüncü unsur olarak da eğitimcilerin okullarda olup biteni planlamak, organize etmek ve değerlendirmek için kullandığı temel perspektifleridir.

Eğitimde kültürel sermaye kavramı üzerinde duran Bourdieu, eğitimin sınıfsal yeniden üretim sürecinde önemli bir toplumsal ve politik güç olduğunu belirtir (İnal, 2004: 79). Yani Bourdieu, özünde politik ve sınıfsal değerlerin önemli bir işleve sahip olduğunu vurgulayarak eğitimin yalnızca bir davranış değiştirme süreci olmadığının altını çizer. Bu düşünceler ışığında eğitime olan eleştirel yaklaşım tarih boyunca sistematik olarak ortaya konulmuş bir özellik taşımayabilir fakat sistematik olmasa da tarihsel süreçte eğitime eleştirel yorumlar her zaman var olmuştur. Bu yorumlar her ne kadar bir dizi teorinin oluşmasına sebep olmasa da her zaman için pratikte varlığını hissettirmiştir. Pratikte iki insan arasında bile mevcut eğitimsel yöntemler eleştiri konusu olabilir. Nihayetinde eleştirel anlayışın sistematik hâle gelmesi modernizm temelinde oluşmuştur. Çünkü modernizm geçmişte oluşan değerlere ve

özellikle Kilise'nin öğretilerine karşı bir eğilimin olgun sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda modernizmin ilk etapta geleneksel olana bir tepki olduğu ortaya konulmuştur. Bu tepki bir nebze eleştirellik ve şüphecilik içermektedir. Fakat modernizm her ne kadar gelişmeyi ve rasyonaliteyi sağlamışsa da bununla birlikte bir takım problemler doğurmuştur. Bu problemler de zamanla eleştiriye neden olmuştur. Bu eleştiriler eleştirel eğitim yaklaşımının tanımı ve işlevi içinde değerlendirilmelidir.

Eğitim eleştirisi temelinde radikal eğitim eleştirisi ve eleştirel kuramını kategorize etmekte fayda vardır. Aslında her iki kavram da birbirine yakın olmasına rağmen birbirinden ayrıldıkları noktaları da söz konusudur. Örneğin Giroux daha evvel radikal eğitim anlayışına ilham kaynağı olarak Marksizmin görüldüğünü fakat temelde Marksizmin etkisinin olmadığını düşünür. Çünkü Marksizm'in etkisi indirgemeci ve tek boyutludur. Bu nedenle tek boyutlu bir perspektiften değerlendirilen bir toplum kuramının eksik yönleri olabileceğini söyler (McGuffery, 1988: 95). Fakat Gramsci, Althusser, Freire gibi Marksist eğitimcilerin geliştirdikleri yaklaşımlar Marksist kuramın bu yönlerini düzeltmeye ve daha anlaşılır hâle getirmeye çalışmışlardır. Bunun yanında Rousseau'nun rolü aradaki nüansın olmasına neden olmuştur. Çünkü bireyi içselleştirilmiş bir düzenli inançlar sisteminin baskısından kurtarmaya yönelik en eski eğitim planlarından biri J.J.Rousseau'nun 18.yüzyılda yazdığı Emile adlı eseri olarak kabul edildiği (Spring, 1997: 29) için radikal eğitim anlayışının felsefi temellerini ortaya koyduğu söylenebilir.

Sonuç olarak eğitimde eleştirel yaklaşım Rousseau ile başlayıp günümüzde eleştirel pedagoglara dek süren bir yapıdadır. Rousseau'nun etkisiyle gelişen radikal eğitim yaklaşımı bireyden başlayarak toplumsal sistemlere doğru yönelmiştir.

Yani bireyin (çocuğun) rolü toplumsal ilişkilere göre yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Eleştirel pedagoji de birey özgürlüğü ekseninde birey-kurum, birey-sermaye, birey-toplum, birey-eğitim ilişkileri üzerinde durmaktadır. Bunun yanında günümüzde Eleştirel Teorinin etkisiyle eleştirel pedagoji, toplumsal problemlere karşı getirilen eleştirel yaklaşımlardan da faydalanmıştır. Yani eleştirel pedagoji sistematik olarak 1970'lerde başladığı için buna kaynaklık eden aktörler de bu dönemde ve günümüzde yaşayanlardır. Bu anlamda kaynaklık eden kişiler olarak Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aronowitz ve Peter McLaren gibi teorisyenlerdir. Fakat en önemli aktörün Paulo Freire olduğu belirtilmelidir (Peters, 2005: 35; Burbules, 193: 2005).

Kısacası eğitime radikal eleştiri ilk defa Rousseau'nun felsefi ve pedagojik görüşleriyle başlamış olup günümüzde eleştirel pedagoji ile devam etmektedir.

2.1.1. Radikal (Romantik) Eğitim Yaklaşımı

Radikal olma kavramsal olarak katı olmakla tanımlanabilir. Belli bir inanca, doktrine veya dünya görüşüne sıkı sıkıya bağlılıkla ve sertlikle açıklanabilir. Fakat eğitimde radikal yaklaşım, bireyin 'özne olabilme hâli' ile yakından ilgili olarak gelişmiştir. Radikal ya da romantik anlayış bireyi bir eyleyen, bir özne olarak düşünür. Bireyin kendi yaşamı konusunda özgür iradesiyle karar vermeyi sağlamasının çabasını vermeye çalışır. Bu nedenle bilginin duyular ve duygular üzerindeki baskısına karşı çıkar.

Radikal eğitim yaklaşımı mevcut eğitim uygulamalarını, eğitim ile sosyal kurumların ilişkisini, öğretmen-öğrenci ilişkisini, eğitim-birey ilişkisini vs. konu edinmiştir. Bu ilişkiler sürerken ortaya çıkan problemler, aksaklıklar, dezavantajlı du-

rumlar radikal eğitim anlayışının üzerinde çalışabileceği bir alan olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle radikal eğitim yaklaşımı, otoriter olmayan ve devrimci karakter yapılarını destekleyecek yeni toplumsallaşma biçimleri üzerinde durur. Radikal pedagoji, sadece okuldaki geleneksel öğrenme modellerini değil; aynı zamanda çocuk yetiştirme yöntemlerini ve ailenin örgütlenmesini de kapsar (Spring, 1997: 7). Radikal anlayışın özünde yatan temel argüman 'bireyin doğasına uygunluk' ve 'bireyin kendini gerçekleştirmesi' olarak otorite ve itaatten sıyrılmış özgür bir bireyin ortaya çıkmasını sağlayan prensiptir. Yani bireyin eğitimi, sosyal rolü, kültürel misyonu özgürlük temelinde olmalıdır.

Radikal anlayış için bir referans kaynağı veya ilham verecek temel unsur J.J.Rousseau'nun Emile'sidir. Bir pedagoji kitabından fazlası olan Emile uzun bir süre Amerikan eğitiminin radikal geleneğiyle ilişkilendirilmiştir (Walter, 1996: 262). Rousseau Emile'de mevcut eğitim yöntemlerine karşı önemli ölçüde eleştiriler getirerek pedagojik anlamda kendinden sonraki eğitim geleneğini derinden etkileyecek düzeyde yenilikler sunmuştur. Bu nedenle Emile'nin radikallere ilham kaynağı olması anlamlıdır. Çünkü radikal eğitim teorileri çoğu modern toplumda yaygın olarak kabul gören bir varsayıma dayanmaktadır ki bu; bir toplumu örgütlemenin kilit elemanlarından biri, eğitim ve çocuk yetiştirme sistemidir (Spring, 1997: 108; Gutek, 2006: 76). Çocuk yetiştirme (pedagoji) toplumun ruhsal ve entelektüel sağlığı için büyük bir önem arz eder. Çünkü toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını oluşturan en önemli etken insan yetiştirme modelidir. Bu modelin özellikleri aynı zamanda toplumun ilerlemesi ve özgürleşmesi için de önem taşır. Bu anlamda Rousseau'nun başlattığı çocuk hareketi bireysel özgürlük temelinde gelişmiştir. Zaten kendi kendine sahip olma, radikal eğitim teorilerinde yer alan önemli bir kavramdır.

Çünkü özgürlük düşüncesini yasa önündeki politik özgürlük ve eşitlik şeklindeki bildik anlamının ötesine götürerek ve kişinin kendi inançları ve eylemleri üzerindeki denetimini vurgulayarak bu düşüncenin kapsamını genişletir (Spring, 1997: 108; Walter, 1996: 263; Rousseau, 2003: 180).

Rousseau, akılcılığın birey hayatındaki olumsuz yönlerini vurgular ve buna karşılık bireyin doğasına yönelen romantik anlayışı savunur. Rousseau bireyin özgürlüğünü toplumun değerlerinin önüne koyar. Bu anlamda sosyal problemlerle ilgilenen eleştirel pedagoglardan ayrılır. Buna göre Rousseau toplumun varlığını bireyin özgürlüğüne bağlar. Rousseau Emile'de çocuğun duygu dünyası üzerinde durduğu kadar varoluşsal değeri ve vicdanı üzerinde de durur. Rousseau'nun bu görüşleri bir dönemin başlamasına kaynaklık etmiştir. Yani Rousseau'nun hümanist ve romantik yaklaşımı toplumsal dönüşümde önemli bir rol üstlenmiştir.

Rousseau'nun görüşlerine paralel olarak, bireyin katıksız özgürlüğünü öngören Stirner'in vurguladığı sorun ise, insanları gerçekten kendi akıllarına sahip olma noktasına getirmektir. Bu anlamda radikal gelenek bireyi, bilinç seviyelerini yükselterek, düşünce ve öğrenmeyi toplumsal değişmeyle birleştirerek ideolojik denetimden kurtarmaya çalışır. Bu düşünce akımı, modern sanayi dünyasında insanın yabancılaşmasının üstesinden gelinmesini radikal değişimin ilk adımı olarak kabul eden eleştirel pedagojinin gelişmesine neden olmuştur (Spring, 1997: 9). Buna göre bireyin özgürlüğü teorik olarak toplumun demokratikleşmesine bağlanır. O zaman radikal akımın dayandığı son nokta rasyonel dünyanın eleştirisidir. Bu da kötümser bir dille ortaya konulur.

Radikal pedagoji kategorisine girecek bir diğer yaklaşım anti-pedagojiyi savunan anlayıştır. Almanya'da gelişen anti-

pedagojinin radikal ve elbette bu konuda sesini en çok duyuran temsilcisi Ekkehatd von Braunmühl'dir. İlk kez 1975'te yayınlanmış olan "Anti-pedagoji/Eğitimin Kaldırılmasıyla İlgili Araştırmalar" adlı kitabında, var olan pedagojiye karşı saldırgan tutumun öncülüğünü yapan kişidir. O, eğitimi çocukların ölümünü getiren bir savaş olarak niteler. Ona göre her kim çocukları eğitmek isterse, o çocukları mahvedecektir. Eğitimin her şeklinde çocuk suiistimal edilmektedir. Eğitimin yolu ahkâm keserek, sakatlayarak, terbiye veya biçim verilerek teşhis ediliyor ve böylece de her eğitsel eylem küçük bir cinayet oluyor. Bunun yanında anti-pedagoglara göre "pedagoji kılı kırk yararak icat edilmiş olan öğrenmeyi engelleme stratejisi ve ruh mühendisliğinin gücü ele geçirmeye yönelik büyük bir aldatmacasıdır". Eğitim çocuk için kötü fiilleri ve hayat boyu devam edecek olan zararları bahane ederek ileri sürülen iddiaları ortadan kaldırmayı ve ideolojisi yoluyla çocuğun ifade edilen eğitim ihtiyacını tamamen şekillendirmeyi üretir. Yani eğitim yabancılaştırma anlamına gelir (Oelkers ve Lehmann, 2003: 20-25). Ayrıca anti-pedagojiye göre eğitim kötülükleri aşmada veya eksiklikleri eşitlemede geçerli değildir. Çoğunlukla çocuk daima eğitilmeyen bilakis öğrenmede korunmak zorunda olan değerli bir şahsiyettir. Anti-pedagoji öğrenme ve öğretme ilişkilerini değil, sadece eğitim yetkisini ve pedagojik meşrulaştırmayı reddeder. Öyle ki anti-pedagoji, çocuğun ilgilerini vurgular ve çocuğun ihtiyaçlarını dikkate alır. Bu ilgiler belirlenirken bireyin içinde yaşadığı an çok önemlidir. Bu nedenle bulunduğu çağda yaşayabilmek anti-pedagojinin büyük hedefidir. Bu çağın geleceği hediye etmemesi gerekir. Çocuğun dönemi hiçbir şekilde pedagojik olarak tasarlanmayan geleceğe feda edilmemelidir (Oelkers ve Lehmann, 2003: 5-8). Kısacası anti-pedagoglar yalnızca geleneksel eğitim düşüncesine ve onların alışılagelmiş ispatlamalarına karşı çıkmazlar, aynı zamanda bu düşünceden hareketle eğitim ve öğretimin meşru

kurumlarının düzenlenmesine de karşı çıkarlar. Ayrıca anti-pedagojiye göre genç insan ister çocuk yuvasında olsun isterse okulda, her yerde "uslu durmayı, sessiz olmayı ve ellerini kovuşturmayı" öğrenmektedir. Her şey onun başarabilme ve hareket isteminin susturulması için hizmet etmektedir. Okul içinde de sadece 'insancıl olmama' durumu vardır. Bu anlamda "okul taşlaşmış bir bina ile eşdeğer tutulabilir. Okul bir beton yığınıdır; aşılmaz, öldüresiye serttir" (Oelkers ve Lehmann, 40). Kısaca anti-pedagojinin temel özelliği daha çok eğitimin ortadan kaldırılması, bireyin özgür olması gibi özgürlükçü ve kimi zaman ütopik niteliktedir. Nitekim Rousseau'nun ideal özgürlük anlayışına, doğayla iç içe olmaya yakın bir görüşe sahip olduğu için anti-pedagojiyi radikal geleneğin içinde düşünmek mümkündür. Zaten radikal eğitim yorumu daha çok eğitimin birey üzerinde olumsuz ve dezavantajlı bir durum yarattığını vurgular. Bu anlamda eğitimin varlığı bireyin doğasına aykırı olması dolayısıyla şiddetle eleştirilmiştir. Eleştirilerin ayrıldığı nokta ise birbirinden farklıdır. Çünkü Rousseau'ya dayanan radikal eğitim anlayışı bireyin iyi olan doğasını korumaya yönelik bir misyona sahiptir. Bu anlayış temelde eğitimin farklı bir şekilde olabileceği düşüncesiyle gelişmiştir. Aslında Rousseau'nun bir çelişkisi de 'doğuştan iyi olanın sonradan bozulması' durumu içinde sonradan bir öğe olarak eğitimi de düşünmek mümkündür. Bu anlamda anti-pedagojiyi bu yönüyle de temelde Rousseau'nun görüşlerine bağlamak mümkündür. Çünkü anti-pedagoglar eğitimin kötü olduğunu söylerler. Kısacası anti-pedagogları da radikal pedagoglar olarak görmek gerekir. Bu anlamda anarşist bir geleneği sürdüren radikallerdir.

Radikaller, politik ve toplumsal sistemin buyruklarını itaatkâr bir şekilde kabul etmeyerek, otoriter olmayan kişiler yaratacak bir eğitim sistemi ve bir çocuk yetiştirme sistemini ara-

mışlardır (Spring, 1997: 11). Bu düşünce üzerine kurulu olan radikal bir eğitim reformunun felsefesi, bireyin sosyal kurumlarla pedagojik pratikler arasındaki ilişkisi; çocuğun yetiştiği sosyal ortamın toplumsal ve kültürel içerikleri arasındaki ilişki ile ilgilidir. Radikal olan bir eğitim programı, çocuğun karakterini güvenli bir şekilde oluşturacak; hem okulda hem de toplumsal kurumlarda kökten değişmeler sağlayacak amaçlar gütmelidir. Kısaca radikal reform toplumsal yapıyı yeniden dönüştürmeyi nihai bir hedef olarak görmelidir (Walter, 1996: 263). Yani radikal yaklaşım radikal bir hareketin parçası yapılacaksa, boşlukta yeni bir eğitim sistemi yaratıyormuş gibi hareket etmemelidir. Bunun yerine var olan eğitim kurumunun politik gerçekleriyle karşı karşıya gelecek stratejiler geliştirilmelidir (Spring, 1997: 114). Bu anlamda Adorno, çelişki ve direniş yolunda bir nitelik kazanması için eğitimin politikleşmesini talep eder, politik eğitim derslerine önem verilmesini ister (İnal, 2009: 3).

Radikal eğitimciler, otoritenin uzmanlık ve yeterlilik üzerine temellendiği bir toplum modeli yerine güçlü seçkinler kamuoyunu kendi konumlarını gözetmek için yönlendirildikleri bir toplum tanımı ortaya koyarlar. Bu görüşe göre ırkçılık, yoksulluk ve cinsel ayrımcılık gibi sorunlar ancak iktidar dağılımının değiştirilmesiyle ortadan kaldırılabilinir (İnal, 2004: 66). Kısacası radikal eğitimcilerin tezleri iki noktada birleşir; İlki özgür, hür olan bir insana giden yolun açılışıdır. İkincisi ise eğitimin ıslah geliştirme veya verimlilik için değil, toplumsal yapıyı kökten değiştirmek için kullanılmasının amaçlanmasıdır (Tozlu, 1998: 178).

Eğitime eleştirel yaklaşım radikal eğitim anlayışıyla temellendirilerek bireyin özgürlüğü, yetiştirilme şekli, politik ve kültürel yönleriyle ortaya konulmuştur. Bireyin kendi eylemlerinin sorumluluğunda bir eğitim anlayışına tabi olması (Gutek,

2006: 76) gerektiğini savunan radikal anlayışa zıt olabilecek bir uygulama da eğitimde zorunluluğun olmasıdır. Bu zorunluluk insan doğasına aykırı olduğu için sadece bir eğitim sorunu değil aynı zamanda bir özgürlük sorunudur da. Bu nedenle zorunluluk, özgürlüğü kısıtlayan kayda değer bir problem olarak düşünülmelidir.

2.1.2. Zorunlu Eğitim

Zorunlu eğitim uygulaması eleştirel pedagojinin en çok üzerinde durduğu konulardan biridir. Çünkü zorunlu eğitim, egemen anlayışın statükosunu sürdürmek için bireylere karşı dayatmacı bir niteliğe sahiptir.

Zorunlu eğitim modern eğitim anlayışına paralellik gösterir. Buna göre modern okulların ilk örnekleri, önce Prusya krallığı tarafından kuruldu, yaygınlaştırıldı. Bu okulların hepsi kilise meclislerine bağlı olarak örgütlenmişlerdi. 1763' de Prusya'da "Köy ve Taşra Okulları Bildirgesi" yayınlandı. Bu bildirgeyi okulları yönetmekle görevli kilise meclisinin üyesi Berlin'in meşhur papazı Julius Hecker hazırlamıştı. Bu bildirge zamanla, bütün Prusya okulları için genel bir kural haline getirildi (Cubberley, 2004: 100-103).

1807-1813 Prusya bakanlarından Stein: "Temel bir prensiple yola çıktık; moral, dini ve milli ruhumuzu geri getirmek, güven ve güç kazanmak için eğitime ve gençlerin yetiştirilmesine önem vermeliyiz. Tüm gücümüzle buna yönelmeliyiz" (Cubberley, 2004: 108) diyerek eğitimin öneminden bahsetmiştir.

Buna göre zorunlu eğitim uygulaması, eğitimin kurumsal bir yapı kazanmasıyla başlamış bir uygulama değildir. Zorunlu eğitim 19. yüzyıla kadar dayandırılabilir. Bu uygulama bir

zorunluluk sonucu oluşmuştur. Yani zorunlu eğitim uygulaması Jena Savaşı'nda profesyonel Prusya askerlerini yenilgiye uğradığı 1806 yılına kadar götürülebilir. Askerlere yığınla para harcadıktan sonra, üstüne bir de savaş kaybedilmiş ve bu da vahim sonuçlar doğurmuştur. Bu savaşın hemen ardından Alman felsefecisi Fichte modern tarihin en etkileyici belgelerinden biri olarak kabul edilen Alman Ulusuna Hitaben adlı kitabını yazmıştır. Fichte, bu kitabında gerçekte tükenme noktasında olan Prusya toplumundan yola çıkarak ulusun, her bireyin daha kolay talimat almasını sağlayacak yeni bir hayali kurumsallık olan zorunlu eğitim etrafında, kendine yeni bir biçim vermesi gerektiğini savunmuştur (Hern, 2008: 73). Fichte'ye göre okullar, "tüm ulusun paylaşacağı yapay bir mutabakat yaratmakla yükümlüdürler. Bu mutabakat Alman ailelerinin ve kurumlarının idaresini mümkün kılacak bir mutabakat olmalıdır. Okullar, herkesi giderek daha büyük bir Prusya ideali etrafında birleştirerek tüm Alman eyaletlerinin ve ulusunun birliğini sağlamalıdır" (Hern, 2008, 74). Prusya'nın yenilgisi sonucunda toplumu rehabilite etmek amacıyla ortaya çıkan zorunlu eğitim anlayışı daha sonra sistemli bir hâle gelmiştir.

Modern anlamda zorunlu eğitim, Prusya'da 1819 yılında açık biçimde şu beş amacı gerçekleştirmek için oluşturulmuştur;

1. Orduya itaatkâr asker yetiştirmek,
2. Maden ocaklarında çalıştırılmak üzere itaatkâr işçiler yetiştirmek,
3. Hükümetlere azami düzeyde tabii olacak sivil hizmetliler yetiştirmek,
4. Endüstriyel yapıların emrinde çalışacak memurlar yetiştirmek,

5. Kritik konu ve sorunlarda birbirine yakın düşünen vatandaşlar yetiştirmektir (Hern: 2008: 74).

Prusya'da Volkschule olarak nitelendirilen, çocukların yaklaşık yüzde doksan ikisini eğiten bu zorunlu eğitim uygulamasının amacı entelektüel gelişimden ziyade, boyun eğme ve itaatin esas olduğu bir sosyalizasyon modelini kurumlaştırmaktır. Prusya eğitim modelinin temelinde, çocukların asıl ebeveyninin devlet olduğu ve devletin de ailelerin sahibi olduğu ön kabulünün yattığını belirtmek gerekir (Hern, 2008: 75-77).

Zorunlu eğitim temelde toplumsal yeniden inşa mekanizması olarak kullanılmıştır. İşlevsel bir misyona sahip zorunlu eğitim uygulaması modernleşmenin yaygınlaşması ve kurumlar arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşmasıyla birlikte yeni bir açılım gerektirmiştir. Fakat bu açılım eleştirel pedagoglar tarafından yapılarak bu uygulamanın tamamen kaldırılması ya da değiştirilmesi önerilmiştir.

Baker'ın Zorunlu Eğitime Hayır adlı eseri zorunlu eğitim için bir tepki ve karşı koyma anlamında yazılmış önemli bir eserdir. Baker, kızını okula göndermediği için bu kitabı ona yazmıştır. Bu kitapta Baker kızını niçin okula göndermediğini gerekçeleriyle anlatır. Ayrıca annelik sorumluluğunun bir gereği olarak da böyle bir kitap yazma ihtiyacı duyar.

Baker (1995, 26) zorunlu eğitime ilk karşı çıkış hareketlerinin 1967'de ABD'de görüldüğünü vurgular. Bunun yanında ilham aldığı, onlar gibi düşündüğü okula karşı çıkanları da sıralar. Bunlar; William Blake, Charles Dickens, Khrishnamurti gibi bilgelerdir. Dickens hem zorunlu çalışmaya hem de zorunlu eğitime karşı çıkmıştır. Khrishnamurti, çocuklarını seven insanlara, ısrarla, onları okula göndermemelerini, onları okul dışında başka bir yerde sokakta ya da kendi evlerinde eğitilmelerini ister. Çünkü zorunlu eğitim sistemi öğrenmeyi değil,

okulda öğrenmeyi zorunlu tutuyor. Zorunlu eğitimin kurumsallaşmayı vurgulaması, bireyin kurum için hizmet etmesi gerektiği mantığını kültürel hafızaya dayatmaktadır. Böyle bir durum anti demokratik bir havanın oluşmasını sağlarken, bireyin özgürlükleri ve temel hakları yok sayılmış olur.

Illich (2000, 24)'e göre zorunlu eğitim, kaçınılmaz bir şekilde toplumu kutupsallaştırdığı gibi uluslar arası kast sistemine göre dünya milletleri arasında bir derecelendirmenin oluşmasına da yol açmaktadır. Kastlar halinde düşünülen ülkelerin eğitim alanındaki itibarları, vatandaşlarının okulda geçirdikleri yılların ortalamasına göre belirlenmektedir. Bu değerlendirme ülkenin gayri safi milli hasılasıyla yakından ilintilidir ve bu yüzden de çok daha iç karartıcıdır.

Kısaca zorunlu eğitim bir dönem, askeri bir argümanla başlayarak yurttaşların eğitilmesinde ve toplumsal bilincin arttılmasında rol oynamıştır. Fakat bugün için amaç, bireylerin zorunlulukla bir takım ölçülere göre şekillendirilmesidir. Böylelikle eğitimin zorunlu olarak icra edilmesi itaatkâr, otoriteryen bireylerin oluşmasına da yol açar. Toplumun bu tip bireylerden oluşması yönetimsel anlamda toplumsal denetimi daha da kolaylaştırır. Çünkü sorgulamayan bir vatandaşın statükoyu dönüştürmeye çalışması söz konusu olamaz. Fakat günümüzde demokratik ve birey/toplum özgürlüğüne dayalı bir eğitim anlayışı için zorunlu eğitimin olması uygun değildir. Bu anlamda zorunlu eğitim uygulamaları ve otoriter eğitim anlayışı eleştirel pedagojiye konu olmuştur. Eleştirel pedagoji çalışmaları da, anti-özgürlükçü ve anti-demokratik eğitim uygulamaları ve bunlardan kaynaklı sorunlar üzerine temellendirilmiştir.

2.1.3. Eleştirel Pedagoji Yaklaşımı

Pedagoji Grekçe bir kavramdır. 'Pais': çocuk ve genç demektir. 'Ago' ise yönetme, yönlendirme, yetiştirme anlamına gelmektedir. Kavram olarak pedagoji, çocukların sevk ve idare edilmesi anlamına gelmektedir. Roma'da çocuklara bakan mürebbi rolündeki kölelere pedagog denirdi. Daha sonra bu kavramın sınırları genişlemiş ve "eğitici her türlü faaliyeti içine alacak şekle erişmiştir (Akyüz, 1991: 49).

Antik Yunan'da kölelere birçok iş yaptırılırdı. Ziraat ve küçük zanaatlar esirlerin işi olduğu gibi evin birçok ağır işleri de onlara yükletilirdi. Çocuklarının gezdirilmesi, eğlendirilmesi ve gözaltında bulundurulması bilhassa esirlerin işiydi. Bu işi yapan esirlere pedagog denirdi (Kanad, 1951: 5). Bir anlamda pedagoji belli bir entelektüel birikim ve deneyim gerektirmediği için kölelere yaptırılırdı. Bu da pedagojiye verilen değerin bir göstergesidir. Fakat böyle bir tanımlamaya ve işleve sahip olan pedagojinin önemi zaman içinde anlaşılarak sistematik bir alan olmuştur. Hatta pedagoji ekseninde medeniyet ve kültürel dönüşüm üzerine düşünceler oluşmuş, akımlar gelişmiştir.

Pedagoji bazı kaynaklarda eğitbilim, bazı yerlerde ise çocuk eğitimi olarak da geçmektedir. Genel anlamda bireyin eğitimini ve bunun uzantıları olan sosyalleşmesini, kültürlenmesini, bilinçlenmesini ve bilgilenmesini içermektedir. Yani bireyin toplumla ilişkisinde rol oynayan tüm argümanlar pedagoji adı altında işlenmekte ve pratik bir değere kavuşmaktadır. Pedagoji çocuk ya da birey yetiştirme biçimi olarak basitleştirilmeyecek denli karmaşık bir yapıya sahiptir. Teorik olarak sadece bu anlamda 'bireyi iyileştirme durumu' olarak düşünülebilir. Fakat pratikte sosyal kurumlara doğrudan bağlanabilmektedir. Özellikle toplumun sahip olduğu ideolojik ve politik rolü de açık bir biçimde üstlenmektedir.

Giroux (2007, 29)'a göre politik bir pratik olarak pedagoji, "mücadelelerin doğal sonucu olarak görülür ve hangi bilgilerin ve kimliklerin belli sosyal ilişkiler aracılığıyla nasıl üretileceğini etkilemek için üstlendiği kasıtlı girişim rolünün öz eleştirel biçimde olmasa da öz bilinçle kavranmasını sağlayarak iktidar, bilgi ve ideoloji arasındaki ilişkileri açığa çıkarır. Ayrıca ona göre pedagoji her zaman iktidar ile ilişkilendirilir. Yani gerçekte eğitim teorileri, bir felsefe anlayışı gibi, iktidarla örtük ilişkisi olan ideolojilerdir. Bundan dolayı öğrenme sadece okulda yapılan bir eylem değildir. Bunun yanında öğrenme kamu hayatını ve sosyal ilişkileri şekillendiren bir durumdur (McGuffery, 1988: 97). Giroux'un bu yaklaşımına göre pedagoji, iktidar ilişkilerinin örtük bir biçimde toplumsal yaşamı etkiler. Yani öğretme ve öğrenme eylemleri, zihinsel kaygıları gidermekten öte bir değere sahiptir. Bu nedenle pedagoji, öğretirken aşılama ve öğrenirken itaat etme gibi bilinçaltına yerleştirmeye dönük bir özelliğe sahiptir. Kavramsal olarak da eleştiriye açık bir yapıda olan pedagoji, kurumsal ve karmaşık ilişkileriyle sistematik ve radikal eleştirilere maruz kalmaktadır. Zaten eleştirel pedagojinin ortaya çıkması pedagojinin mevcut uygulamaları, toplumsal etkileri ve ideolojik düşüncenin yansımalarının insanları sömürü ve nesne haline gelmesinin etkisiyle olmuştur. Bu anlamda eleştirel pedagojiyi açıklamakta ve içeriğini yorumlamakta fayda vardır.

Dar anlamıyla "yeni eğitim sosyolojisi" ya da "eleştirel eğitim kuramı" olarak tanımlanabilecek eleştirel pedagoji, okulları hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal ve siyasal yapının bir parçası olarak ele alır. Eleştirel pedagoji liberal ve tutucu okul eleştirileri tarafından kullanılan pozitivist, tarihsel olmayan ve depolitize çözümlemelere karşı zihniyetlerin bir türünü ortaya atar (Tezcan, 2005: 99). Bu açıklamaya göre eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu temel faktör kurum olarak okul, onun

fonksiyonları, kurumsal değeri, sosyal kurumlarla ilişkisi ve finansal arka planıdır. Okul, küçük ve sistematik bir toplum olarak düşünüldüğünde eleştirel pedagojinin dayandığı kaynaklar ve ilham aldığı teoriler de sosyal problemlerle ilgili olarak değerlendirilmelidir. Bu anlamda eleştirel pedagoji kaynaklarından biri de modernizmin, Aydınlanmanın, pozitivizmin eleştirisini yapan Eleştirel Kuram'dır. Yani Eleştirel Kuram'ın temel referansı olan Hegelcilik, Marksizm gibi öğretiler eleştirel pedagojinin de temel kaynağını oluşturmuştur. Eleştirel Kuram ise öbür adıyla Frankfurt Okulu'dur.

Frankfurt Okulu'nun tarihsel temelleri Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü 1923 yılında sosyalist araştırmalar yürüten bir merkez kurularak atılmıştır. Bu okulun en önemli simaları Hitler'in iktidara geçmesiyle birlikte Amerika'ya göç etmişler ve orada kalmışlardır. En önde gelen kişiler Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse'dur (Marshall, 1999: 179). İlk önce sosyal projeler yürüten bir kurum olarak kurulmasına rağmen daha sonra toplumsal problemler üzerine teori üreten bir ekol olmuştur.

Horkheimer'ın 1931'de Enstitü'nün yöneticisi olarak atanması nedeniyle sunduğu bildiride, öncülüğünün çalışmalarına da dikkat çekerek, Enstitü'nün artık yeni bir yönelime gireceğini belirtir. "Toplumsal Felsefe" olan bu yeni yönelim onun esas meşguliyeti olarak ortaya çıkmaktaydı. Horkheimer bu yönelimi yalnızca toplumsal hayatın anlamına yönelik derin bir iç görü sunacak felsefi bir değer teorisi anlamında ya da özelleşmiş sosyal bilimlerin sonuçlarının bir tür sentezi olmak anlamında değil, "evrensel olanın gözden kaçırılamayacağı" bir çerçeve ve bu bilimlerin araştıracağı önemli sorunların kaynağı olarak düşünmüştür (Bottomore, 1994: 7; Jay, 2005: 15).

Eleştirel Kuram'm amacı toplumun dönüşümü ve insanın özgürleşimi olarak açığa çıkar. Bilgi ve hedefi, teorik ve pratik aklı bir senteze götürmeye yönelik bu girişim, Frankfurt Oku-

lu'nun köklü felsefi bir konumunun ve 'olgu ile değer'in pozitivist ayrımı eleştirmesinin temeli olarak kalmıştır (Bottomore, 1994: 31). Marksist bir anlayışla harekete geçen Okul ilk kurulduğu andan itibaren ortodoks Marksizme eleştirel bir açıdan yaklaşmış, iktisadı temel alan geleneksel açıklama biçimlerinden vazgeçilerek ideolojik ve siyasal analizlere girişmiştir. Frankfurt Okulu'nun kurucularının klasik eleştirel kuramma göre, incelenmesi gereken asıl alanlar araçsal akıl denilen ve özel olarak modern sanayi toplumunun gelişmesi sürecinde gözlemledikleri totaliter baskı biçimleriydi. Araçsal akıl dünyaya ve kuşkusuz insanlara, onları nasıl sömürebileceği temelinde bakmakta, olgu ile değeri birbirinden ayırmakta ve değerleri bilgi ve yaşam açısından önemsiz bir role indirmektedir. Bu düşünce tarzı sanayi toplumunun tipik bir özelliğidir ve baskıcı yapılarla doğrudan bağlantılıdır. Bu anlamda eleştirel kuramın başlıca ilkeleri en açık biçimiyle yirminci yüzyıl pozitivizminin bazı ilkelerinin zıttı bir temelde tanımlanabilir. Ayrıca bilginin kaynağının duyumlarımız-deneyimlerimiz olduğu görüşüne karşı çıkan Eleştirel Kuram, rasyonalizmin bir biçimidir. Yani eleştirel kuramcılar, bilgilerimizin ve ortak insani yönlerimizin kaynağının, hepimizin akılcı varlıklar olmamıza bağlı olduğuna inanmaktadırlar. Nitekim Hegel bu düşünceyi "gerçek olan akılcı" dır şeklinde ifade eder. Eleştirel kuramın da "gerçek olanın akılcı olması gerektiği"ni düşündüğü söylenebilir. Bu bağlamda rasyonalite, formel mantığı değil, bütünün parçalarından daha büyük olduğu ve çelişkilerin sürekli kaybolarak yeni sentezlere dönüştüğü diyalektik bir düşünce sürecini göstermektedir (Marshall, 1999: 179-180).

Sonuç olarak Frankfurt Okulu birbiriyle ilintili üç öğe sunmuştur; Bunlar sosyal bilimlerde pozitivizmin ya da çok daha geniş olarak bilimciliğin epistemolojik ve metodolojik bir eleştirisi; teknokratik-bürokratik yeni bir egemenlik biçiminin ya-

ratılışında temel bir etmen olarak bilim ve teknolojinin ideolojik etkisine yönelik eleştirel bir tavrı ve kültür endüstrisi ya da baskının kültürel boyutlarıyla ilişkisidir (Bottomore, 1994: 61).

Eleştirel Kuram doğrudan eğitim kurumuna yönelik olarak bir çalışma yürütmemiştir. Fakat Eleştirel Kuram'ın sosyal ve kültürel sorunları çözümlemeye çalışırken ortaya koyduğu tespitleri eğitimi de ilgilendirmiştir. Örneğin otorite üzerine yapılan çalışmaların (Bkz. Batmaz, 2006: 1) eğitimde otorite olgusunun tartışılmasını sağlamıştır. Otorite üzerine çalışma yürütenlerin başında Adorno gelmektedir.

Adorno'nun eğitimle ilgili iddiası, bilginin ve tarihin insanlığı sarmasına izin vermemek için insanların bilgiyi ve tarihi kendilerinin yarattığıdır. Adorno'ya göre eleştirel düşünme politikanın olduğu kadar hakiki eğitimin de özüdür. Bu anlamda eleştirel düşünmeyi aslında eğitimin merkezine koymak gerekir.

Eleştirel pedagojinin tarihsel köklerindeki en güçlü gelenek olarak Marksist eğitim kuramı ve Hegelci öğretinin yanında yeniden üretim argümanını kullanan P. Bourdieu, Passeron gibi Marksist olmayan kültürelci sosyologları da eklemek gerekir. Ayrıca eleştirel pedagojinin 20. yüzyıl Marksist kaynaklı belli başlı esinleyici kuramcıları öncelikle Antonio Gramsci ve Althusser'dir (İnal, 2009: 2-3).

Temel referanslarına bakıldığında eleştirel pedagoji, radikal demokrasinin eğitimsel değişimini ve dönüşümünü öngören bir akım olarak düşünülmelidir. Bu akımın amacı daha çok demokrasiyi sağlamak, demokrasi kültürünü zenginleştirmek ve derinleştirmek ayrıca aktif ve sürekli bir yurttaşlık bilincini kazandırmaktır. Yani kültürel ve sosyal politikaları izleyen, iyi okuyan ve eleştiren bir toplum oluşturmaktır. Bu bağlamda eleştirel pedagojinin merkezinde hümanizm ve özne vardır

(Peters, 2005: 35). Eleştirel pedagojiyi bu ilkelerinden dolayı anarşist eğitim anlayışından ayırmak gerekir. Fakat her ne kadar popüler anarşist eğitim anlayışı birey ve toplum otonomisi için, değişim için bir araç (Cote vd. 2007: 327) olsa da temelde yine bazı farklılıklar söz konusudur.

Eleştirel pedagojinin dayandığı temel öğeler, eğitim faaliyetleri ve özellikle okulun pozisyonundur. Eleştirel pedagoji için eğitim ve okullar, iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği alanlar olduğu kadar çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği alanlardır. Zira eğitim eleştirel pedagoglara göre, ayrıcalıklara karşı daha demokratik bir dünya tahayyülü için de imkân sağlar. Giroux bu tahayyül imkânını şöyle açıklar;

Eğitim, kişinin değerinin sıklıkla cins, ırk, yurttaşlık ve dil gibi ayrıcalıklı kategoriler vasıtasıyla ölçüldüğü bir toplumsal düzende, öteki olanlara addedilenlere yönelik kötü muamele, dışlama ve küçük düşürmeyi reddeden ve şiddetin minimize edilebileceği bir dünya tahayyül etmemize yardım eder (İnal, 2009: 4).

Eleştirel pedagoji eğitimin politik güçlerin elinde bir alet olduğunu, toplumun ve insanların bu aletin kullanılmasıyla şekillendirildiğini iddia ederek her türlü hegemonyaya karşı çıkmıştır (Ergün, 2009: 155). Yani eğitim, politik ve sorgulayıcı olmadığı sürece iktidar ilişkilerinin merkezinde kalmaya devam eder.

Giroux, eleştirel bir pratik olarak pedagojinin, öğrencilerin tarihsel geçmişle bir diyalog içine girebilmelerini, otoriteyi sorgulamalarını, mevcut iktidar ilişkileriyle mücadele etmelerini ve kendilerini eleştirel aktif yurttaşlar olarak yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanmaları için gereken bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunan sınıf koşullarını sağlaması gerektiğini belirtir (İnal, 2009: 9). Bu nedenle öncelikle eleştirel

pedagojiye göre bilgi, doğru olup olmadığı değil, ezici ya da sömürücü olup olmaması temelinde çözümlenmelidir. Bilginin sağladıkları toplumun faydası veya zararı için söz konusu olduğu zaman politik anlayış da bu paralelde oluşur. Bilgi insanlığın faydasına işleniyorsa o zaman demokratik ve özgürlükçü bir eğilim de gelişir (Tezcan, 2005: 109). Bu anlamda eleştirel pedagoji kuramcıları, okul bilgisini tarihsel ve toplumsal kökleri olan çıkar bağımlı bir bilgi olarak görür. Okulda kazanılan bilgi kesinlikle yansız ve nesnel değildir. Belirli yollarla düzenlenir ve yapılandırılır. Bilgi, güç ilişkilerinde çok derin kökleri olan bir toplumsal yorumdur, yapıdır. Bilgi belirli bir zaman diliminde ve belirli toplumsal ilişkiler yaşayan bireyler arasındaki anlaşma ya da uzlaşmaların ürünüdür (Tezcan, 2005: 106).

Eleştirel pedagoji; serbest piyasa köktenciliği tehdidine karşı pedagojinin eleştirel düşünceyi ve radikal hayal gücünü şekillendirici rol aldığı kültürel politikalar ve tam demokrasi yönünde eleştirel bir dil ve olasılıklar yaratarak; eğitimciler, öğrenciler ve kültürel çalışma yandaşları için hayati öneme sahip olabilir (Giroux, 2007: 14).

Sonuç olarak hiç bir müdahale pedagojisi propaganda düzeyine indirgenmemelidir ancak eleştirel yurttaşlar yaratmayı amaçlayan bir pedagoji politikadan uzak duramaz ve durmamalıdır. Pedagoji; politika ve temsil, bilgi ve iktidar, öznel konumlar ve değerler, öğrenme ve sosyal değişim arasındaki ilişkileri konu edinmelidir (Giroux, 2007: 31). Bu nedenle eleştirel pedagoglara göre başta okullar olmak üzere eğitim kurumlarının kamusal alan olarak yeniden örgütlenebilmeleri için pedagoji politikleştirilmelidir. Politikleşen pedagoji, monologa değil diyaloga, temsile değil katılıma, hiyerarşiye değil yatay ilişkilere ve örgütlenmeye, monolitik erke değil iktidar paylaşımına dayanmalıdır (İnal, 2009: 9). Buna göre eleştirel pedagojinin bazı prensiplerinin uygulanması için okul kurumu kulla-

nılabilir. Fakat okul kurumunda uygulanmaya çalışılacak prensipler zamanla kurumsal ilişkilerin oluşmasına yol açabilir. Böylelikle okul kurumu tekrar eleştiriye maruz kalmasına neden olabilir. Nitekim eleştirel pedagoji eleştirilerinin en fazla yoğunlaştığı alan okul kurumu ve onun işlevleridir.

2.2. Okul Temelli Eleştiriler

Eleştirel pedagojinin en çok üzerinde durduğu kurum okuldur. Okul toplumsal, ideolojik, siyasal, ekonomik ilişkilerin yeniden üretildiği; bunların kültüre ve toplumların yaşam biçimlerine yansıttığı bir misyona sahip sosyal bir kurumdur. Okul ekseninde yoğunlaşan eleştiriler aslında geleneksel, modern, postmodern paradigmaya, öğretilere ve ilişkilere yöneltilen eleştirilerdir. Bu eleştirilerin odağında ise varoluşçuların dile getirdiği (Gutek, 2006: 138) gibi standartlaşma, sınıflama, görev dağılımı, kurallar, uzmanlaşma, nesneleşme vardır. Eleştirel pedagoglar bu özelliklerin okul kanalıyla insanlara kazandırıldığını dile getirirler. Nitekim sonraki bölümlerde de görüleceği gibi Illich'in okul eleştirileri varoluşçuların ortaya koyduğu argümanlarla dile getirilmektedir.

Okul temelli eleştirilerin ortaya konulacağı bu bölümde kısaca okulun kavramsal içeriği, tarihsel durumu, paradigmalara göre işlevi, okula yönelik yapılan radikal eleştiriler, özgür okul anlayışı ve son olarak da eleştirel pedagoji geleneğinin bir örneği olarak Summerhill Özgürlük Okulu örneği üzerinde durulacaktır.

Okul kavramı Latin ve Germen dillerinde, Grekçe "schole" sözünden türemiştir. Bu kavram eski dönemlerde ahlaki şekillendirmeyi ifade ediyordu (Akyüz, 1991: 247). Fakat sistemli bir kurum anlamında okul kavramı kurumsal amaçları gerçekleştirmesi beklenen kişilerin işleri ve birbirleriyle olan etkileşim

biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistem olarak tanımlanır (Lunenburg: 1995, Akt. Aydın, 2006: 2). Okul toplumun en önemli kurumlarının başında gelir. Tarihsel süreçte ise okullar bürokratik yapılara dönüşmüştür. Okulun bir bürokratik yapı olmasının temel belirleyicileri büyük, karmaşık, çok düzeyli toplumsal kurumlar olmaları ve tam zamanlı profesyonellerin okullarda görev yapmalarıdır (Aydın, 2006: 2).

Okul denilen sistemin bilinen en eski örneklerinden biri Sümerler döneminde görülmektedir. Sümer okullarının başlıca amacı saray ve mabedin ekonomik ve yönetsel kayıtlarını tutabilecek yazıcılar yetiştirmektir. Daha sonra okullar, Sümerlerin öğrenme ve kültür merkezleri haline gelerek birçok alan için bilim adamı yetiştirmeye başlamıştır. Bu okullarda öğretmen aylıklarının da öğrencilerden toplanan okul ücretleri ile ödendiği sanılmaktadır (Aydın, 2006: 1). Sümerlerde eğitimin topluma hizmet sunması, okulun onlar için önemli bir kurum olduğunun kanıtı olarak düşünülebilir.

İlkçağ ve Ortaçağ toplumlarında görülen ilk okul tipi, öğretmen ile öğrenci arasında bilgi alışverişinin cereyan ettiği kapalı bir mekân olarak görülürdü. Bu tip okul, öğretmenin her şeye hâkim olduğu, onun gözetim ve denetimindeki bir yerdi. İkinci tip okul bilgi okuludur. Bu tip okulda amaç bilgi vermek olduğu için otorite bilgiydi. Okul aracılığıyla kazandırılan bilgiler, öğrencilerin gelişmesine veya topluma yarayan üst değerlerin yaratılmasına yönelmişti. Ayrıca bu tip okulda öğretmen bilgiyi aktaran bir araçtı. Bu okula bilgi okulu veya bilginin hâkim olduğu okul demek mümkündür. Bu tip okullara karşın 18. Yüzyılla birlikte okul anlayışlarında değişiklik görülmüştür. Bunlar Rousseau ile başlayan "tabiat modeline uygun" okul anlayışı, Pestalozzi'nin "iş ve üretim okulu" anlayışları gibidir. Günümüzde ise okul anlayışları insanın ve toplumun yüceltilmesi için iş, üretim ve demokratikleşmeyi sağ-

lamakla yükümlüdürler (Akyüz, 1991: 249).

Postman (2006, 91)'a göre günümüzde okul, "enformasyonu kontrol eden bir mekanizmadır. Bir müfredat programında ya da bir ders katalogunda, okula ait hangi standartlar göze çarpar. Bunun en somut örneği üniversitedir. Bir üniversite katalogunda ders adları, ders konuları ve çalışma alanlarının listesi mevcuttur ve bunlar bir bütün olarak ele alındığında, ciddi bir öğrencinin neleri düşünmesi gerektiğini gösteren bir belgedir. Katalogda ihmal edilmiş şeylerden biri ise bir öğrencinin neleri düşünmemesi gerektiğini öğreniyoruz. Yani bir üniversite katalogu, bilgi yönetimi programının tanıtım belgesidir; üniversite katalogu bilgiyi tanımlamakta ve kategorize etmektedir ve bunu gerçekleştirirken de bazı bilgileri dışlamakta, bazılarını küçük görmekte ve bazılarını damgalamaktadır". Bu durum okul kurumunun nasıl bir evrim geçirdiğinin en açık kanıtıdır.

Okul kurumuna büyük bir değer atfeden ve onu toplumsal yeniden yapılanmanın en önemli kurumu olarak düşünen Dewey, okulun işlevselliğini önemsemiştir. Dewey (2004, 30)'e göre okulların ortaya çıkışı, genel itibariyle, sosyal koşulların giderek karmaşıklaşması ve bunun sonucunda sosyal kaynakların önemli bir bölümünün yazıya aktarılması ve yazılı sembollerle ifade edilmesiyle başlamıştır. Kendi bölgesinin ve kendi kuşağının ötesindeki bilgilere de ihtiyacı olan her topluluğun, kaynaklarının tümünün yeterince aktarılmasını sağlamak için okullara ihtiyaç vardır. Bu anlamda Dewey (2004, 17) okulun yapılandırıcı özelliğini şu cümlelerle dile getirir;

Uygarlık geliştikçe gençlerin kapasiteleri ile yetişkinlerin ilgi alanları arasındaki uçurum derinleşmiştir. Doğrudan paylaşım aracılığıyla öğrenmek giderek güçleşmiştir. Bu yalnızca daha az gelişmiş olan meslek dalları için söz konusu olabilmektedir. Yetişkinlerin etkinliklerinin büyük bölümü hem me-

kân hem de anlam itibariyle öylesine mesafelidir ki oyunlardaki imitasyonlarla o etkinliklerin ruhunu yakalayabilmek giderek daha da zor hâle gelmiştir. Bu yüzden yetişkinlerin etkinliklerini etkili bir biçimde paylaşabilmek için gençlerin bu amaç doğrultusunda eğitim alması gerekmektedir. Eğitim için de bu hizmeti sağlayacak olan okullar ve bu bilgileri sağlayacak materyaller olan dersler ortaya çıkmıştır.

Dewey (2004: 17; 53; 176) okulu, toplumsal ilişkilerin düzenlenebileceği ve demokratikleşmenin oluşturulup uygulanabileceği bir kurum olarak görür. Okullarda iyi düşünce alışkanlıklarının geliştirilmesi önemini teorik olarak hiç kimsenin yadsıyamayacağını söyler. Ne var ki teoride kabul edilen bu gerçeğin pratiğe yansıtılmaması bir tarafa, okulların, kimi özel devimsel yetenekler dışında öğrencilerin zihinleriyle ilgili olarak yapabileceği ve yapması gereken önemli katkının, onların düşünce yeteneğini geliştirmek olduğu gerçeğinin teorik olarak da yeterince bilince çıkarılması gerektiğini vurgular. Fakat kurumsal eğitime geçişin açık tehlikeler barındırdığını da vurgular. Çünkü okullar, okul dışındaki çevrede etkili olan eğitimsel koşullardan uzaklaştığında, kaçınılmaz olarak sosyal bir oluşum yerine, kitabi ve sözde entelektüel bir oluşuma sürüklenirler. Bu anlamda okulların taşıdığı misyonu farklı biçimlerde ele almak gerekir. Bu farklılık, okulun yapısallaştığı paradigma düzleminde değerlendirilmelidir. Sonuç olarak okulun temel paradigmalara göre kategorize edilmesi, okulla ilgili sorunların kaynağının bilinmesi açısından önemlidir.

2.2.1. Paradigmalara Göre Okul

Eğitim ve okul genel anlamda iki temel paradigma çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu paradigmalardan biri okulun inşacı, sosyalleştirici ve yapıcı fonksiyonu üzerinde duran işlevselci

paradigma iken öbürü toplumsal çelişkiler alanını dile getiren çatışmacı paradigmadır.

İşlevselci (fonsiyonalist) paradigma bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle bağlantılarını kurmakta, öbür yandan da okulun yapısını ve rol kuramı aracılığıyla öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemekte kullanmaktadır (Tan, 1990; 557).

İşlevselci paradigmanın eğitim anlayışına göre eğitim, çocuğun gereksindiği norm ve değerleri aktarmalı; toplumun sürekliliğini sağlaması için gerekli olan oydaşmayı kurmalıdır. Bunun için toplumun her üyesi, okul sistemine katılmalıdır. Çocuk, içselleştireceği değerleri toplumdan elde edecektir. O halde eğitimin iki ana işlevi olacaktır: toplumsal düzenin istikrarlı biçimde sürdürülmesi ve bireylerin toplumsallaştırılmasıdır (İnal, 2004: 62)

İşlevselci yaklaşım içinde eğitimin üç yaşamsal işlevi olduğu ileri sürülür. Birinci olarak eğitim, sanayi için insan kaynaklarını geliştirmenin bir aracıdır. İkinci olarak eğitim (okullar), karmaşık işler için en yetenekli bireyleri seçme ve gerekli işlere tayin etme işlevini görür. Üçüncü olarak eğitim, toplumun merkezi değerlerini yeni kuşaklara aktararak toplumun bütünleşmesini sağlanmasına katkıda bulunur (İnal, 2004: 65, Sezal, 2003: 24).

Eğitimin daha çok toplumsal düzenin sağlanmasında oynadığı rolleri araştıran işlevselciler, toplumsal değişme konusu üzerinde de pek durmamışlardır. Dolayısıyla işlevselcilik, düzenli işleyen toplum varsayımıyla, yani toplumsal değişmeden ziyade toplumsal yapı üzerinde odaklaşmaları nedeniyle tutucudur. İşlevselcilikte okullar, daha meritokratik (liyakate dayalı sistem) bir toplumun oluşturulmasına hizmet eden araçlar olarak görülür (İnal, 2004: 69; Poloma,1993: 31).

Kısaca işlevselcilere göre eğitim ve okul kurumları, sürekliliği sağlamaya yarayan mekanizmaları beslemek için gerekli işlevleri yerine getirirler. Buna karşılık bu uygulamaları eleştiren ve reddeden çatışmacı anlayış bundan tamamen farklıdır.

Çatışmacı paradigmaya göre ise, okulların açık işlevi, bilişsel becerilerin öğretimi olurken; asıl (gizli) işlevi, uygun tutum ve değerleri öğreterek var olan toplumsal düzeni koruyup sürdürmektir. Çatışmacı paradigma içinde bulunan Samuel Bowles ve Herbert Gintis'e göre kapitalist sınıf, eğitimi kendi egemenlik konumunu meşrulaştırmak için kullanır. Bu açıdan Gintis ve Bowles'a göre, eğitimin iki temel işlevi, meşrulaştırma ve toplumsallaştırmadır. Meşrulaştırmayla eğitim sistemleri öğrencilere teknokratik-meritokratik ideolojiyi ya da eğitimde fırsat eşitliği ideolojisini iletir. Toplumsallaşmayla işçi sınıfının bilincinin biçimlendirilmesi söz konusu olur. İşçilerin bilincini oluşturan öğeler (inançlar, değerler, benlik kavramları, dayanışma tarzları, kişisel davranış biçimleri vb.) ekonomik altyapının eğitim aracılığıyla biçimlendirdiği öğeler olur. Öte yandan okulların, hem mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiği hem de IQ testlerinin yoksullara karşı sistematik olarak işlediğini; çünkü bu testlerin yanlı olduğunu belirtirler. Yani zekâ düzey testleri, mesleki kurslara yönlendirme gibi uygulamalarla yoksul öğrencileri başarısızlığa iter (Bilton vd., 2008: 267; İnal, 2004: 69).

Çatışmacı paradigma içinde okulların yüklendiği bir başka misyon yeniden üretici bir niteliğe sahip olmalarıdır. Bu anlamda okullar üç şekilde yeniden üretici olarak tanımlanırlar; İlk olarak okullar farklı toplumsal sınıf, ırk ve cinsiyete göre tabakalaştırılmış insan gücünün yetiştirilmesi için gereken bilgi ve becerileri aktarır ve yeniden üretirler. İkinci olarak okullar, kültürel anlamda da yeniden üretici olarak görülmüştür. Bu bağlamda okullar, egemen kültür ve onun çıkarlarını oluşturan

bilgi biçimleri, değerleri ve dili aktarmak ve meşrulaştırmak için işlev görürler. Üçüncü olarak okullar, devletin politik iktidarının temelini oluşturan ekonomik ve ideolojik baskıları üreten ve meşrulaştıran bir devlet aygıtının parçası olarak işlev görürler (Bilton vd., 2008: 266: İnal, 2004: 68).

Bowles ve Gintis'e göre "okullar bir örnek değildir; aksine okullar farklı çocuklara farklı şeyler verir. Kızlar ve oğlanlar, siyahlar ve beyazlar, zengin ve fakirlere farklı davranılır. Ayrıca okullar işçi sınıfı çocuklarına kurallara itaat ve bağlılığı vurgularken, seçkinlere ise seçkinlerin liderlik vasıflarını öğretir" (Bilton, vd., 2008: 266). Bu anlamda okullar yeniden üretimi sağlayan kurum görevini taşırlar.

Yeniden üretim kavramı, genel olarak siyasal iktidarların ve toplumsal sınıfların kendi çıkarlarını sürdürmek için ekonomik ve kültürel kaynakları kullanmalarını ifade eder. Ayrıca Marksist çatışmacı paradigma içinde, eğitimin var olan sistemi (özellikle üretim ilişkileri ve mülkiyet sistemiyle ideolojik yapıyı) yeniden üretmesi bağlamında kullanılır. Bu anlamda eğitimin (müfredat, öğretmen, ders kitapları, eğitsel ritüeller vb.) altyapının (üretim biçiminin) yeniden üretilmesi için gereken insan gücünün, belirli konumlar (beyaz yaka-mavi yaka) için yeniden üretilmesi göreviyle karşı karşıya olduğu varsayılır. Çatışmacı paradigma içinde yer alan Althusser, Poulantzas, Bowles ve Gintis gibi yeniden üretim kavramıyla çalışan kuramların yanı sıra, işlevsel paradigmanın temel önermeleri de, örtük de olsa eğitimin asıl işlevinin, var olan toplumsal düzenin uyumlu biçimde işlemesi için mevcut değer ve bilgileri yeniden üretmek olduğuna işaret eder. Nitekim, her iki paradigma çerçevesinde kabul edilen eğitimin toplumsallaştırma işlevi, yeniden üretim kavramıyla aynı anlamı içermektedir (İnal, 2004, 51-52; Bilton, 2008: 103).

Yeniden üretim kuramcıları, okulların asıl işlevinin egemen ideolojiyi, onun bilgi biçimlerini ve toplumsal işbölümünü yeniden üretmek için gereken becerikli bireylerin yeniden üretimini sağlarlar. Bu açıdan okullar, ancak devlet ve ekonomiyle olan ilişkilerinin çözümlenmesiyle anlaşılabilir. Onlara göre, eğitimin temelindeki önemi ya da yapısı, okulların toplumsal ya da kültürel yeniden üretim araçları olarak nasıl işlev gördüğünün çözümlenmesiyle, yani kapitalist ussallığın nasıl meşrulaştırıldığı ve egemen toplumsal uygulamaları nasıl desteklediğinin açıklanmasıyla anlaşılabilir (Apple, 2006: 57; İnal, 2004: 79).

Çatışmacı paradigma eleştirel kuramın geliştirdiği bir değerler dizisidir. Bu dizinin içinde birçok alan ve bu alanın etkilediği faktörler var. Çatışmacı paradigma, okulun yeniden üretim kuramı üzerinde de durarak, onun toplumsal ve kültürel işlevini ortaya koyar.

2.2.2. Okula Karşı Radikal Eleştiriler

Okula yöneltilen eleştiriler birey-toplum-kurum arasında meydana gelen ilişkiyi içermekte ve bu ilişkiler eğitim eleştirilerinin konusunu oluşturmaktadır. Özellikle radikallerin eleştirel anlayışlarında, toplumsal kurum kimliği taşıyan okula ve okulun işlevine karşı yönelttikleri eleştiriler, radikal eğitim anlayışı için kayda değer bir öneme sahiptir. Çünkü bireyin eğitimine eleştirel bir yaklaşım geliştiren anlayışlar, okulla birlikte bu eleştirilerin daha sistematik hâle geldiğine inanarak okulu daha fazla eleştirme gereği duyar ve böylelikle eleştirilerine bir gerekçe bulurlar. Okul eleştirisi aynı zamanda eğitim eleştirisi olarak da düşünülebilir. Bu durum birbirinin içine giren, birbirinden ayrı düşünülemeyecek bir yakınlığa sahiptir.

Okula yapılan eleştiriler genelde bireyin tek tipleştirilmesi,

sisteme entegre edilmesi, potansiyellerinin istenilen kıvama göre şekillendirilmesi, siyasal ve ideolojik eğilimlere göre bir yön kazanması olarak sıralanabilir. Okulun bu yönü tarihsel anlamda yapılan bir takım değişikliklerle ortaya çıkmıştır.

15. ve 16. yüzyıldan başlayarak eğitim kurumlarında görülen yenilik, "gözetim" ve buna bağlı olarak gelişen ve en ufak ayrıntıları içeren bir disiplin anlayışının yerleşmesidir. Nitekim Hollandalı pedagog Agricola, bu durumdaki okulu bir hapishaneye benzetmiştir. Bu hapishanede 16. yüzyıla kadar eğitimde sözlü yöntemlerin yaygın olduğu kabul edilmektedir (Bumin, 1983: 22). Foucault'un deyişiyle büyük kapatılmaya maruz kalan insanlık panoptikon bir tarzda eğitimi denetim altında tutmayı başarmıştır. Bu anlamda okulun misyonu çocuğu kapatmak, baskı altında tutmak olarak düşünülebilir.

Ayrıca Postman (1995, 190)'a göre okul, "çocukluk ile yetişkinlik arasında önemli farklar olduğu ve yetişkinleri çocuklara öğretilecek değerde şeylere sahip oldukları varsayımı üzerine temellenen bir anlayışla karşı karşıya bırakan tek kurumdur. Fakat okullar dikkatten ziyade gözaltı evleri oldular". Bu anlamda Phillippe Meyer, Çocuk ve Devletin Hikmeti adlı kitabında okuldan değil ama okulla aynı standartlaşma sürecinin ürünü olan toplumsal denetimden söz eder. Yani "kışın nöbetçi öğretmenlerin yaptığı işi tatillerde polis üstlenir. Ayrıca denetim altında tutulmayan her hareketin kuşkulu sayılması, sistemin doğal bir sonucudur" (Baker, 1995: 34).

Kızını okula göndermeyerek ona bu durumu Zorunlu Eğitime Hayır eserinde gerekçeleriyle ortaya koyan Baker (1995, 23)'a göre okul, "çocuklara gardiyanlık yapan bir kurumdur (ana-babalar çalışırken onları gözetim altında tutar); toplumsal-iktisadi makinenin işlemesi için gerekli olan bilgileri onlara öğretir, itaat aşılar, eler ve rolleri dağıtır. Bir yığın insan sus-

mayı, zil sesiyle birlikte düşünmeyi, kendisini aptal olduğuna inanmayı okulda öğreniyor. Ve onlar bu koşullanmadan asla kurtulamayacaklar. Çünkü onlar da daha önceki kuşaklar gibi çocuklarını okula gönderirken kendi kendilerine hiçbir soru sormayacak biçimde kalıba döküldüler, yara görünmüyor ama izleri ortada".

Baker (1995: 46,55), okulun ilk hedefinin "disiplin alışkanlığı kazandırması", ikincisinin de "devletin kendisine emanet ettiği insan sermayesiyle bilinçli yatırımlar yapması" olduğunu söyler. "Okulun yatırım yapma ve unvan verme konularında usta olduğu kabul edilmelidir. Bu işi o kadar iyi becerir ki, verdiğinin kat kat fazlasını geri alır. Aşamalı ve yıllarca süren bir merasimle çocuk, kendisinden bekleneni verebilecek bir insana dönüştürülür. Kısaca okul, devleti ayakta durması için gerekli olan bütün inançları çocuklara aşılar". Bu anlamda Hern (2008, 65)'e göre "okulda en fazla göze çarpan gerçeklik kontroldür. Okullar, zamanımızı nasıl harcadığımızı, nasıl davrandığımızı, ne okuduğumuzu ve ne düşündüğümüzü kontrol ederler".

"Okul, yönetenlerin istekleri karşısında boyun eğmeyi de boyun eğdirmeyi de çok iyi becerir. Aristokrat mı yetiştirmek gerekiyor? Aristokrat yetiştirelim. Yurtsever mi istiyorsunuz? Kolları sıvayalım. Hümanist mi? İşte size hümanist. Komünist mi? Buyurun hem de en âlasından. Okul, siyasal iktidarı o an için elinde tutan toplumsal grubun isteğini karşılamak üzere bu hedeflerden birini benimser. Bu hedeflerin en önemli ortak yanları hepsinin hedef olmasıdır. Ayrıca okulun kafalara sokmaya çalıştığı en tehlikeli düşünce toplumun iyiliği için düşüncesidir ve bundan etkilenen kimi insanlar başkaları için özveride bulunma uğruna kendi kabuklarına çekilmeyi bile göze alırlar" (Baker, 1995: 46).

Kısaca "dünyanın bütün enlem ve boylamlarında okullar

aynı kuralları uygular: Önce seni yaşıtlarınla bir sürüye sokar, sonra da birisini dinlemek zorunda bırakır, oysa bu insanı sen seçmedin, o da seni seçme hakkına sahip değildi; bu insana çeşitli yollarla senin kafana bir şeyler sokması için para verilir; senin kafana nelerin sokulacağını da devlet karar verir, aynı devlet diplomalara bakarak sana toplum içinde vereceği yeri saptar. Üstelik seni zaman ve mekân bakımından sınırlar" (Baker, 1995: 23).

Jonathan Kozol'a göre okul, "ahlakın ve kargaşanın oluşmasını ve beslenmesini sağlamaz. Okul statükoyu korur. Okul ancak insanlara sosyal düzeni korumaya çalışan kitlenin üyeleri olmayı öğretir". Charles Silberman, 1970'de yayınlanan Crisis in the Classroom (Sınıfta Kriz) eserinde okul sistemini sadece devletin koşullandırma aracı olarak değil aynı zamanda insanları statik duruma göre düzeltmeye çalışan mantıksız bir kurum olarak görür (Latta, 1989: 485, 488). Ayrıca her türlü okula saldırmıştır. Silberman okulların hareketsizlikten, sessizlikten muzdarip olduğunu, öğretmenlerin öğrencileri aktif bir şekilde öğrenmeye katacakları yerde derslerinin belli bir monotonlukta, kitap rehberliğinde sürdürdüklerine inanmaktadır. Colin Greer, Great School Legend (Okul Efsanesi) adlı eserinde okulların "bireyleri hiyerarşik durumlarına göre kategorize ettiğini" vurgular. John Holt, How Children Fail (Çocuk Nasıl Başarmaz) adlı kitabında okulda çocukların "isteklerini önemsiz, sınırlı, anlamsız ve sıkıcı bulduğunu" düşünür. Genelde çocukların okulda başarısız olduğunu söyler (Keesbury, 1981: 215). Bunun yanında Tolstoy ise okulun "çocuğun zihninde, kimsenin anlamadığı bir takım şeyleri öğrendiği, doğuştan kazandığı şivenin çok dışında bir tarzda konuşmaya (bu çoğunlukla çocuk için bir yabancı dil gibidir) zorlandığı bir yapı" görünümünde olduğunu vurgular. Yine okul, "öğretmenin çocuklara düşmanca davrandığı bir yer" olarak görünür. Öyle

ki öğretmene göre, kendisinin veya ebeveynlerinin baskısı olmaksızın çocuklar, onun bildiklerini öğrenmeye hiçbir biçimde tenezzül etmeyeceklerdir. Ayrıca okullar; "çocuğa sokakta, evde ve işte kazandığı bilinçsiz eğitimden mahrum etmelerinin yanı sıra onlara fiziksel anlamda da zarar verirler" (Hern, 2008: 27, 29). Yani okul başka kurumların dışında başarısızlıkları imal eden ve ham öğrencileri alıp işlenmiş öğrenciler haline getiren bir süreçtir (Gultang, 1975: 545). Bu eyleminin sonucunda da birey, doğasına karşı yabancılaşır.

Postman (2006: 110) okulun, "öğrencileri hem standartlaşmış öğrenme durumları yoluyla hem de denetim kuralları, sınıf örgütlenmesi ve öğretmenlerin kullandıkları informal pedagojik yöntemler yoluyla biçimlendirdiğini" vurgular. Okul bu biçimlendirmeyi yaparken aynı zamanda bireylere bir kültür aktarımında bulunur. Bourdieu'nun deyimiyle okulların aktardığı bu kültür, egemen sınıfların kültürüdür. Okulda yeniden üretilen, güçlendirilen sınıfsal tutumlar aileden okula doğru yönelen bir değere sahip olduğu için aile-okul ilişkisinin birbirlerini beslediğini söylemek mümkündür. Çünkü egemen sınıflardaki aileler, çocuklarına eğitim kurumlarında daha başarılı olmalarını sağlayan bir "kültürel sermaye" aktarırlar. Bourdieu'ya göre kültürel sermaye öğrencileri toplum içindeki uygun yerlerine, sınıfsal açıdan ayırmada bir araç olarak kullanılır. Kültürel sermayesi olmayanlar tanım gereği sapmadır (Apple, 2006: 89; İnal, 2004: 80).

Bourdieu, kültürel sermayeyi, okullarda toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri yeniden üreten iki etmenden biri olarak değerlendirmiştir. Diğeri ise, belli bir toplumsal grubun ya da toplumsal sınıfın kültürünü ya da zihniyetini ifade eden habitus'tur. Bourdieu, habitus (zihniyet, zihin tutumu)'un iki ana öğeden oluştuğunu belirtir: fiziksel şeyler, anıtlar, kitaplar, aletler vb. biçim alabilen kurumlar ile kazanılmış yatkınlıklar,

gövdelerde cisimleşen kalıcı varlık ya da yapma biçimleri. "Habitus her kuşakta, çocukların toplumsal gruplarında toplumsallaşma deneyimleri yoluyla toplumsal dünyaları ve nesnel maddi koşullarıyla ilgili olarak yapılanır". O halde habitus, egemen sınıflar içinde yer alan aileleri/bireylerin kültürel sermayelerinin barındırıldığı bir tür kültürel kap olarak değerlendirilebilir. Bu kültürel kap içinde hangi bilgi türlerinin ve kültürel değerlerin yer alacağı konusu ise, doğrudan iktidar ilişkileri ve dolayısıyla muhalif gruplara yönelik konum ve görüşlerle ilgilidir (İnal, 2004: 81).

Bourdieu'ya göre okullar, "aktardıkları bilgilerle egemen sınıf(lar)ın çıkar ve değerlerini meşrulaştırırken, muhalif gruplar için önemli olan bilgi türlerini arka plana iterler". Yani okullar, "aktardıkları bilgi ve kültürle doğruluk ve nesnellik adına eşitsizliği sürdürmektedirler. Fakat okullar, eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir. Bu bakış eleştirel olarak iki açıdan sorunludur. Öncelikle öğrencileri daha önceden verilen toplumsal mesajların pasif içselleştiricileri olarak görür. İster resmi müfredat olsun isterse gizli müfredat, kurumun öğrettiği her şey, sınıf kültürleri tarafından değişikliğe uğramaksızın ve baskın mesajların sınıf tarafından (ırk, toplumsal cinsiyet) reddedilmesi söz konusu olmaksızın kabul edilir. Fakat işçi sınıfının bulunduğu okullarda, kent merkezlerindeki varoşlaşmış bölgelerdeki okullarda öğretmenlik yapanlar durumun böyle olmadığını bilir. Bilginin öğrenci tarafından yeniden yorumlanması, en iyi ihtimalle bilginin kısmen kabul edilmesi ve çoğu zaman da okulların planlanan veya planlanmayan anlamlarının doğrudan reddedilmesi kuvvetle muhtemeldir". Açıkçası, okulların basit yeniden üretimden daha karmaşık bir şekilde görülmesi gerekir (İnal, 2004: 80-81; Apple, 2006: 89).

Apple'a göre ise okullar, "teknik ve işletme odaklı bilginin

halk içerisinde dağıtımını fazlalaştırır. Öğrenciler de bu bilgiyi öğrendikçe, edindikleri becerileri ve uzmanlığı yatırım olarak kullanıp daha iyi meslekler için basamakları tırmanır. Okullar daha yüksek bireysel hareketlilik olanakları sağlar ve büyüyen ekonominin ihtiyaç duyduğu iyi yetişmiş insanların sağlanmasını garanti eder. Bir taraftan okul, hiyerarşik işgücü piyasası için özneler ve teknik/işletme odaklı bilgi kültürel sermayesi üreterek birikime yardımcı oluyor. Diğer taraftan da eğitim kurumlarımız eşitlik, sınıf hareketliliği ideolojilerinin meşrulaştırmak ve kendilerinin olabildiği kadar çok sınıf ve farklı sınıfsal kesimler tarafından olumlu görünmesini sağlamak durumunda kalmaktadır" (İnal, 2009: 2; Apple, 2006: 86).

Okula Marksist bir perspektiften yaklaşan Christian Baudelot ve Roger Establet de okulun ideolojik bir devlet aygıtı olduğunu; toplumun sınıflara bölünmesinin, emeğin kol emeği ve entelektüel emek olarak ikiye bölünmesini belirlediğini, bunun da iki tür okul ortaya çıkardığını öne sürerler. Onlara göre okul, sınıfsal bölünmeleri yansıtan bir üst yapı kurumudur. Okulun temel özelliklerinden biri de sürekli olarak evrensel bilgi, doğruluk, kültür ve uyum olarak sunulan burjuva ideolojisinin aşılanmasıdır. Bu sanat, saf bilim, felsefe vb. kültür aracılığıyla karmaşık biçimde gerçekleştirilir. Öğrenciler daha sonra yapacakları ileri düzeydeki çalışmalar için gereken soyut düşünceyi geliştirmek ve burjuva ideolojisinin etkin yorumlayıcıları olmak için teşvik edilirler. Okulda ahlakçılığa ve faydacılığa verilen önemle, egemen ideolojiye edilgin olarak boyun eğecek bir proletaryanın oluşturulması amaçlanır (İnal, 2008: 113). Bu yorumun daha sistematik bir şeklini Antonio Gramsci'nin hegemonya, sivil toplum-politik toplum ayrımında görmek mümkündür. Nitekim Gramsci 20. yüzyıl batı toplumunun yapısını inceleyen ilk Marksist teorisyendir (Burke, 2: 1999-2005).

Gramsci'ye göre devlet iki katlıdır. Bir katman sivil toplum iken öbür katman ise politik toplumdur. Gramsci için sivil toplum genişletilmiş anlamıyla devletin bir parçasıdır. Özellikle devletin ideolojik-kültürel hegemonyasının alanıdır. Gramsci devleti, polisi, askeri güçleri ve hükümeti politik toplum olarak sınıflandırırken kiliseleri, okulları, ticari kurumları, siyasi partileri, kulüpleri ve aileyi de sivil toplum kategorisine sokar. Bu anlamda Gramsci politik kontrolün iki formundan bahseder. Bunlardan birincisi baskıdır. Bu, kolluk kuvvet ve askeri güçle sağlanabilirken ikincisi olan hegemonya için ise ideolojik kontrol söz konusudur. Hegel'de olduğu gibi, Gramsci için de devletin eğitici bir görevi vardır. Devlet bu anlamıyla yalnızca diktatörlüğü değil, hegemoniyi de içermektedir. Devlet=hegemoni+diktatörlük'tür. Devletin sivil toplumu oluşturan hegemonik aygıtları, bütün eğitim kurumlarından, basına, sendikalara, Kilise'ye kadar uzanmaktadır (Bumin, 1983: 93; Burke, 3: 1999-2005).

Gramsci, ideolojik unsurların üretildiği okul sistemini, statükoyu sürdüren, ideolojik hegemoninin bir parçası olarak görür. Fakat okulun günlük yaşama bağlanmasını ister. Bu da felsefi kavramlara, formel mantığa, dilbilgisi kurallarına ihtiyaç duyarak teori ile pratiği birleştirerek olmalıdır (Burke, 1999-2005: 2).

Gramsci'nin Marksist kuramına paralel olarak Althusser'in düşünceleri de bu anlamda önemlidir. Althusser "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları" başlıklı çalışmasında Gramsci'nin devlet ve kurumları konusundaki tartışmasını sürdürmektedir. Bu çalışmaya ismin veren "devletin ideolojik aygıtları" kavramı büyük ölçüde Gramsci'nin "hegemoni aygıtı" kavramıyla aynı şeyleri ifade etmektedir (Bumin, 1983: 94).

Althusser (2006: 65) başta okul olmak üzere tüm kurumları

misyonlarına göre Devletin Baskı Aygıtları (DBA) ve Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA) şeklinde ayırmıştır. Buna göre DBA " zor kullanarak" işler oysa DİA'lar ideoloji kullanarak işlerler. Althusser (2006: 64) şöyle der;

Hükümet, Ordu, Polis, Mahkemeler, Hapishaneler vb. ki bunlar, bundan böyle bizim Devletin Baskı Aygıtları adını vereceğimiz şeyi oluştururlar. Baskı sözcüğü, söz konusu devlet aygıtının hiç olmazsa en uç noktada (çünkü idari baskı fiziksel biçimlere de bürünebilir) zor kullandığını belirtir. Devletin İdeolojik Aygıtları dediğimizde, gözlemcinin karşısında, birbirinden ayrı ve özelleşmiş kurumlar biçiminde dolaysız olarak çıkan belirli sayıda gerçekliği belirtiyoruz. Bunlar Dinsel DİA (farklı kiliselerin oluşturduğu sistem), Öğrenimsel DİA (farklı, gerek özel gerek devlet okullarının oluşturduğu sistem), Aile DİA'sı, Hukuki DİA, Siyasal DİA (değişik partileri de içeren), Sendikal DİA, Haberleşme DİA'sı, Kültürel DİA'dır. Fakat salt ideolojik aygıt yoktur. Dolayısıyla Kiliseler ve Okullar, ceza, ihraç, seçme vb. uygun yöntemlerle yalnız kendi çobanlarını değil, sürülerini de yola getirirler.

Kilise ve Ordu gibi Okul da bir sürü beceri öğretir ama bunu egemen ideolojiye tâbi olmayı ya da bu ideolojinin "patriğinin" yani başında bulunan kişinin egemenliğini sağlayan biçimlerde yapar. Okul tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak yeni ya da eski yöntemlerle, yıllar boyunca, çocuğun "etkiye en açık" olduğu çağda, aile DİA'sı ve öğrenimsel DİA arasında sıkıştığı yıllar boyunca, egemen ideolojiyle kaplanmış becerileri (aritmetik, doğa tarihi, fen bilgisi gibi) ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) çocukların kafasına yerleştirir.

"Ya okulda ne öğretiliyor? Şu ya da bu derecede uzun bir öğrenim alınıyor, ama ne olursa olsun okuma, yazma, sayma

yani birkaç teknik yanında, üretim alanının çeşitli mevkilerinde doğrudan doğruya kullanılabilecek "edebi" ya da "bilimsel kültür" öğeleri de daha başka pek çok teknik (işçiler için bir tür öğrenim, teknisyenler için başka tür, mühendisler için başka tür, üst kadrolar için de başka tür bir öğrenim) öğreniliyor. Ancak, bu bilgilerin ve tekniklerin yanında ve bu vesileyle de, işbölümünün her görevlisinin "tayin edildiği" yere göre uyması gereken terbiye kuralları, görgü kuralları öğreniliyor okulda; yurttaş olma bilinci, mesleki vicdan, ahlak kuralları, açıkçası toplumsal-teknik işbölümüne saygılı davranma kuralları ile son olarak da, sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzenin kurallarına saygılı davranma kuralları. Okulda aynı zamanda "Fransızcayı düzgün konuşma", düzgün "yazma "da öğreniliyor, yani (gelecekteki kapitalistlere ve uşaklara) gerçekte "düzgün biçimde emretme" yani işçilere "düzgün konuşma" (ideal çözüm) vb. öğretiliyor" (Althusser, 2006: 51-79).

Okulun devletin bir aygıtı olarak oynadığı rol, devletin karşılaştığı birikim ve meşruiyet sorunlarıyla yakından ilgili olduğu gibi genel olarak da üretim tarzıyla alakalıdır. Bir devlet aygıtı olarak okullar, sermaye birikimi (hiyerarşik olarak örgütlenmiş bir öğrenci grubunu ayıklar, seçer ve onaylar) ve meşruiyet (eksik bir liyakat ideolojisi sağlar ve böylece eşitsizliğin yeniden yaratılması için gerekli ideolojik biçimlere meşruiyet sağlar) için gerekli koşulların yaratılmasında önemli roller üstlenir (Apple, 2006: 57,71). Sermaye ile ilişkisinden dolayı Gintis de modern okulu manipülatif ve haksız bir ekonomik sistemin sembolü olarak görür. Ona göre okullar, yumuşak başlı işçiler ve vatandaşlar üretirler (Latta, 1989: 484). Buna göre okul-ekonomik sistem diyalektiği radikallerin Marksist anlayışla eğitim problemlerini ortaya koyduğu söylenebilir.

Radikal anlayış okul ve toplumsal güç odaklarına, insanın kendisini bilme şuuruna ermesini engelledikleri için de karşı-

dır. Marksist bir terminolojide önemli bir yer tutan bilinçlenme olgusu, esas itibariyle insanın konumunun farkına varması, etkilendiği ve etkilediği güçleri tahlil etmesi, bir olma cehti içinde olması demektir. Radikal anlayışa göre okul, değer verme ve geliştirme yerine görev yükleme, şahsiyeti boğma fonksiyonlarını yüklenmiş, bağımsızlık, orijinal çalışma vs. değerlerin geliştirilmesi daha çok kurumlara sahip olmakla sağlanacak şeyler olarak görülmüştür (Tozlu, 1998: 173-175). Bunun yanında Goodman, okul eğitiminin bireyi damgaladığı, derecelendirdiğini, belgelediğini ve topluma geri gönderdiği bir süreç haline getirdiğini söyler. Fakat alternatif olarak Goodman bazı durumlarda okulların sınıflardan vazgeçmelerini ve caddeleri, dükkânları, müzeleri, sinemaları ve fabrikaları öğrenme mekânları olarak kullanmalarını da önerir (Spring, 1997: 47). Nitekim alternatif sunma radikal yaklaşımın önemli bir yansımasıdır.

Eğitimin iki türü arasmdaki farklılığı analiz eden ve sınıflaşma içindeki farklılıkları ve pedagojik uygulamalar arasındaki çerçeveyi (görünen=etkili sınıflaşma ve etkili çerçeve; görünmez=cılız sınıflaşma ve cılız çerçeve) toplumsal sınıflarla ilişkisini gören Basil Bernstein'ın okul eleştirisi ise sınıfsallık, dilsel kodlar çerçevesinde olmuştur (Sadovnik, 2001: 3). Bernstein'a göre yöntemsel olarak bir dil biçiminin tanımlanması için gerekli olan birinci koşul, bu dil biçimini kullanan kişilerin toplumsal iş bölümü içindeki konumların saptanmasıdır. Toplumsal iş bölümünün yol açtığı iktidar, güç veya kontrole dayalı sınıf ilişkileri temelinde ortaya çıkan kültürel, dilsel, ideolojik veya bilgi-bilişsel örüntülerini Bernstein, kod (dilsel biçim) olarak adlandırmaktadır. Bernstein dilsel kodları ortaya koyarken asıl amacı, içerik ve biçim itibarıyla kültürel bir aktarım olarak pedagojik pratiğin toplumsal kontrol, egemenlik ve iktidar ilişkilerinin üretilmesine ve meşrulaştırılmasına nasıl ve ne ölçüde katkıda bulunduğunu çözümlemektir.

Pedagojik bir pratiğin vazgeçilmez iki unsurunu temsil eden öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, Bourdieu ve Passeron anlamlar dayatarak ve dayattığı anlamları meşrulaştırarak kendindeki iktidarı gizleyen sembolik şiddete dayalı bir iktidar ilişkisidir (Köse, 2001: 362-372). Bernstein, pedagojik bir pratik içindeki öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkinin ne kadar örtük olursa bu ilişkideki egemen tarafı temsil eden öğretmeni öğrenciden ayırt etmenin o denli zor olduğunu belirtir (Köse, 2004: 29). Açık olmayan hiyerarşik yapı sınıfsal değerlerin yeniden üretimini meşrulaştırarak dezavantajlı ortamlar yaratır. Örneğin Bernstein, okulun evrensel koduyla (dilsel biçim) karşı karşıya gelen orta sınıfın seçkin çocuklarının başarılı olduğunu söylerken, kuralsız-sınırlı koda sahip alt toplumsal sınıf ve etnik gruptaki çocukların başarısız olduğunu vurgular (Köse, 2004: 29, 41). Bernstein'a göre, okul tarafından geçerli kılınan ve meşru görülen bilginin örgütlenme biçimiyle bu bilginin içinde üretildiği pedagojik pratik dolayımıyla öğretmenler ve öğrenciler arasında gerçekleşen sembolik ve dilsel ilişkileri düzenleyen ilkeler çözümlenmeden, sınıf ilişkileri ve mücadelesinin eğitimsel bağlamlardaki temel biçimleri anlaşılmaz (Köse, 2001: 362). Eleştirisine devam eden Bernstein, egemen kültürden gelen öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermayenin okul tarafından onaylandığını ve ödüllendirildiğini vurgular.

Bernstein okulların sistemli bir biçimde daha aşağı sınıfsal konumlardan gelen öğrencilerin sermayelerini değersizleştirdiğini ekler. Ona göre kültürel sermaye, maddi sermayenin yansımasıdır; okulun değişim sisteminde simgesel bir form durumuna dönüşür. Kültürel sermaye, toplumsal yapının ekonomik gücünün simgesidir ve kapitalizm altındaki toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde, kültürel sermaye de kendi içinde üretici bir güç durumuna gelir (Tezcan, 2005: 112).

Okullar "evrensel anlam düzenleri" üzerine kurulmuş orta sınıf kurumlarıdır. Öğretmenler esasen orta sınıftandır ve gerçekte gelişmiş bir kod aracılığıyla iletişim kurarlar. Böylece orta sınıftan çocuklar okulda kendilerini evde hissederlerken, işçi sınıfından çocuklar yabancı bir dille yüz yüze oldukları yabancı bir ortamda hissederler. Sonuç olarak toplumdaki kültürel, dilsel ve söylemsel üretim ve yeniden üretimin yasal ve meşru temsilcisi olan okul, söz konusu güç, iktidar ve kontrol ilişkileri ve mücadelelerinin gerçekleştirildiği ve meşrulaştırıldığı en önemli kurumlardan birisidir (Slattery, 2007, 198). Kısacası Bernstein, eleştirel anlayışına dayanarak eğitim ile toplumsal kodların teorisini ve toplumsal yeniden üretim üzerindeki etkilerini ortaya koyar (Sadovnik, 2007: 2).

Okul temelli eleştiride belki de en radikal yaklaşımı sergileyen isim Ivan Illich'tir. Illich'in okul eleştirisi genel hatlarıyla okulun, eğitim etkinliklerinin verildiği yeknesak kurum olarak düşünülmesiyle tüm değerlerin ve rollerin buna göre şekillendiğinin eleştirisidir. Bunun yerine kurumsal olan tüm değerleri yok sayarak okulsuz toplumu idealize eder. Illich bu eleştirilerini gerekçeleriyle ve alternatif sunarak yapar. Freire'nin okula yaklaşımı da bu paraleldedir. O da eğitimi ve okulu ideolojik ve yanlı bir kurum olarak görür. Bu anlamda çalışmanın asıl konusunu Freire'nin ve Illich'in görüşleri oluşturduğu için eğitim ve okul hakkındaki görüşleri sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Sonuç olarak okulun yapısma yönelik radikal eleştiriler, alternatif bir yaklaşımın oluşmasına neden olmuştur. Bu yaklaşım mevcut eleştiriler ve eğitim problemleri ekseninde bir takım eğitim kurumlarının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bu kurumlar taşıdıkları misyon dolayısıyla özgür okul anlayışı olarak nitelendirilebilir.

2.2.2.1. Özgür Okul Anlayışı

Özgür okul olgusu mevcut okullara karşı geliştirilmeye çalışılan, mevcut okullarda uygulanan, klasik yöntem ve tekniklerin dışında bir hareket alanı oluşturma kaygısı içinde olan, eğitimin genel geçer kurallarına muhalif, eleştirel bir söylem ve eylemle varlığını sürdüren bir yaklaşımdır. Özgür okul yöntem olarak yenilikçi, eğilim olarak eleştirel bir yapıdadır. Yani özgür okul anlayışına sahip bir okulun yapısı, çevresinde bulunan mevcut okullardan farklıdır. Bu farklılık her yönüyle ortaya çıkar. Gerek öğretmen-öğrenci ilişkileri, gerekse de yöntem ve yaklaşımlar, tutum ve davranış biçimleri olsun ortalama bir okuldan farklıdır. Bu durumdaki okullara özgür okul demek doğru olur. Çünkü bir takım değişik uygulamaları formüle ederek eğitime bakışları bu çerçeveden olmuştur. Her yönüyle bu anlayış kendi içinde idealist bir karakterdedir. Bu anlamda özgür okul anlayışını ütopyalara benzetmek mümkündür. Çünkü ütopyaları ortaya koyan başta Platon olmak üzere Thomas Moore, Campanella ve Bacon kendi doktrinlerine göre toplumsal refah ve mutluluk için fikir ileri sürüp o bağlamda bir yer düşlemişlerse eğitimciler de farklı olan görüşlerine göre bazı okullar kurmuşlardır. Örnek olarak da gösterileceği gibi bunun en çok üzerinde durulanı ve en çok bilineni ve belki de en başarılı olduğu söylenebilecek olanın Summerhill olduğu düşünülebilir. Günümüzde ise radikal eğitim bağlamında bilinen en iyi okul modeli A.B.D'de bulunan Detroit Summer'dır (Boggs, 2000: 41).

Eğitimin ütopyalarından birisi olarak 19. yüzyılın büyük 'genel okul' reformcusu olarak bilinen Horace Mann'ın, bütün sınıflardan çocukların devam edebileceği genel bir okul kurarak bu sorunun üstesinden gelmeyi umut ettiği düşüncesini örnek olarak vermek mümkündür. Mann, zenginin ve yoksulun aynı okulda kaynaşmasıyla birlikte sınıf ayrımlarının eri-

yeceğini düşünüyordu. 'Genel okul' yaklaşımıyla ilgili sorun, bütün çocukların okula aynı kültürel temel ve entelektüel araçlarla girmemesi ve eğitimlerini aynı amaçlar için kullanma eğiliminde olmamalarıydı. Başka bir deyişle genel okul, öğrencilere aşırı genel bir eğitim sağlıyordu. On dokuzuncu yüzyılın sonundan itibaren Amerikan eğitimcileri "eğitimi bireyselleştirerek ve bireysel ihtiyaçları karşılayarak" bu sorunun üstesinden gelmeye çalıştılar (Spring, 1997: 24). Bunun yanında özgür okul hareketinin temellerinin 1920 ve 1930'larda ilerlemeci hareketler ile John Dewey'in yazıları olduğu düşüncesi de söz konusudur. Bu hareketin savunduğu görüşler genel olarak şunlar olmuştur;

a. Öğretmenler danışmandır.
b. Okul sosyal bir kurumdur.
c. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları eğitimin başlangıç noktasıdır.
d. Pasif öğrenmeye karşın aktif öğrenme söz konusudur.
e. Öğrenmenin özellikle toplum olmak üzere birçok kaynağı vardır
f. Yetenekler sonuçtan öte vasıtadır.
g. Öğrenciler karar alma sürecine katılmaktadırlar (Scotter vd., 1979: 244).

Yukarıda geçen prensipler temelinde gelişen çocuk merkezli eğitim okulları Avrupa'nın farklı yerlerinde farklı bir alanda yapılanmışlardır. Buna göre İngiltere'de Summerhill iken Kıta Avrupası'nda ise Freinet okulları, Jena planı okulları, Montessori-okulları, Waldorf okulları, Serbest Alternatif okullar ile ABD'de ilerlemeci anlayışla oluşan Proje okullarıdır. Ayrıca buna Sanat eğitimi akımı, Çocuktan hareket akımı, Kır eğitim yurdu akımı, İş eğitimi akımı, Kolektif eğitim akımı da

eklenebilir (Hesapçıoğlu, 2006: 33). Ayrıca Sovyetlerde yaygın olan Kolhozlar, Solvozlar ile İsrail'de kurulan Kibbutzlar özellikle tarımsal işlerle eğitim faaliyetlerini bir arada sürdürmüşlerdir. Yine Tolstoy'un kurduğu Yaysana Polyana Okulu vardır. Özgür Okul örneği taşıyan bu okulda diğer okullardaki gibi çocuk balık istifi gibi bir sınıfa tıkılmaz. Yine burada bir çocuğun "Ders başladı! Eyvah Geç Kalacağız!"gibi cümleler kurulduğuna pek şahit olmayız. Çocuklar okula geldiklerinde yanlarında ne kitap ne de defter getirirler. Yine ev ödevi de verilmez. Bununla Tolstoy okulun, eğitimin ailenin payına düşen bölümüne karışmaması gerektiği söyler. Dolayısıyla okulun ödül ve cezaya hakkı olmadığı, bu yöntemleri kullanmaması gerektiğini düşünür. Ayrıca en iyi okul politikasının, öğrencileri çalışmalarında ve anlaşmazlıklarını çözümlemede bildiklerinin en iyisini yapmakta serbest bırakmak (Hern, 2008: 30-32) olduğunu da ekler. Bu nitelikleri taşıyan okullarda amaç eğitimin insanileştirilmesi (hümanize edilmesi), öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, çocukla yetişkin arasındaki ilişkilerin demokratik yönde şekillendirilmesi ve çevrenin özgürleştirilerek insan yaşamını olumlu yönde etkilemesi söz konusudur (Scotter vd., 1979: 243).

1960'larda aktivistler Amerika'da Özgür Okul akımını yaratmışlardır çünkü okul sistemi vatandaş değil de nesne üretmeyi organize ediyordu (Boggs, 2000: 40). Jonathan Kozol, 'Özgür Okullar' adlı eseriyle özgür eğitimin bir başka temsilcisi olmuştur. Özgür okul hareketinin popüler liderlerinden George Dennison ise, 1966'da şöyle yazar; First Street School (İlk Sokak Okul) radikal ve deneyseldir. Notlar, rekabetçi sınavlar yoktur. Hiçbir çocuk istemediği zaman çalışmaya ya da soruları yanıtlamaya mecbur bırakılamaz." (Scooter, 1979: 244).

Özgür radikal okullar sınıflarını ve okullarını demokrasinin katılımcı pratiği ve çocuğun özgürlük ideali çevresinde inşa

eder. Özgür okul, öğretmenin hâkim olduğu bürokratik otoriteden vazgeçilmesi gerektiğini savunur (Walter, 1996: 265). Fakat okulsuz toplumu savunan Illich (2001, 98)'e göre "beyin yıkama ile disiplini birbirine karıştıran özgür okul hareketi, bu öğretmene yıkıcı bir otorite rolü biçmiştir. Özgür okul hareketi gelenek dışı eğitimcileri ayartmaktadır. Fakat bunu kesinlikle geleneksel okullaşma ideolojisine destek olarak yapmaktadır". Illich'in yaklaşımı daha çok okulsuzluk ideali üzerine olduğu için özgür eğitim anlayışına da kuşkuyla bakar.

Sonuçta özgür okul veya alternatif okul anlayışı bireyi merkeze alan, bireyi özgürleştirmekle uğraşan bir çabadır. Bu anlamda bu okul türlerinin amacı eleştirel anlayışa göre oluşturularak, insanların mutluluğu ve toplumsal baskıdan sıyrılmış bir yaşam sunma olmuştur. Bu anlamda, bu okul türlerinin en tanınmış olanlarından biri olarak Summerhill Özgürlük Okulu örneğini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymak mümkündür.

2.2.2.2. Summerhill Okulu Örneği

Summerhill Okulu özgür ortamın, demokratik ilişkilerin oluşup geliştiği alternatif okul prototiplerinin başında gelir. Eğitim sisteminin işleyişi ve okulun yapısı gereği özgürlüklerin yoğun bir şekilde yaşandığı bir örnektir.

Summerhill 1921 yılında kurulmuştur. Okul Londra'nın yüz mil kadar uzağındaki Suffolk'un Leistn kasabasındadır. Çocuklar üç gruba ayrılmışlardır: 5-7 arasındaki en küçükler, 8-10 yaş arasındaki ortalar ve 11-16 yaş arasındaki büyükler. Yaş aralığına bakıldığında öbür okullardan bir farkı yoktur. Onu farklı kılan özelliklerden biri demokratik yöntemle kendi kendini yöneten bir okul olmasıdır. Toplumsal olaylarla ya da grupla, yaşamla bağlantılı her şey, toplumsal suçların cezalandırılmasını da kapsayarak Okul Toplantısı'nda oyla karara bağlanırdı (Neill, 2001: 11-12).

Okulun kurucusu A.S.Neill'dir. Neill'in eşiyle kurduğu okulda tek ana düşünceleri 'çocuğu okula uydurmak değil, okulu çocuğa uydurmaktır'. Bu cümle aslında Summerhill Okulu'nun temel felsefesini özetleyen bir prensiptir. Devamla Neill şöyle der;

Biz okulu kurduğumuzda yukarıda hiçbir hâkimin olmadığı, çocuklara kendi hâkimiyetinin olduğu sorununu çözümledik...Öz denetime sahip olmayan okul ilerici bir okul olarak kabul edilemez...Bir yerde patron varsa orada özgürlük yoktur...Çocuğun ruhu sert otoriteye karşı gelebilir ama yumuşak olanı daha da yumuşatır (Akt. Perry, 1967: 65).

Neill Summerhill'i kurarken ve işletirken dünyanın suç, umutsuzluk ve mutsuzluktan kurtulabileceği bir amaç yaratmak istiyordu. Ayrıca Neill, uygarlığın sorunlarının kaynağı olarak ahlâki otoritenin ve vicdanın varlığını göstererek, Max Stirner gibi anarşistlerin geleneğini izlemektedir. Neill'e göre çocuğu kötü yapan ahlaki eğitimdir. Bunu kötü bir çocuğun aldığı ahlâki eğitimi parçalandığında otomatik olarak iyi bir çocuk olmasından anlaşılabilir. Neill'in özgürlük kavramı, Stirner'in kendi kendine sahip olma düşüncesine çok yakındı. Ona göre bir çocuğa özgürlük vermek kolay değildir. Bu, ona din ya da politika ya da sınıf bilincini reddetmemiz anlamına gelir. Özgürlük kendi düşüncelerine ve inançlara sahip olma ya da onları seçme hakkıydı; özgür bir okulun işlevi bu anlayışın gerektirdiği kurumlaşmayı sağlamaktı. Hiç kimse başka birine kendi ideallerini verecek kadar iyi değildir. Okul, bireyin idealleri araştırabileceği ve onlar arasında seçim yapabileceği bir yer olmalıydı. Neill, The Problem Teacher (Problem Öğretmen) adlı eserinde eğitimin yapısı ile politik ve ekonomik sistemler arasında görmeye başladığı ilişkileri ayrıntılarıyla ele alır: "Devlet okulları, bir köle zihniyeti üretmek zorundadır; çünkü ancak bir köle zihniyeti sistemin parçalanmasını engel-

leyebilir." Neill evin minyatür devlet olduğunu ve bu itaat eğitimini sağladığı için her devletin eve bu kadar büyük önem verdiğini ileri süren Reich'e katılırken okulun gücünün aile yaşamını yeniden üretmesine bağlı olduğunu söylüyordu." Teorik olarak okul eğitiminin ailenin etkisine karşı bir panzehir olduğu düşünülebilir. Ama değildir: İlerlemiş aile yaşamıdır (Spring, 1997: 86-89).

Neill, Summerhill Okulu'nu bu düşünceler çerçevesinde kurmuştur. Bu anlamda Summerhill'in amaçları şöyle sıralanabilir;

a. Çocuğa coşkusal gelişiminde özgürlük tanımak
b. Çocuklara kendi hayatlarını yaşayabilmeleri için yetki vermek
c. Çocuklara doğal anlamda gelişebilmeleri için zaman tanımak
d. Yetişkinlerden gelen korku ve zorlamaları ortadan kaldırarak mutlu bir çocukluk geçirmelerini sağlamak (Hern, 2008: 155).

Summerhill'e yeni başlayan çocuk, aile otoritesinden kurtulmuş olmakla kalmayacak, aynı zamanda kendi kendini yöneten çok çeşitli insanların teşvik edici arkadaşlığını edinecektir (Spring, 1997: 90).

Neill'in eğitimde uygulamış olduğu kuralları ve kavramları da farklılık arz eder. Örneğin kitaplar, bir okuldaki en önemsiz araçlardır. Bir çocuğun çok az kitaba gereksinimi vardır, bundan ötesi aygıtlar, seramik ve heykel çamuru, spor, tiyatro, resim yapmak ve özgürlüktür. Neill'in başarı ölçütü, sevinçle çalışma ve olumlu bir biçimde yaşama yeteneğidir. Neill (2001, 30)'in bu tanımlamasına göre Summerhill öğrencilerinin çoğu,

yaşamda başarılı olabilecektir. Çünkü Summerhill'de her şey bireyin isteğine göre şekil alır. Hiçbir öğrenciye derse girmesi, kitap okuması veya bir şeyler öğrenmesi için zorlama yapılmaz. Her şey tamamen bireyin inisiyatifine ve isteğine kalmış durumdadır. Neill yeni öğretim yöntemlerinin olmadığını düşünür çünkü öğretimin kendi başına çok önemli olmadığı düşünür. Summerhill'de dersler seçmelidir. Çocuklar derslere girip girmemekte özgürdürler isterlerse yıllarca girmeyebilirler. Bir program var ama öğretmenler içindir bu program. Öğrencilere bir şeyleri yetiştirme problemi söz konusu değildir. Summerhill'in öğrenciye kazandırdığı en önemli tutum kendine güven duygusudur (Neill, 2001: 13).

Summerhill özyönetimin geçerli olduğu bir okuldur, yani okulda günlük hayata ilişkin kararların çoğu topluluğun bütünü tarafından alınmaktadır (Hern, 2008: 156). Cumartesi gecesi en önemli gecedir. Genel Okul Toplantısı vardır (Neill, 2001: 21).

Summerhill'e gelen ziyaretçilerin en sık yaptıkları şey kimin öğretim üyesi, kimin öğrenci olduğunu karıştırmalarıdır. Gerçekten de çocuklar kabul edilince birlik duygusu çok güçlü oluyor. Bir öğretmene öğretmen olarak ayrıcalık tanınmaz. Kadroda öğrenciler de aynı yemeği yerler ve aynı toplum yasalarına uyarlar (Neill, 2001: 19). Bu uygulama tamamen eşitlikçi ve demokratik bir eğitimin olduğunun bir kanıtıdır.

"Bir Amerikalı ziyaretçi, bir ruhbilim profesörü, bizim okulun bir ada olduğunu, topluma uymadığını, büyük toplumsal ünitenin parçası olmadığını söyleyerek Summerhill'i eleştirdi. Buna yanıtım şudur; Eğer küçük bir kasabada bir okul kursaydım ve onu toplumun bir parçası yapmaya çalışsaydım ne olacaktı? Yüzden fazla anne babanın kaçı çocuklarının özgür seçimle derslere girmesini onaylayacaktı? Mademki öyleydi,

benim de gerçek olduğuna inandığım şeyi yapmam gerekiyordu" (Neill, 2001: 28).

Eleştirel eğitim yaklaşımının ele alındığı bu bölümde radikal pedagojinin ortaya koyduğu sorunsallar, bireyin bu problemlerdeki rolü, okulun işlevi ve okula yönelik eleştiriler ele alınmıştır. Bu anlamda radikal pedagojinin ele aldığı sorunlar sadece eğitimi ilgilendiren sorunlarla sınırlı değildir. Bunun yanında bireyin toplumsal kurumlarla, ailenin eğitimle, okulun ekonomiyle, toplumun kültürel öğelerle ilişkilerini ele alan sorunlardır da. Radikal pedagoji bir dizi problem üzerine çalıştığından dolayı eğitim ile toplumsal kurumlar arasında bulunan geçişli bir alandır. Yani farklı bilim alanlarından beslenerek sorunlara çözüm bulmaya çalışan bir yapıdadır. Radikal pedagojinin bu özelliği günümüz sorunlarına çözüm getirmesi dolayısıyla büyük bir öneme sahiptir. Nitekim günümüz problemlerini insan özgürlüğü ve varlığı referansıyla ele alan iki pedagogun sistemleri ve görüşleri ortaya konulacaktır. Bunlar Paulo Freire ve Ivan Illich'tir. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde bu iki eleştirel eğitimcinin görüşleri ve eğitim anlayışları dile getirilecek; eğitim problemleri ortaya konulacaktır.



3. BÖLÜM

PAULO FREIRE

Bu bölümde Paulo Freire'nin yaşamından ve aktivist kişiliğinden başlanarak onun felsefi düşünceleri genel hatlarıyla ele alınacaktır. Bu başlık altında ele alınacak önemli başlıklar ve içerikleri kısaca şunlardır. Öncelikle Freire'nin eleştirel pedagojisi ele alınacaktır. Eleştirel pedagojide görüşlerinin genel bir çerçevesi oluşturularak sonraki bölümlere zemin hazırlanacaktır. Freire'nin üzerinde durduğu önemli bir kavram olarak bankacı eğitim modeli/sorun tanımlayıcı yaklaşım ilişkisi açıklanacaktır. Daha sonra okuryazarlık üzerine ortaya koyduğu görüşleri incelenecektir. Nitekim okuryazarlığı bir ideoloji olarak düşünmesi ve dilin ideolojik ekseninde okuryazarlığı değerlendirmesi Freire'nin okuma-yazma eğitim anlayışının temelini oluşturur. Son olarak yaşamın bir ihtiyacı ve insanlar arasındaki duygusal bağlılığın bir köprüsü olan diyalog anlayışı irdelenecektir.

3.1. Hayatı

Bir insanın yaşamı, onun düşüncelerini şekillendiren en önemli faktördür. İnsanın yaşamında problem olarak gördüğü noktalar aslında yaşamının problemlerine yönelmesine yol açar. Bu anlamda Freire'in eğitim felsefesi ve pedagojisi, yaşamında etkili olan olayların yansıması olarak ortaya çıkmıştır.

Freire, orta sınıftan bir ailenin mensubuydu. Annesi inançlı bir Katolik olmasına karşın, babası değildi. Ancak ailedeki bu inanç farklılığı, anne-babanın bir ötekinin durumuna saygı duyması nedeniyle herhangi bir çatışma ya da gerilime yol açmıyordu. Çocukluk yılları, içinde doğduğu, ağaçlar arasındaki orta halli bir evde geçti. Freire, bu ev ve çevresinin, kendisinde uyandırdığı çeşitli heyecanlarla, merakla ve sunduğu gözlem olanaklarıyla ona zengin öğrenme yaşantıları sağladığını belirtir. Bu yaşantılar kuşkusuz, çeşitli çocukluk riskleriyle, bitkiler ve hayvanlar dünyasına ve canlıların gelişimine ilişkin ilk keşiflerle, çevresindeki yetişkin konuşmalarından yansıyan ve onun dünyası ile daha geniş bir dünya arasında köprü kuran etkilerle doludur. Ve bu yüzden, kendi deyimiyle "O özel dünya (ona) kendini ilk algısal etkinlik sahası ve ilk (dünyayı) okuma dünyası" olarak sunmuştu. Sözcükleri okumayı ve yazmayı da, okula henüz gitmeden anne babasının yardımıyla, fakat kendi dünyasından sözcüklerle, bu evin bahçesinde öğrenmişti. İlk öğretmeni bu çalışmayı sürdürüp derinleştirmiş ve onunla sözcükleri okuma, "sözcük dünyası"nı okuma anlamına gelirken bu, "dünyayı okuma" serüveni ile bir kopukluk yaratmamıştı. Ortaokul öğrencisi iken de, Portekizce öğretmeninin geleneksel olmayan bir yöntemle işlediği okuma dersleri onda, bir metni anlayarak ve duyarak yorumlama konusunda bir dürtü ve deneyim kazandırmıştı.

İlk çocukluk ve gençlik dönemi, aynı zamanda, dünya ölçe-

ğinde yaşanan ekonomik bunalım yılları ve Freire'in ailesinin de birçokları gibi açlığı ve yoksulluğu yaşadığı yıllardı. Kötü beslenme nedeniyle bir süre okul başarısının olumsuz etkilenmesine karşın; Freire, kendi toplumsal sınıfının görünüşte devam eden bazı sembollerinin yine de onu öteki çocuklardan nasıl ayırdığını anımsar. Kendisinden büyük erkek kardeşleri çalışarak ailenin durumunu ayakta tutarlar. Liseyi başarıyla bitirdikten sonra, Recife Üniversitesi'ne gider ve Portekizce öğretmeni olur. Öyle anlaşılıyor ki, Freire'in öğretmenlik deneyimi, okuma-yazma eyleminin önemini lise öğrencileriyle yoğun biçimde yaşadığı ve ileride geliştireceği dil öğretimi yönteminin temel taşlarını attığı bir deneyim olmuştur. 1944'te, yine bir öğretmen olan karısı Elza ile tanışır. Öğretmenlik mesleğini paylaşmanın yanı sıra, ikisi birlikte, Recife'deki diğer orta sınıf aileleri de içine alan "Katolik Eylem" hareketine katılırlar. Bu hareket içindeki çabalarını Freire, Hıristiyan inancı ile küçük-burjuva yaşam tarzı arasındaki çatışmayı açıklamaya çalışma çabası olarak tanımlıyor. Ancak bu, düş kırıklığı yaratan bir deneyim olmuştur. Çünkü sonunda; örneğin, burjuva ailelerin, hizmetkârlarına insan olarak davranmaları gerektiği düşüncesine karşı bile güçlü bir dirençle karşılaşmışlardır. Bundan sonra Freire, kendi seçimlerini yaptıklarını; "Burjuvalarla çalışmayı sürdürmemeye, onun yerine halkla birlikte çalışmaya karar verdiklerini" belirtir. Bu kararla başlattıkları süreç, önceleri bazı hatalar yaparak gelişmiştir. Örneğin; Freire, bir vesileyle işçilere hitaben, psikolog Jean Piaget hakkında yaptığı bir konuşmayı anımsayarak, şunları söyler: "Birçok güzel şey söyledim, fakat hiçbir etki yapmadı. Nedeni, kendi referans çerçevemi kullanmamdı, onlarınkini değil." Konuşması bittikten sonra bir işçinin tepkisi, "Senin konuşmanın gerisinde yiyecek, konfor ve rahatlık var. Oysa gerçeklik şu ki; bizim bir odamız var, hiç yiyeceğimiz yok ve çocukların önünde sevişmek zorundayız." şeklinde olmuştu. Freire, o sıralarda

bu tür tepkileri anlayamadığını, ancak Recife'in teneke mahallelerindeki yoksullarla uzun süre birlikte yaşamayı ve araştırmayı kapsayan bir süreç sonunda halkın sözdizimini (syntax) kavradığını yazıyor ve ekliyor: "O günlerde bir mit değildim, ... daha fazla zamanım vardı." Freire'in bu alandaki uğraşları, 1959 yılında Recife Üniversitesinde tamamladığı doktora tezinin çerçevesini oluşturmuştur. Çok geçmeden üniversitede eğitim tarihi ve felsefesi alanında görev alır.

1962'de, Recife Belediye Başkanının önerisiyle Freire, belediyenin kentte yürüttüğü yetişkin okuma-yazma izlencesine eşgüdümcü olarak atanır. İlk "kültür çemberleri" bu bağlamda ortaya çıkmıştır. Freire'in Recife'deki başarısı ülke çapında duyulur ve izleyen yıl Başkan Goulard tarafından ulusal okuma-yazma izlencesine yönetici olmaya çağırılır. Yeni görevine Freire, Küba'daki okuma-yazmazlığı kaldırmak için 1960-64 yılları arasında yürütülen okuma-yazma kampanyasının çarpıcı sonuçlarıyla paralellik kurma umuduyla başlar. Dönemin eğitim bakanlarının desteğiyle, 35.000 slayt projektörünü yurda getirme ve Brezilya'nın her yanında toplam 20.000 "kültür çemberi" oluşturma planları yapar. Hemen her ildeki eşgüdümcüler (öğretmenler) için sekiz aylık yetiştirme kursları başlatılır. 1964 yılına kadar 2 milyon kişinin okuma-yazma izlencelerinden geçmesi hedeflenir. Ancak bu gelişmeler, doğal olarak, ülkenin tutucu kesimlerinden tepkiler alır. "Freire yöntemi"nin insanları tahrik ettiği, bir şeyleri değiştirme fikirleri aşıladığı ve ülkeyi Bolşevikleştirme niyeti güttüğü, vb. ileri sürülür. (Bu arada, Brezilya'da okuma-yazma bilmeyenlerin oy kullanma haklarının olmadığını belirtmek yerinde olur.) Freire'in bunlara yanıtı; tek gerçek suçunun, okuma-yazmayı mekanik bir sorun olmaktan daha fazla bir şey olarak düşündüğü; okuma-yazmanın eleştirel bilinçle bağlantısını kurmak yoluyla halkın özgürleşmesine yardımcı olduğudur. Ancak

Freire'nin izlencesi, başlangıçta siyasal iklimin elverişli olmasına karşın, tam etkililiğini gösterebilecek yeterli zaman şansına sahip olamamıştır.

1 Nisan 1964'de yapılan askeri darbe ile Goulard yönetimine son verilmesi, ulusal okuma-yazma kampanyasının da sonu olur. Freire, hem Recife Üniversitesinde bir profesör ve hem de okuma-yazma izlencesinin ulusal başkanı sıfatıyla saygın, etkili ve oldukça tehlikeli bir kişilik olarak görüldüğü için tutuklanır ve üniversitedeki görevinden atılır. Üstelik "Tanrının ve Amerikalıların düşmanı" ilan edilir. Yetmiş beş gün süren tutukluluk ve onu izleyen uzun görüşmeler sonucunda, Bolivya'ya sığınma hakkını elde eder. Ancak Bolivya'da kalışı da çok kısa sürer, çünkü bu ülkeye geçişinden on beş gün sonra bir darbe de orada yaşanır.

Freire, 1964 yılı sonlarında Şili'ye gider ve orada beş yıl kalır. O dönemde Şili'de de okumaz-yazmazlık sorunu ciddi boyutlardadır. 1965 yılı ortalarında kurulan Yetişkinlerin Eğitimi için Özel Planlama Dairesi'nin Başkanı olan Waldemar Cortes, o sırada Şili Üniversitesinde çalışan Freire ile ilişki kurar ve onun okuma-yazma yöntemini uygulamaya karar verir. Ancak, Brezilya'da yıkıcı olarak nitelenen bir yöntemin bu ülkede kabul edilişi de kolay olmaz. Program, Cortes'in çabalarıyla onaylanır. Önce Şili Tarım Reformu Dairesinde ve özellikle onun Eğitim ve Araştırma Enstitüsünde görev verilen Freire, Cortes'in Dairesi ile işbirliği halinde Şili yetişkin okuma yazma izlencesini uygulamaya geçirir.

Freire'in Şili'de bulunduğu süre içinde, Brezilya deneyimini kaleme aldığı "Eğitim: Özgürlüğün Pratiği" (1967) adlı ve Rio'da tarım reformu sorunlarını değerlendirdiği Yayım ve İletişim (1969) adlı iki monografisi yayımlanmıştır. Bu eserler, İngilizce olarak, beş yıl sonra "Eleştirel Bilinç için Eğitim" baş-

lığı ile basılmıştır. Freire'in en önemli kitabı sayılan "Ezilenlerin Pedagojisi" ise 1968 yılında, yine bu dönemde tamamlanmış olup; onun 1971'de İngilizceye çevrilen ilk kitabıdır.

1969 yılında Harvard Üniversitesi'nden, Eğitim ve Gelişme Araştırmaları Merkezi'nde konuk profesör olarak çalışması için aldığı daveti kabul ederek A.B.D.'ye gider. Kuzey Amerika'da iki yaz ve bir öğretim yılı geçiren Freire'in fikirleri, Harvard'da da sıcak ve geniş bir ilgi görür. Harvard Educational Review' de, yetişkin okuryazarlığı ve bilinçlenme üzerine yazdığı bir seri makalesi yayınlanır. Aynı dergi tarafından bunlar, hemen sonra "Özgürlük için Kültürel Eylem" adı ile kitaplaştırılmıştır. Bu kitap iki yıl sonra İngiltere'de de basılmıştır. Kuzey Amerika'da çalışması, Freire'in aynı zamanda Jonathan Kozol ve Ivan Illich gibi diğer radikal eğitim eleştirmenleri ile tanışmasına olanak sağlamıştır. Freire ile Illich, başlangıçta yakın bir dostluk kurmuşlar; 1969 ve 1970 yaz ayları boyunca birlikte Cuernavaca Kültürlerarası Dokümantasyon Merkezi'ndeki bir dizi seminere katılmışlar ve hatta "Pedagojinin Ezilmesi ve Ezilenlerin Pedagojisi" başlığı altında ortak bir çalışmaları yayınlanmıştır. Fakat daha sonraki çalışmalarından; her ikisinin giderek ilgilerinin, etkinliklerinin ve bakış açılarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu arada Freire, Şili'ye yalnızca Salvador Allende'nin 1970'de seçimle yönetime gelmesinden sonra kısa bir süre için döner. Yine de, Allende'nin 1973'de öldürülmesinden hemen sonra, Freire, General Pinochet rejimi tarafından "persona non grata" (istenmeyen adam) ilan edilir. 1970'de Freire, Harvard'dan ayrılarak, merkezi Cenevre'de olan Dünya Kiliseler Konseyi'nin Eğitim Dairesinde özel danışman olarak görev almış ve 1980 yılına kadar İsviçre'de kalmıştır. Bu dönemde Freire'in eğitime pratik katılımının ve etki alanının daha da genişlediği görülmektedir. Özellikle Afrika ülkelerindeki çalışmaları bu döneme rastlar: Peru yanı sıra, Angola, Mozam-

bik, Tanzanya, Guinea-Bissau, São-Tomé ve Príncipe Cumhuriyetleri gibi. Ayrıca Kanada, A.B.D., İtalya, İran, Hindistan, Avustralya, ve Papua-New Guinea'da çeşitli seminer ve sempozyumlara katılır; konferanslar verir. Yine bu dönemde, 1971'de, bilinçlenme temelindeki bir eğitim kuramını araştırma ve uygulama yoluyla geliştirmeyi amaçladığı, Kültürel Eylem Enstitüsü'nü kurar. Bu enstitü tarafından; kadınların özgürlüğü, Üçüncü Dünyada eğitim ve Üçüncü Dünya için yardım izlencelerinin altında yatan çelişkiler üzerinde odaklaşan bir seri doküman üretilmiştir.

1973'de, İngiltere'deki Açık Üniversite tarafından, eğitime yaptığı katkılar nedeniyle onursal doktora verilen Freire; 1975'den sonraki çalışmalarını giderek, bağımsızlığını yeni kazanmış ülkelerin karşı karşıya geldiği sorunlara ve istemlere uygun bir eğitim sürecini tasarlamada yoğunlaştırmıştır. Bunlar arasında, 1975 yılında, Guinea-Bissau'da kendisinin de etkin olarak yer aldığı, yetişkinler için okuma-yazma etkinlikleri üzerine yaptığı değerlendirmeler; 1978'de, Süreç İçinde Pedagoji: Guinea-Bissau'ya Mektuplar adı ile yayınlanmıştır. Ayrıca; Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma adlı eseri yine, Freire'in eğitim kuramının üçüncü dünya ülkeleri bağlamında nasıl sınandığını ve zenginleştiğini uygulamalarıyla birlikte göstermek bakımından aydınlatıcıdır. 1979 yılı sonlarında Brezilya'da, beş bin dolayındaki sürgün ve muhalif için çıkarılan af sonucunda; Freire, 1980 yılında anayurduna geri dönmüş ve São Paulo'da, Pontifícia Katolik Üniversitesinde çalışmaya başlamıştır (Ayhan, 1995: 193)

3.2. Aktivist Kimliğiyle Freire

Freire'yi yakından tanıyan ve yaşamını paylaştığı insanlardan eşi Ana Maria Freire ile arkadaşı Macedo'ya göre Freire;

Gururlu ve mutlu, alçakgönüllü ve dünyadaki yerinin bilincinde bir insan olarak hayatını inanç, tevazu ve kapsayıcı bir mutluluk içinde merak, dinginlik ve dönüşüm arzusuyla ezilenlerle birlikte öğrenerek ve ezme-ezilme ilişkisinin üstesinden gelmek için savaşarak yaşadı. Dünyanın gerilimi ve çatışmaları içinden sağ salim çıkarak ama zorunlu değişimler konusunda umutla yaşadı. Sabırsızlıkla, daha demokratik bir dünya için tüm hayatı boyunca savaştı (McLaren, 2006: 234).

Freire kişiliği, yaşamı ve etkinlikleriyle birçok bilim adamı ve aktiviste ilham kaynağı olmuştur. Özellikle günümüzde de bu faaliyetleri sürdüren eleştirel pedagoglar olarak Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple'dır. Genel anlamda Freire'in üzerinde çalıştığı konular geri bırakılmış, baskı altına alınmış toplumların içinde bulunmuş olduğu dezavatajlı durumları içerir. Bu anlamda Freire'nin çalışmalarının merkezinde eğitim, özgürlük ve baskı arasındaki ilişkisiyle ilgilidir. Ayrıca Freire özgürlük, otorite, ideoloji, kültürel kimlik, kamu duyarlığı, metodolojik katılık, bilme süreci üzerine yorum yapmıştır (Roberts, 2003: 455-456). Üzerinde durduğu sorunların arka planında inandığı değerler söz konusudur. Bu bağlamda Freire'nin dünya görüşüne göre insanın daha da insanlaşmasını sağlayan ontolojik eğilimleri (Blackburn, 2000: 5) olduğundan yapılacak mücadele ve sarf edilecek çaba bu değeri yükseltmek ve ortaya koymak için çalışmaktır. Bundan dolayı gerek savunduğu düşünceleri gerekse de mücadelesi olsun temelde beslendiği kaynağı insanın varoluşsal önemidir.

1950 ve 1960'larda Brezilya ve Şili'de yetişkin eğitimine yeni yaklaşımlar getiren Freire'nin pedagojik teorisi, sadece eğitimcileri değil fakat aktivistleri, teologlar, sosyal bilimcileri, danışmanlar, psikologlar ve diğerlerini etkilemiştir (Roberts, 1998: 105). Bu anlamda Freire'nin ortaya koyduğu sorunların çok boyutlu bir yapı arz ettiğini söylemek mümkündür. Freire

yürüttüğü faaliyetleri ve projeleri de bu yönüyle düşünerek ortaya koyar. Çünkü örneğin okuma-yazmanın ideolojik ve politik boyutu düşünülmeden onu çözümlemek olanaklı değildir. Bu bağlamda Freire, Brezilya'da yetişkinlerin kendi yaşamlarında önemli olan ve yaşamlarını etkileyen, kendi terminolojileriyle katılacakları sohbetlerle, okuryazar olmalarını sağlamak için 6 haftalık küçük grupla aktiviteler yaptırmıştır (Latta, 1989: 485). Bu faaliyetlerini sadece Brezilya'da değil Şili, Nikaragua, Peru, Granada, Yeni Gine, Gine-Bissau, Tanzanya, Sao Tome gibi birçok az gelişmiş ya da geri bıraktırılmış ülkede okur-yazarlık projelerinin hazırlanması ve uygulanmasına danışman ya da gözlemci olarak katılmış ve buralarda kuramının uygulanmaya aktarılmasına katkıda bulunmuştur (Freire, 2000: 14).

Freire'nin okuryazarlık programı, 300 kırsal çiftçisinin 45 gün içinde okuma yazma öğrenmesine yardımcı oldu. Okuryazarlık işçisi, köylü ve işçi gruplarıyla komünal bir şekilde yaşayarak, onların fonetik değerlerine, hece uzunluklarına ve toplumsal adlandırmalarına ve işçilere uygunluğuna göre campesino'ların üretken sözcükleri tanımlamasına katkıda bulundu. Bu sözcüklerin işçilerin her günkü gerçeklerini temsil ediyordu. Her sözcüğün hayat hakkındaki varoluşsal sorularla bağlantılı konularla ve günlük varoluşun ekonomik şartlarını belirleyen toplumsal etkenlerle ilgisi bulunmaktaydı. Temalar bu sözcüklerden türetiliyordu, ardından da bu temalar "kültürel çemberler" olarak bilinen gruplara katılan işçi ve öğretmen grupları tarafından kodlanıyor ve kod çözümleri yapılıyordu. Böylece okuma ve yazma, köylü ve işçilerin yaşanmış deneyimlerinde temelleniyor ve ideolojik mücadeleyle devrimci pratik sürecinde-ya da daha çok Freire'ci conscientizaçao olarak bilinen şeyde- sonuçlanıyordu. İşçiler ve köylüler sessizlik kültürünü dönüştürebiliyor; toplumsal ve politik değişimin

kolektif unsurları oluyorlardı (McLaren, 2006: 198). Okuryazarlık ideolojisinde bu yöntemin ayrıntılı hâli verilecektir. Fakat Freire'nin ortaya koyduğu çok önemli bir kavram söz konusudur. Bu da eleştirel okuryazarlıkla üstesinden gelinecek olan 'sessizlik kültürü' dür.

Freire'in yakın çalışma arkadaşı olan Moacir Gadotti'nin de ifade ettiği gibi; "Freire'nin izlediği eğitim politikasının izlerini, hala Sao Paulo'daki program geliştirme, öğretmen yetiştirimi, okul yönetimi ve okur-yazarlık çalışmalarında görmek olanaklıdır". Bu da göstermektedir ki; Freire'nin düşünceleri ve çalışmaları, sadece yetişkin eğitimi alamnda okuma-yazma ile sınırlı değil, aynı zamanda orta öğretim, yükseköğretim, hatta matematik, fizik öğretimi, eğitim planlaması, eğitim psikolojisi ve kadın çalışmaları gibi alanlarda da geniş kabul görmekte ve bu alanlardaki uygulamalara yön vermektedir (Freire, 2000: 10). Freire'nin eğitim bilimine katkısı bu anlamda önemlidir. Çünkü sadece androgoji (yetişkin eğitimi) değil pedagojik pratiği de etkilemiştir. Freire bu çalışmalarıyla geri bırakılmışlığın üstesinden gelmeye çalışır. Bu anlamda Giroux'a göre Freire'nin çalışması ağırlıkla Avrupa kökenli değildir, aksine Latin Amerika, Afrika ve Kuzey Amerikalı teorisyenlerin düşünce ve dillerine yaslanır. Freire'nin mevcut politik projesi onun çalışmasını metodolojilerin somutlaşmış dillerine, teori ve politikayı kurban etme uğruna pratiklere yerleştirme çabalarına oturtan eğitimciler için ciddi zorluklar içermektedir (Giroux, 2007: 293). Yani Freire Brezilya ve Afrika'da ezilenlerle çalışarak teori ile pratiği birleştiren radikal praksis geleneği içinde bir pedagoji ortaya atmıştır. Bu geleneğe dayanarak 1964'teki sürgününden ve 'Ezilenlerin Pedagojisi', 'Eleştirel Bilinç İçin Eğitim' eserlerinden bu yana Freire, Amerikalı liberaller ve radikaller için bir kült kahraman haline gelmiştir. Fakat öbür büyük düşünürler gibi anlaşılması ünü gibi parlak

olmamıştır. Sebeplerinden biri Freire'nin yazma tarzının zor ve muğlak olmasıdır (Giroux, 1979: 258). Freire'nin dilinin muğlâklığı, düşüncelerinin layıkıyla anlaşılamadığı sonucunu ortaya koyar.

Freire'nin etkilediği bir dalgaya karşı etkilendiği ve harmanladığı, eğitimsel teori ve pratiğini oluşturan etmenler olarak neo-Marksizm, varoluşçuluk, fenomenoloji, sosyoloji, felsefe, tarih gibi farklı radikal kaynaklardır. Bu anlamda Freire derin bir şekilde Marx, Husserl, Buber ve Sartre'dan etkilenmiştir. Bu etkilenmenin sonucunda pedagojisinin merkezinde okul ile sosyo-politik anlamların ve inançların hâkim olduğu daha büyük bir alan arasındaki bağlantının diyalektik bir anlayışı vardır (Giroux, 1979: 259).

Ayrıca bazı özellikleriyle Freire farklı filozoflara da benzetilmiştir. Buna göre Jan Mohamed, Freire'nin pedagojik yerini Michael Foucault'nun ütopya/heterotopya nosyonlarına da benzetir. Heterotip yerler, gerçek yerlerle yarışan ve onları tersyüz eden "karşı-yerler"dir ve bunlar çelişki ilişkisiyle gerçek yerlerle bağlantılıdırlar. Aronowitz ise Freire'yi "devrimci inisiyatifin aşağıdan olması koşulunu koşması anlamında, Rosa Luxemburg ve anarşistlerin geleneğinden bir özgürlükçü" olarak görür. Aronowitz "yerellik" eleştirisi ve sınıfın diğer ezme-ezilme, direniş ve özgürleşme kategorilerine göre önceliğine meydan okumasına gönderme yaparak Freire'nin tutumunu "post modern" ya da "post sömürgeci" olarak tanımlar (McLaren, 2006: 213-216).

Kısaca Freire, eğitim, politika, özgürleşme ve emperyalizm arasındaki ilişkilerin önemini anlayan, uluslararası alanda tanınmış ilk eğitim düşünürlerindendir. Aslında bunların hem kaçınılmaz bir şekilde birbirlerine bitişik olduğunu hem de birbirlerini örttüklerini tüm açıklığıyla anlamıştı (McLaren,

2006: 195) ve hayatı boyunca da bunun mücadelesini vermişti. Bu nedenle Giroux (1997, 295)'a göre "Freire, Gramsci'nin organik entelektüel tanımında olduğu gibi hiçbir sınıf ya da kültüre ait olmayan bir sınır entelektüelidir. Freire'nin yazıları, devletin baskıcı aygıtına meydan okuyan ve özgürlük, eşitlik ve adalet gibi modern değerler için mücadele eden hareketlere ve yeni kültürel çabalara yakın duran dolambaçlı bir mücadele ve muhalefet yapısı taşır".

Freire insanları 20. yüzyılda etkili olan tehlikelerden dolayı uyarmıştır. Bunlar propagandanın çağdaş formları ve pazarın diktatörlüğüdür. Şu da açıktır ki eğitimin pazarlama haline gelmesi ve neo-liberal politikalar Freire'nin son yıllarında en fazla üzerinde durduğu anahtar kavramlardı (Roberts, 2003: 455).

Giroux'a göre "Freire için, bir entelektüel olma görevi, her zaman için evsizlik mecazında işlenmiştir: Değişik kuramsal ve fark bölgeleri arasında; Avrupalı olmayan ve Avrupalı kültürlerin sınırları arasında" diye not eder. Freire'yi "sınır entelektüeli" diye adlandıran Giroux şu iddiada bulunur: " Freire'nin yazıları, yalnızca ezici devlet makinesine meydan okuyan değil, aynı zamanda mücadeleye özgürlük, eşitlik ve adaletin modernist değerleri üzerinden dâhil olmuş yeni kültürel özne ve hareketlerin oluşumuna destek veren, çok çeşitli bir mücadele ve muhalefet üslubunu kapsar" (McLaren, 2006: 207). Freire, evde olmakla "evsiz" olmayı bir tutan ve kendi kimliğiyle ötekilerin kimliklerini temsil, iktidar deneyi ve sosyal hafıza etkinliği için mücadele alanları olarak gören bir sürgündür. Sonuç olarak Freire'ye verilecek önem babından Moacir Gadotti'nin de ifade ettiği gibi, 'eğitimciler ya artık Freire ile var ya da Freire karşı olarak var; ama Freire'siz değil (Freire, 2000: 16; Giroux, 2007: 293). Bu tespit Freire'nin eleştirel pedagojinin merkezinde bir yere sahip olduğunu ve bundan

sonra eleştirel pedagoji ekseninde yürütülecek herhangi bir çalışmanın Freire'den yoksun veya Freire hesaba katmadan yapılamayacağının bir kanıtı olarak görünmektedir.

3.3. Eleştirel Pedagojisi

Freire'nin eğitim anlayışı temelde eleştirel bir eğilim içermektedir. Bu eleştirelliğin içinde iki yönlü bir yaklaşım vardır. Bunlardan biri sorunu ortaya koyma; öbürü sorunun kotarılması için çözüm önerilerinde bulunmadır. Freire'nin eleştirel pedagojisinin temel özelliğini bu iki yön oluşturmaktadır. Freire'nin eleştirel pedagojisini özetleyen bir takım kavramlar ortaya koymak gerekir. Bu kavramlar, ortaya koyduğu pratiklerin temelini oluşturan bir felsefeye sahiptirler. Bu anlamda insanın kendini gerçekleştirmesinde büyük bir öneme sahip olan kavramların başında praksis kavramı gelir. Praksis eylem ile söylemin bütünleştiği, bilinçli eylemin özünü ortaya koyan bir kavramdır. Martin Buber'da bu kavram action-words (Bartholo vd., 2007: 3) olarak bilinir. Bu kavram bir anlamda Freire'nin eğitim anlayışını ve görüşlerinin işlevselliğini dile getirmektedir. Freire ortaya attığı diğer kavramların temeline de praksis kavramını koyar. Freire'nin üzerinde durduğu bir diğer kavram sessizlik kültürüdür. Sessizlik kültürü sınırdurumdan kurtulamamanın bir sonucudur. Yani bireyin sürü hâline gelmesi, zincirlerini kıramamasıdır. Bu anlamda sessizlik yanıltıcıdır çünkü bu konuşmayan bir sessizlik değildir. Yalnızca kendi adına konuşulmasını yasaklayan bir sessizliktir (Baudrillard, 1998: 20). Zaten sessizlik kitle olmayı gerektirir. Praksisten yoksun bir toplum olma sonucunu doğurur. Bununla beraber kitlelerin ne geçmişte ne de gelecekte yazabilecekleri bir tarihleri yoktur. Özgürleştirilebilecek gücül bir enerjileri ve yerine getirmek istedikleri bir arzuları yoktur. Onların gücü

günceldir. Bu güç sessizliklerinde yatmaktadır (Baudrillard, 1998: 8). Bu sınır-durumdan kurtulmak için bilinçlenme (conscientizaçao) kavramını da kullanır. Bu bilinçlenme hâli bireyin özne olmasına, kendini gerçekleştirmesine yol açar. Ayrıca Freire bireyi merkeze almayan eğitim sistemine karşı da diyalog anlayışını ortaya koyar. Diyalog bu anlamda varoluşsal bir öneme sahiptir. Kısaca Freire'nin üzerinde durduğu kavramları verdikten sonra eleştirel pedagojisinin hangi kodları taşıdığı üzerinde durmak gerekir.

Freire (1998, 18) öncelikle bir pedagojinin ne kadar soruşturucu ve 'kesinlikler' konusunda ne kadar az kesin olursa, o kadar çok eleştirel ve radikal olacağını düşünür ve de ne kadar 'huzursuz' olursa, o kadar eleştirel olacağını vurgular. Yani pedagoji, kesinliklere boğulmamış ve kesinliğin bulunması için bir çabanın etkisine ihtiyacı olmalıdır. Bu anlamda Freire'nin pedagojisinin merkezi projesi, devrimci toplumsal bir pratik aracılığıyla eğitimin "bankacı kavramını" dönüştürmektir; bu kavramda öğretmen-uzman, bilgiyi kendi başına öz-eleştirel olduğunu iddia ederek, mekanik bir şekilde öğrencinin hafıza bankasına yatırır (McLaren, 2006: 211).

Eğitim ve insan bilimleri aracılığıyla 'eleştirel pedagoji' olarak bilinen şeyin açılış öncüsü olan Freire, eğitimle tarihsel mücadelenin radikal politikası arasındaki bağlantıyı küresel bir temelde-tüm bir hayatın bir projesi olarak genişlettiği bir misyon olarak-etkili bir şekilde yeni bir kalıba dökmeyi başarmıştır (McLaren, 2006: 195). Bu nedenle Freire'nin çalışmaları bir dizi liberal ve radikal eğitimci üzerinde güçlü etkiler bırakmıştır. Kimi alanlarda onun ismi eleştirel pedagojiyle eş anlamlı hâle gelmiştir. Freire'nin çalışması eleştirel düşünme, etkileşimli pedagoji veya eleştirel okumayı öğretme konularında standart bir başucu eseri olma özelliğini korumaktadır. Bu nedenle Freireci pedagoji, salt okullarda değil tüm kültürel çevre-

lerde işleyen kültürel bir uygulama ve politikadır. Bu anlamda tüm kültürel çalışmalar pedagojiktir ve kültür işçileri okullarla sınırlı tutulmayacak biçimde sayısız alanda faaliyet gösterirler (Giroux, 1979: 292, 298). Bu anlamda Freire'nin eğitim kuramının, eğitimi bir toplumdaki siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel değişmelerle ilişkilendirme çabası içinde olduğu için siyasal anlamda radikal (Freire, 2000: 15) olduğu söylenebilir. Demokratik eğitim için radikal pedagoji popüler eğitim hareketi içinde bulunabilir ki bu eğitim, dünyadaki yetişkinleri diyalog yoluyla güçlendirme ve onlara öğretmeyle olur. Buna uyan en önemli örnek Freire'dir. Freire'nin popüler eğitimi, bireyin kendisini yönetme sorumluluğuna sahip olduğu, kendi sorumluluğunu yüklendiği prensip üzerine kuruludur (Reyes, 1997: 225). Eleştirel eğitim pratiğinin en önemli görevi öğrenenlere başkalarıyla ve öğretmenleriyle; onları tarihsel, yaratıcı, düşünen, iletişime geçen, dönüştürücü gibi yetileri olanaklı yapmaya çalışmaktır (Freire, 1997: 25). Bu anlamda Freire'e göre eğitim bireylerin nesne olmalarından ziyade özne olmalarını sağlayan farkındalığı sağlamalıdır (Giroux, 1979: 267)

Freire'nin eleştirel pedagojisini oluşturan faktörlerin başında eleştirelliğin bir ihtiyaç sonucunda ortaya çıkan zorunlu bir durum olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda eleştirelliğin olabilmesinin ilk şartı, bireyin merkezde bulunmasıyla birlikte bir eyleyen (özne) rolünde olmasıdır. Birey, tarihsel ve kültürel bir varlık olarak bu rolünü sürdürür. Bu da praksis durumuyla gerçekleşir.

Freire (1998b, 4; 1998a, 82) eğitimi, politik bir süreç olarak görür. Ona göre okullar ve eğitim kurumları, "ebeveyn, iş dünyası ve toplum tarafından kullanılan ve bunlar tarafından inançların ve değerlerin dayatıldığı araç" olmuştur. Eğitimi bir şekillendirme süreci olarak değerlendirmek yanlılığı, taraflılığı da beraberinde getirir. Bu nedenle eğitimin yansızlığı söylence-

si, eğitime yalnızca soyut anlamda insanlık yararına yaptığımız bir görev gibi bakarak, eğitsel sürecin siyasal doğasını yok saymaya yöneltir. İşte bu söylence; saf, kurnaz bir uygulama ile dürüst, eleştirel bir uygulama arasmdaki temel farklara ilişkin anlayışımız için çıkış noktasıdır.

Eleştirel bakış açısından, eğitsel sürecin siyasal eyleminin eğitsel özyapısını yadsımak olanaksızdır. Ancak bu, eğitsel sürecin siyasal doğası ve siyasal eylemin özyapısının, bu süreci ve bu eylemi anlamının içini boşalttığı anlamına gelmez. Genelde insanlar ve yanı sıra insanlık yararına olduğunu savlayan yansız bir eğitimin olanaksız olması gibi tıpkı, eğitsel anlamda yoksun bir siyasa da olanaksızdır (Freire, 1998a: 82). Eğitimin yanlılığı söz konusu olduğuna göre politik ve ideolojik bir araç olmaması için de bir neden yoktur. O zaman eğitim, politik bilinci oluşturan ve işlevsel hâle getiren bir süreç olarak düşünülebilir. Bu durum toplumun demokratikleşmesi için kullanılırsa sessizlik kültüründen kurtulması olanaklıdır.

Sessizlik kültürünü benimseyen ezilenler, baskıyı varlıklarının değişmez bir durumu olarak kabul ederler. Freire bu kaderciliği, ezenin yansıttığı bir içselleştirme olarak görür. Böylece ezilen "kendisi için" değil de fakat kendileri için özgürleşmeyi çelişkili hatta zararlı olarak kabul eder. Bunun neticesinde özgürlük ezilenlere verilmez yerine ezilenler organizeli olarak özgürleşmenin bir parçası olarak aktif rol almalıdırlar. Bu şekilde oluşan bir ilişki biçimi ezenin ya da otorite olanın meşruluğunu sağlamış olur (Pitts, 1972: 113). Freire pedagojisinde çelişki ezen-ezilen şeklinde formüle edilir. Fakat bu otoriter-özgürlükçü, anti-demokratik/demokratik şeklinde de düşünülebilir. Bu anlamda Freire pedagojinin temel pratiği ise insanlığı bu kısır döngüden kurtarmaktır. Bunun için de eğitim etkinlikleri 'kurum'un sürekliliğine katkı sunmaktan ziyade insana fayda sağlamalıdır. Fakat bir çelişki olarak Freire'e göre, eğiti-

min insanlığa daha iyi hizmet ettiği yolundaki efsanevi evrensellik birçok kişiyi, okulu terk ettikleri için öğrencilerin kendilerini suçlamaya yöneltir. Okulda kalmak ve başarılı olmak istiyorlarsa bu onların kararı olacaktır. Eğitimin siyasal boyutunu kabul ettiğiniz zaman, egemen sınıfın verdiği sonucu yani terk edenlerin suçlanması gerekir sonucunu kabul etmek zorlaşır. Eğitimin siyasal boyutunu ne kadar yadsırsanız, o ölçüde kurbanları suçlamak için ahlaki potansiyeli üstlenirsiniz. Bu bir bakıma paradoksaldır. Okulu tekrarlayan, egemen sözcükleri okumaya direndikleri ve yadsımadıkları için sonuçta okumazyazmaz olan birçok kişi, kendini doğrulamanın temsilcisidir. Bu kendini doğrulama, kendini doğrulamak açısından, terimin normal ve küresel anlamıyla bir okuryazarlık sürecidir. Yani, öğretmen tarafından seçilen sözcüğü okumayı yadsıma, öğrencinin kendi dünyasını çiğniyor olarak algılanan şeyi kabul etmeme kararı veriyor olmasının gerçekleşmesidir. Sonunda öğretmen ve öğrenciler arasında sınıfsal bir ayrışma ortaya çıkıyor (Freire, 1998a: 183). Bu anlamda eğitimin politik yönü ortaya çıkmaktadır. Freire'nin politik anlamda eğitim problemlerinde üzerinde durduğu nokta ise okul ile kültürel hâkimiyet arasındaki ilişkidir (Giroux, 1979: 267). Yani okulun kültürel çalışmalara bağlanması ve etkisinin ona göre değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bu kültürel çalışmalar eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren her türlü faaliyettir. Böylelikle Freire politik/eğitimsel praksisler üzerinde durarak eğitimin hem teorik hem de pratik yönünü göstermeye çalışır (Apple, 1999: 7)

Freire'nin eleştirel pedagojisinin bir başka temel özelliği de eğitimi politik ve ideolojik bir unsur olarak görmesidir. Eğitimin politik yönü aynı zamanda sosyal ve ekonomik alanın bir parçası haline gelir. Bireyin alacağı eğitim sahip olduğu sosyal düzeye göre olur. Bu da bireyin bağlı bulunduğu sınıfsal ve

kültürel ortamın eğitim tarafından pekiştirilmesi anlamına gelir. Yani eğitim, bireyin içinde bulunduğu sosyal iklimi dönüştürmekten ziyade onu kuvvetlendirme görevi görür.

Eğitimin politik bir çerçevede düşünülerek ortaya çıkacak muhtemel sonuçları, eğitimi uygulayanların düşünsel karakteriyle yakından ilgilidir. Yani eğitim hangi hedefleri ön görüyorsa ona göre şekil alır. Bu anlamda karşıt olarak denebilir ki eğitimin politik yönünün olması aslında kaçınılmaz bir manipülasyon ortamı oluşturur. Manipülasyonun olması tarafsızlığı ve nesnelliği ortadan kaldırır. Bunun sonucunda, 'nesnellik' ve 'bireyin yararına' argümanı kullanılarak hâkim düşünce eğitim yoluyla bireye aşılanır. Fakat bu politik anlayışın dayandığı temel faktörler bunun tersiyse o zaman eğitimin sağlayacağı sonuçlar da herkesin faydasına olur. Yani politik anlayış demokratik, hümanist, evrensel değerlere sadık bir anlayışla hareket ederse politik olmasının değeri olur. Freire bu durumun olması için 'öteki'nin önemine vurgu yapar. Nasıl ki Dewey eğitimi demokrasiyle bağdaştırmaya çalışıyorsa Freire de eğitimi öteki ile yüzleşme olarak düşünür. Hatta eğitimi öğretmenin 'öteki lehine' bilinçlice öğretimi gerektiren bir süreç olabileceğini bile vurgular (Rozas, 2007: 562). Bu anlamda öteki ile yüzleşme olduğu zaman sorunların kaynağında yatan etkenler de ortadan kalkar. Onun inancına göre özneyi düşünmek yalnız başına veya öznenin katılımı olmaksızın düşünmek değil fakat yalnızca "ben düşünüyorum"a karşılık "biz düşünüyoruz"dur. Öznelerin birlikte katılımını gerçekleştiren bu düşünme eylemi iletişimdir (Hudson, 1988: 13). Eğitim ötekiye yaklaşan, ötekiyi anlamaya çalışan ve ötekiyi kabul edilebilir hâle getirebilen bir unsur olarak iletişime, etkileşime dayalı bir nitelik taşırsa anlam kazanır. Bunu oluşturmak için de kişilerarası diyalogu oluşturmak gerekir. Eğitimin yapısı da bu temel üzerine kurulmalıdır. Bu nedenle Freire eğitimin eleştirel bir

diyalog ile başlaması gerektiğini sürekli olarak vurgulamıştır. Eleştirel diyalogda hem eleştiri hem de diyalog Freire için son derece önemli anlamlar taşımaktadır. Eğitim, hem egemen kurumlarımızı eğitmeli ve toplumun daha geniş kesimlerini esaslı bir sorgulama içerisine sokmalı, hem de aynı zamanda bu sorgulama, var olan işleyişiyle bu kurumlardan faydalanma olanağına en az sahip olanları da kapsamlı bir şekilde sürece dâhil etmelidir (Sexton, 1994: 1).

Freire eleştirel pedagojinin bilinçlenme (conscientizaçao) ile var olabileceğini vurgular. Çünkü bilinçlenmeyi, eleştirel düşünmeye doğru yönelen bir süreç olarak görür. Bilinçlenme bireyin sosyo-kültürel gerçekliğiyle yaşamını ve gerçekliğinin kapasitesini dönüştürebilmesi, derin bir farkındalığa sahip olarak pasif alıcılar olarak değil, aktif özneler olarak bilme sürecinin içinde olmasıdır. Toplumun yeniden yapılanmasına bilinçli katılım, ulusal yaşamın farklı düzeylerinde ve en farklı kesimlerde gerçekleşir. Bu zorunlu olarak, ulusun devrimci değişimine ilişkin eleştirel bir anlayışı gerektirir. Sözü edilen eleştirel anlayış da, gerçekte kendisine saygınlık kazandıran katılımcı uygulama ile üretilir (Freire, 1998a: 114).

Freire'nin üzerinde durduğu bir başka unsur adalet kavramıdır. Aslında Freire'in yazılarının kalbi adil bir topluma olan derin bir bağlılıktır; bu adalet kavramı ezilenlerin birlik, özgürlük gibi kavramlarına bağlanır (Rozas, 2007: 562) Bu adalet ekseninde Freire sosyal cinsiyet gerçeklikleri, ırksal problemler ve eşitlik konularında da görüşler ileri sürmüştür (Apple, 2003: 107).

Freire'nin pedagojisi yöntem olarak sorgulama üzerine kuruludur. Ona göre sadece cevap vermek üzere kurulan bir eğitimdeki yanlışlığın, cevapların kendisinde değil ama cevaplarla arasındaki kopuşta olduğu açıktır. Yanlışlık, cevabın onu tetik-

leyen sorudan bağımsız olarak verilmesinde yatmaktadır. Aynı şekilde, sadece cevaplardan oluşan bir eğitim, eğer cevap sorunun bir parçası olarak kavranmıyorsa yanlış olacaktır. Sormak ve cevaplamak, meraka giden yapıcı bir yolu temsil eder (Freire, 2000: 24).

Soru(n) temelli bir eğitim yorumu Freire'nin savunduğu ve uygulamaya çalıştığı bir durumdur. Bu durum öz ve yöntem olarak tüm eğitim sürecinde kullanılır. Zaten sessizlik kültüründen sıyrılarak bilinçlenme durumu Freire pedagojisinin nirengi noktasıdır. Bu özelliklere sahip olmayan bir eğitimin özgürleşmesine olanak yoktur. Bu nedenle eğitim bir özgürleşme süreci olmalıdır.

3.3.1. Özgürleştirme Pratiği Olarak Eğitim

Freire eğitimi diyalojik bir ilişki ve kişileri özgürleştiren bir araç olarak düşünür. Bu özgürlük edimi bireyin varoluşsal anlamda kendinden sorumlu olma durumuyla hareket ederek ötekiyi de özgürleştirme ve onu kabullenmedir. Bu anlamda Freire'ye göre bir eğitim anlayışı eğer özgürleştirmeye dayanmıyorsa ve suiistimale karşı duramıyorsa onun eğitim etiketiyle nitelendirilmesi doğru değildir (Apple, 1999: 5). Özgürleştirici eğitim çalışması bilgi aktarımından değil de idrak edimlerinden oluşur. Bu eğitim, idrak edilebilir nesnenin (ki idrak ediminin amacı bu nesne olmaktan çok uzaktır), idrak eden aktörler -bir yanda öğretmen öteki yanda öğrenciler- arasında aracılık ettiği bir öğrenme durumudur. Dolayısıyla problem tanımlayıcı bir eğitimin praksisi, öğretmen-öğrenci çelişkisinin çözülmesini içerir. Diyalog ilişkileri -idrak eden aktörlerin işbirliği içinde aynı nesneyi idrak etmesinin olmazsa olmaz koşulu- başka türlü imkânsızdır. Özgürleştirme pratiği olarak eğitim-egemenliğin pratiği olan eğitimin karşıtı olarak- insanın

soyut, yalıtılmış ve dünyadan bağımsız ve ayrı olarak var olduğunu reddeder; ayrıca dünyanın, insanlardan ayrı var olan bir gerçeklik olduğunu da reddeder (Freire, 2006: 57, 59).

Freire'ci özgürleşme pedagojisi, baskı etmeden bütünleyicidir, çünkü bu pedagoji, diyalektik olarak spesifik veya yerel 'bilme eylemi'ne kapitalist sömürü ilişkilerinin daha geniş çatışma arenasında, geniş insan gruplarının açıkça ve yadsınamaz bir şekilde gereksiz yoksunluğa maruz kaldığı ve yabancılaşmayla yoksulluk nedeniyle acı çektiği bir arenada gerçekleşen politik bir süreç olarak bakar (McLaren, 2006: 221).

Freire (2000, 16)'e göre eğitim ya insanların evcilleştirilerek var olan sessizlik kültürüne uyumunu sağlayan bir araç ya da insanların özgürleşmesinde, içinde yaşadıkları toplumda kendi gerçekliklerine eleştirel bir yaklaşımla bakmalarına ve bu gerçekliği dönüştürmelerine yardım edebilecek bir özgürleşme pratiği rolünü üstlenen bir araç olmak durumdadır. Eğitimin özgürleştiriciliğinde eğitimcilerin de rolü söz konusudur. Hatta bu anlamda eğitimcilere çok önemli görevler düşmektedir. Bu anlamda Freire'nin pedagojik anlayışında eğitimci, öğretici, öğretmen olan kişiler ikinci dereceden bir konuma sahiptirler. Freire eleştirel pedagojisini birey, öğrenci, öğrenici temelinde düşündüğü için eğitimcinin rolünü bunu sağlamakla yükümlü olarak düşünür. Fakat amaç, öğreten grubunu arka plana itmek değil öğrenene yol göstermektir. Fakat Freire, "eğitimci sözcüğüne birçok perspektifi -sınır entelektüeli, toplumsal eylemci, eleştirel araştırmacı, ahlaki ajan, başkaldıran Katolik işçi, radikal filozof, politik devrimci-kucaklayıp pek çok disipliner sahaya yayacak şekilde geniş bir alana çekerek yeni bir anlam verdi (McLaren, 2006: 202). Bunun neticesinde eğitimci sadece eğitim kurumunda eğitim veren değil hayatın her alanında eğitimi sağlayan aktiviste denir.

Freireci aktivist (eylemci), okullarımızda neyin yanlış olduğuna ilişkin kamusal suç atma törenlerinin iktidar güdümlü arenalarının uzağında, kültürün kenarlarında ve çöken kamu sektörlerinin yarıklarında, sessizce fakat sabırla çalışır. Freireci eğitimciler, çalışmalarını bugünkü sosyo-kültürel hastalıklara ve çağdaş toplumun demokrasi vaatleriyle ilgili azalan başarı tutkusuna çare olarak ortaya koymazlar. Fakat bunun yerine insanlara eleştirel ve diyalektik bir bilinç kazandırmaya yönelik bir kültürlenme sağlarlar. Bu bağlamda eğitimcinin çabaları ilk anından başlayarak, öğrencilerin eleştirel düşünmenin alıştırmalarını yapma ve karşılıklı insanlaşma gayretiyle çakışmalıdır. Eğitimcinin çabaları, insanlara ve insanların yaratıcı gücüne derin bir güvenle dolu olmalıdır. Bunu başarmak için eğitimci, öğrencilerle ilişkileri içinde öğrencilerin partneri olmalıdır (Freire, 2006: 52). Bu yüzden Freire eğitimcinin yapması gereken ilk iş olarak öğrenene karşı takınacağı tavrın empatik ve alçakgönüllü olması yönünde olduğunu savunur. Eyleme geçerken karşılıklılığı dikkate alarak hareket etmelidir. Çünkü bunu kabullenerek bireye yaklaşan bir eğitimcinin alacağı dönüt sağlıklı olur. Bu da demokratikleşmeyi başlatan bir ilişki biçimidir. Eğitimcinin üstleneceği misyon-hangi içeriğe sahip olursa olsun-toplumsal yapıyı oluşturan dinamikleri şekillendirme etkisine sahiptir. Bu nedenle eğitimci ile öğrenen arasında sistematik bir hâle gelen demokratik ilişki, sosyal yaşamda da yansımalarını bulur.

Eğitimcilerin yapmak zorunda olduğu şeyin, eğitimin siyasal olduğu ve uygulama içinde kendisiyle tutarlı olmak durumunda bulunduğu olgusunu açığa kavuşturmaktır (Freire, 1998a: 84). Bu anlamda eleştirel eğitimcinin görevi, kamusal alanların ve toplumsal kurumların gerçek dünyasına yaklaşarak, bir katkıda bulunmaktır. Eğitimci kendini, siyasal olanı bildirmek ve nakletmekle yükümlü hissetmelidir. Bu şekilde

olması eleştirel bir bilinç oluşturmasına yol açar. Eleştirellik bu anlamda karşılıklılığı besleyerek ilişkileri daha da şeffaflaştır. Eleştirel eğitimci, insanların kendi uygulamalarına ilişkin kuramları kendilerine mal edebilmeleri için, bu uygulamalarda örtük olan kuramı ortaya çıkarmalıdır. O halde eğitimcinin rolü, gerçekleşen uygulamayı açıklamak için toplumsal hareketler düzeyine önyargılı kuramlarla ulaşmak değil, uygulamanın içinde köklendiği kuramsal öğeleri keşfetmektir (Freire, 1998a: 110). Fakat siyasal açıklığa sahip olamayan eğitimciler, örneğin en basitinden öğrencilerinin çok sözcüğü okumasına yardım edebilirler, fakat onların dünyayı okumasına yardım etmede yetersiz kalırlar. Çünkü öğrencilerin dünyayı okumasına olanak veren bir okuma-yazma kampanyası siyasal açıklık gerektirir (Freire, 1998a: 194). Siyasal açıklık neticesinde dünyaya, öğrenenlerin kendi çabalarıyla anlayıp bilecekleri bir nesne olarak yaklaşılmalıdır. Dahası bilme eylemleri, kendi oluşları, deneyimleri, ihtiyaçları, durumları ve yazgılarında teşvik edilmeli ve bunlara dayandırılmalıdır (McLaren, 2006: 220).

Freire öğretmen rolünü, pedagojik süreçteki etkin sorumluluğundan sessizce kaçarak, her zaman yandan hareket eden 'bir kenardaki rehber' ya da sahne arkasındaki 'kolaylaştırıcı' olarak tayin etmedi. Onunki bir çıngıraklı yılan pedagojisi değil, daha ziyade bir kobra gibi arkaya ve ileriye hareket eden, öğrencilerin koşullanmaları bozulduğunda öyle hızlı çarpan bir pedagojidir ki, alternatif görüşlerin sunulması mümkün kılınmıştır (McLaren, 2006: 206). Böyle bir pedagoji de eleştirel bir duruma bürünerek gerçekleşir. Örneğin bu anlamda eleştirel bir eğitimcinin deneyebileceği bir yöntem; öznellik ve nesnellik arasındaki ilişkiyi, son çözümlemede teknolojinin yadsınamaz derecedeki önemli rolünü ve yine insanlaşmış bir yaşamın doğasında bulunan risk almayı anlayabilmemiz için,

birbirimize karşı savlar ileri sürme girişimi olarak kullanmak olur (Freire, 1998a: 106).

Kısaca eğitimciler, eğitim alanlarındaki kendi düşlerini yaşayan bilinçli bireyler olmalıdırlar. Eğitimciler kendi başlarına başarılı olarak çalışamazlar; alt sınıftan öğrencilerin ürettikleri kültürel öğeleri eğitim süreçleri içinde bütünleştirmede başarılı olmak için işbirliği yaparak çalışmak zorundadırlar. Ayrıca bu eğitimciler, onlar için olası ve elverişli olan sınırlı değişim alanını en çoğa çıkarabilecekleri yöntemleri keşfetmek ve yaratmak zorundadırlar (Freire, 1998a: 188).

3.3.2. Bilgi Anlayışı

Freire'nin epistemolojisi pedagojik prensiplerinin ve metodunun önemli bir kısmını oluşturur. Freire bilgiyi tarihsel koşullar içinde değişerek oluşan ve yeniden oluşan aktif bir süreç olarak değerlendirir. Bu nedenle öğrenciler, bilgiyi donmuş, kalıplaşmış, bahşedilmiş bir şekilde iç ederek (absorb) değil de bilgiyi aktif bir biçimde yaratmalıdır (Hudson, 1988: 12). Bilgi sürekliliği ve kullanılabilirliği olan bir süreçtir. Bunun yanında bilgi bir tür zorunluluk arz eder. Çünkü pragmatik anlamda insanların yaşamlarını sürdürmeleri için bilgi bir tür faydalanması gereken bir zorunluluk hâlini almıştır. Bu nedenle bilgi belli bir tarihselliğe sahiptir. Hiçbir zaman olup bitmiş bir halde değildir, her zaman olma süreci içerisindedir (Freire, 2000: 23). Bilgi sürekli ve değişken bir nitelik taşır. Bilgi inşacı ve birikimseldir. Bilgi, toplumsal ilişkilerin karmaşıklığını kategorize eden bir süreçtir. Bu anlamda bilgi bireysel boyutun da içinde olduğu sosyal bir süreçtir. Freire'ye göre iki tür bilgi vardır; pratik ve kritik bilgi ile yansıtıcı veya teorik bilgi. İnançlar tartışma ve eleştirel yansıma tarafından şekillendirilir. Bilgi mantık ve içerikle sınırlandırılmamalı ya da duygu veya inanç-

larla fakat anlama ile duygular arasındaki ilişkiyi soruşturmalıdır (Freire, 1998b: 1). Freire bilgiyi salt zihinsel ve niceliksel bir unsur olarak görmemektedir. Bilgiyi sosyal yaşamın bir unsuru ve sosyal yaşamı şekillendiren bir durum olarak düşünür.

Freire'ye göre bilgi tarafsız değil edinilen olmalıdır; bilgi kazanılan değil fakat insanın faaliyeti sonucunda oluşan ilgi ve normlar olmalıdır (Giroux, 1979: 261). Bilginin niteliği deneysel olduğu kadar birleştirici ve demokratikleştirici olmalıdır. Bu nedenle bilginin kurumsal olarak tüketilmesi ve yaygınlaştırılması politik bir nitelik taşır. Bunun sonucunda denilebilir ki öğretme politik bir süreçtir. Öğretmen öğrenciye yönelik öğretmeli; bu nedenle bilginin öğrenciye anlamlı olması yoluyla bilgi yapılandırılır. Öğretmenler öğrenen, öğrenenler öğretmen olmalıdır (Freire, 1998b: 3). Roller bilgi alışverişinde birbirine girmeli ve birbiriyle kaynaşmalıdır. Bilgi bir üstünlük veya imtiyaz aracı olmamalıdır. Bilgi özgürleştirici, politik bilinci yükseltici olmalıdır. Bu yüzden bilme eylemi teknik bir durumdan fazlasıdır; politik bir durumdur. Bilme verilen bilgiyi en iyi öğrenmek değil fakat doğru ile yanlış, zahir ile öz arasında ayırt edici olan teorik-pratik bir durumdur. Bilgi objektivite kisvesi altında köleci değer ve inanç sistemini meşrulaştırmak için kullanır. "Objektif" bilgi yalnız gizemlileştirmez aynı zamanda normların, değerlerin, ilgilerin tartışmaya açılmamasını sağlar (Giroux, 1979: 261).

Bilgiye, bilmeye doğrudan yaklaşılmamalı. Bunun yerine bilgiye karşı biraz mesafeli yaklaşmalıdır. Hangi bilginin nasıl bir nitelik taşıdığı görmek için bunu yapmak gerekir. Freire (2000, 91) bu konuda şöyle der;

Metot olarak, bilginin keşfi sürecinde dikkatimi asla beni tartışmaya çeken nesnenin üzerinde odaklamam. Tam tersine,

nesne karşısında epistemolojik bir mesafe alıp onu çembere alarak yaklaşmak üzere ilerlerim.

Bu pasaja ek olarak bilme eyleminin pragmatik ve soyutlanmış hâlinden korkan Freire (2000, 99) bu korkularını şöyle dile getirmektedir;

Eğitim pratiğiyle epistemolojik merak egzersizi arasında büyüyen uçurum beni kaygılandırıyor. Saf tekniğe indirgenmiş eğitim pratiği ile elde edilen merakın, dünya karşısında bilimselci bir duruşun ötesine geçmeyen, uyuşturulmuş bir merak olabileceğinden korkuyorum. Eğitim hakkındaki "pragmatik" söylemin özünde yatan budur. Dayanışma ütopyasının yerini, düşsüz bir dünyada hayatta kalmaya yönelik teknik eğitim alıyor. Bu durumda önemli olan, öğrencileri iyi idare edebilecekleri şekilde eğitmektir.

Bilginin keşfedilmesi ve paylaşılması noktasında uygulayıcılara, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin görevlerinden biri, öğrencilere bilgi kurallarını takip etmelerini titizlikle davet etmektir (Hudson, 1988: 13). Ayrıca Freire'e göre öğretmenin öğrencilere yardımcı olması için, bilginin sürekli bir sorunsal olarak anlaşılması keşfedilmeli ve yeniden keşfedilmelidir. Eğitimciler öğrencilere hem kendi amaçlarını oluşturmayı hem de düşünme sürecine aktif katılmalarını desteklemelidirler (Giroux, 1979: 263). Yani öğrenciler bilgiyi daha evvel sahip oldukları bilgiyle inşa etmeliler. Öğretmenler öğrencilere dünyayı nasıl anlayacaklarını öğretmeli bu nedenle öğretmenler öğrencinin nasıl öğrenebileceğini anlamalıdır. Fakat bir farkla ki öğretme, öğretici tarafından öğrenene bilginin aktarılması süreci değildir. Bu tarz aktarım mekanik bir süreçtir. Bu anlamda eleştirel çalışma örneğin sözcüğü okumanın dünyayı okumak, metnin ve içeriğinin okunmasını gerektirdiği gibi. Fakat öğrenme bilginin anlayarak, tartışarak, yansı-

tarak şekillendiği bir süreç (Freire, 1998b: 3) olarak düşünülebilir.

3.3.3. Okul Eleştirisi

Freire'nin okul hakkında doğrudan tespitleri olmasaydı bile eğitim yaklaşımı ekseninde okul hakkında ne düşündüğü ortaya konulabilirdi. Çünkü Freire pedagojisinin merkezinde eleştirellik, radikallik olduğundan dolayı eğitim ve öğretim sürecinde kurumsal bir yere sahip olan okulun eğitime yöneltilen eleştirilerinden payını alması da bu anlamda olur. Okul, eğitimin sistematik ve planlı bir biçimde uygulanmaya çalışıldığı bir yer olduğu için Freire okulun tarafsızlığını yadsır. Freire okulun tarafsızlık fikrini okulun politik işlevini gizlemeye çalışan ideolojinin bir gizemlileştirmesi (mistifikasyonu) olarak düşünür. Freire okul sürecini daha karmaşık terimlerle açıklar (Giroux, 1979: 260). Okul bir eğitim kurumu olmaktan çok bir pazar, işletme odaklı bir kurum, bireyleri tımar etmeye çalışan bir bakımevi, gözetim altına almaya çalışan bir hapishane ve de insanları eleştirel düşünceye karşı duyarsızlaştıran ideolojik bir araçtır. Okul bazen bu özelliklerden birisini bazen de aynı anda birden fazlasını göstermektedir. Okul güç ilişkilerinin üretildiği bir kurumdur. Yukarıda okula karşı eleştirilerde de geçtiği gibi yeniden üretimi sağlayan bir kurumdur. Bireyin içinde şekillendiği en önemli iki kurum olan aile ve okul bu işlevini ortaklaşa yapmaktadır. Bu anlamda Freire evler gibi okulların da soyut olarak olmadığını, zaman ve mekân içinde var olduğunu dile getirir. Ve egemenlik yapıları içinde büyük ölçüde, geleceğin istilacılarını hazırlayan taşıyıcılar olarak işlev görürler (Freire, 2006: 130). Freire (1998a, 140; 1998b, 5; 2000, 88) okulun "hükmetmeyi meşrulaştırma, yeniden üretme ve tasarımlama misyonunu gerçekleştiren bir süreç olduğunu ve

çalışmalarıyla da bazı problemleri ve tezatları gösterir. Okul bilginin iktidarsal temelinde her zaman 'nesne', edilgen bireyler yetiştirmektedir. Okullar gerçekte öznellik yaratmıyorlar. Öznellik okulların içinde işlev görür. Okullar, yaratıcılık olayında olduğu gibi örneğin, öznelliğin gelişmesini yeniden baskılayabilir ve bunu yapıyorlar da. Fakat demokratik değerlere sahip okul anlayışı böyle özelliklere sahip değildir. Bu anlamda demokratik okul sadece öğretmenin öğrettiği bir yer değil fakat öğrencilerin öğrendiği ve temel prensibin güçlü ve lider bireyin yetiştirildiği bir yerdir. Sonuç olarak eğer okulu niceliksel ve niteliksel olarak daha demokratik yapmak için yapabileceğimiz her şeyi yaparsak, ilerici tercihimize güvenimiz tam olur. Bu yüzden okullar asla öğrenciler üzerine mutlak kesinlikler dayatmamalıdır. Onlar, eleştirel pedagoji için yaşamsal bir yöntem olarak, kesin bilinen hiçbir şeyin tümüyle kesin olmadığı yolunda uyarıcı olmalıdır. Eğitimciler yine, anlatımın ve öznelliğin olanaklarını körüklemelidir. Öğrencileri dünya hakkında konuşmaya yöneltmelidir".

Freire'nin eleştirel pedagojisi birkaç kavram ekseninde tartışıldı. Bu kavramların beraberinde getirdiği bilgi, yöntem ve ilişki biçimi bundan sonraki aşamalarda ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu nedenle Freire eğitimin işleyişini eleştiri konusu yaparak bankacı eğitim modeli kavramını ortaya koyar. Bu modelin analojik bir tanımı vardır. Banka kurumunda yapılan işlemlerin eğitim uygulamalarına benzetildiği bu model otoriter bir karakter taşır. Fakat buna alternatif olarak sorun tanımlayıcı modeli ortaya koyan Freire özgürlükçü, demokratik bir eğitimin ipuçlarını sistemli bir biçimde verir.

3.4. Bankacı Eğitim Modeline Karşılık Sorun Tanımlayıcı Model

Freire'nin eleştirel pedagojisine katkısı olan önemli kavramlardan biri de Bankacı Eğitim Modelidir. Bu modele karşılık Freire, Sorun Tanımlayıcı bir anlayışı ortaya koymaktadır. Demokratik, hümanist eğitime giden bir süreç olarak bu karşılıklılığı açıklamak gerekir. Buna göre öncelikle Bankacı Eğitim Modeli (BEM) üzerinde durmak gerekir.

Bankacı Eğitim Modeli Freire'nin geleneksel eğitim anlayışının kodlarını ortaya koyduğu, bu eğitim sürecini bankanın işleyişine benzeterek öğretmen merkezliliği analojik olarak ortaya koyarak bu sorunu dile getirir. Bankacı modelde anlatı (öğretmenlerin anlatıcı oluşlarıyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. Daha beteri, onları öğretmen tarafından doldurulması gereken "bidonlar"a, "kaplar"a dönüştürmesidir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısırıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir. Böylelikle eğitim bir tasarruf yatırımı" edimi haline gelir. Öğrenciler "yatırım nesneleri", öğretmen ise "yatırımcı"dır. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Bu, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olduğu "bankacı" eğitim modelidir. Gerçi öğrenciler, bilgilerin koleksiyoncusu ve arşivcileri haline gelme, onları raflara dizme fırsatına sahiptirler. Fakat son tahlilde bu yanlış yoldaki sistemde, yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu yüzünden "rafa kaldırılan" bizzat insanlardır. Çünkü kendileri araştırmadan, praksis olmaksızın, insanlar hakikaten insani olamazlar (Freire, 2006: 49; Hudson, 1988: 14).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkatli bir analizi, bu ilişkinin

temel olarak *anlatı* niteliğinde olduğunu ortaya koyar. Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelerden (öğrenci) oluşur. Anlatılan şeyler ister değerler ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedirler. Eğitim anlatım hastalığından mustariptir. Öğretmen gerçeklikten sanki kıpırtısız, durağan, ayrı bölümlerden oluşan ve öngörülebilir bir şey gibi söz eder. Ya da öğrencilerin varoluşsal deneyimine tamamen yabancı bir konuda uzun uzadıya açıklamalar yapar. Görevi, öğrencilerin anlatısının içindekilerle-gerçeklikten koparılmış, onları ortaya çıkarmış olan ve anlam kazandırabilecek bütünlükle bağlantısı koparılmış içeriklerle- "doldurmak"tır. Kelimeler somutluklarından boşaltılır ve içi boş, yabancılaşmış, yabancılaştırıcı bir laf kalabalığı haline gelir (Freire, 2006: 48-49). Buna alternatif olarak bireyi merkeze alan Sorun Tanımlayıcı Yöntemi ortaya koymaktadır.

Bankacı yaklaşımın "insancıllığı", insanları otomatlara çevirme çabasını maskeler; bu da insanların doğaları uyarınca daha yetkin insan olma biçimindeki ontolojik yetisinin inkârıdır. Bankacı eğitime teslim olmak hem öğrencinin hem de öğretmenin yaratıcılığını deformasyona uğratır (Freire, 1997: 12). Bu nedenle bankacı eğitim modeli ölüm severdir. Mekanik, statik, doğalcı, uzamsal bir bilinç görüşüne dayanan bu eğitim, öğrencileri alıcı nesnelere dönüştürür. Düşünmeyi ve eylemi denetlemeye çalışır, insanları dünyaya uymaya yöneltir ve insanların yaratıcı gücünü etkisizleştirir. Bankacı eğitimin öğrencilerin yaratıcı gücünü asgarileştirme, mahvetme veya safdilliklerini körükleme imkânı, dünyanın ne tanınmasını ne de dönüştürülmesini isteyen ezenlerin çıkarına hizmet eder (Freire, 2006: 51-55).

Bankacı eğitim anlayışı (her şeyi parçalara ayırma eğilimi yüzünden) eğitimcinin eyleminde iki aşamayı ayırt eder. İlk

aşama boyunca eğitimci, sınıfında veya laboratuarında dersle-rini hazırlarken bir idrak nesnesi idrak eder. İkinci aşamada ise öğrencilerine bu nesneyi açıklar. Öğrencilerden idrak etmeleri değil, öğretmenin aktardığı konuları ezberlemeleri istenir. Öğ-renciler herhangi bir idrak edimi gerçekleştirmez, çünkü bu edimin yöneltilmesi gereken nesneler hem öğretmenin hem öğrencilerin eleştirel düşünme edimini başlatan bir araç değil, öğretmenin mülküdürler (Freire, 2006: 58).

Bankacı eğitim kuramı öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, "bilgi" değerlendirme yöntemleri, öğretmen ile ders alan arasındaki mesafe, sınır geçme kıstası: Bu konfeksiyon yaklaşımdaki her şey, düşünmeyi engellemeye yarar. Banka memuru eğitimci, aşırı şişirilmiş rolünün kendine hiçbir gerçek güvence sağlamadığını, ötekiler ile dayanışma içinde yaşama arayışma girmek zorunda olduğunu anlamaz. Bankacı eğitim bilginin öğretmen tarafından bir ihsan olarak öğrenciye sunulduğu öğretmen merkezli bir yöntemdir. Bu nedenle bankacı eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen sa-yanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak-baskı ideolojisi için karakteristiktir bu- eğitim ile bilginin araş-tırma süreçleri olduğunun inkâr edilmesidir. Öğretmen kendi-sini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrenci-lerinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendi-rir. Hegel diyalektiğindeki köle gibi yabancılaşmış olan öğren-ciler, kendi cehaletlerini öğretmenin varlığının gerekçesi olarak kabul ederler fakat kölenin tersine öğrenciler, öğretmeni eğit-tiklerini hiçbir zaman keşfedemezler. Bankacı eğitimle karşılık olarak Freire geleneksel öğretmeni bir özne ya da Doer olarak tanımlamakta, öğrencilere bilgiyi nesne veya öğrenciyi pasif bir izleyici olarak sağlayan biri gibi görmektedir. Freire'in amacı ise öğrenenleri özne veya aktif bir temsilcisi, kendi kaderini

kendi elinde tutan yapmaktır (Hudson, 1988: 14; Freire, 2006: 50; Blackburn, 2000: 3).

Eğitim çalışması öğretmen-öğrenci çelişkisinin kutuplarını öyle uzlaştırmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır. Bu çözüm bankacı modelde bulunamaz. Tersine bankacı eğitim çelişkiyi sürdürür ve hatta bir bütün olarak ezen topluma ayna tutan şu davranış ve uygulama yoluyla çelişkiyi körükler:

a. Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
b. Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
c. Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünür.
d. Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
e. Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
f. Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
g. Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılsamasmdadır.
h. Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
i. Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
j. Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesidirler (Freire, 2006: 50).

Bankacı Eğitim Modelinde öğretmen-öğrenci ilişkisi, bilginin aktarımı ve yeteneklerin paylaşımı dikey ve zorlamaya

dayalı bir ilişki içinde işler. Bankacı eğitimin bu yetkeci niteliğine ve uygulamalarına karşılık Freire için sorun tanımlayıcı model önemli bir yer tutar.

Sorun tanımlayıcı anlayış, insanları oluş (sürekli) sürecindeki varlıklar-tıpkı kendisi gibi bitmemiş bir gerçeklik içindeki ve bu gerçeklikle birlikte bitmemiş, yetkinleşmemiş varlıklar-olarak görür. Yani bu anlayış insanı tarihsel ve sürekliliği olan bir varlık olarak görür. Gerçekten de bitmemiş, ama tarihsel olmayan öteki olmayan canlıların tersine insanlar, kendilerini bitmemiş olarak bilirler; bu nedenle yetkin olmayışlarının farkındadırlar. Bu bitmemişlik ve farkındalık, yalnızca insana özgü bir ifade biçimi olarak, eğitimin köklerinde bulunur. İnsanın bitmemiş karakteri ve gerçekliğin dönüşme özelliği, eğitimin sürekli bir faaliyet olmasını zorunlu kılar. Eğitim böylece praksis içinde sürekli yeniden oluşturulur; *olmak* için *olma sürecinde* olmak zorundadır. Bu modelde temelde insanların dünyayla ilişkilerindeki sorunlar tanımlanır. Hümanist ve özgürleştirici bir praksis olarak sorun tanımlayıcı eğitim, egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları temel tezinden hareket eder. Bu hedef yolunda öğretmenlerin ve öğrencilerin, otoriterliğin ve yabancılaştırıcı entelektüalizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin özneleri olabilmesini sağlar (İnal, 1993: 795; Freire: 2006: 63).

Sorun tanımlayıcı yöntem, öğretmen-öğrencinin eylemini bölmez; bir yerde "idrak eden", başka bir yerde "aktaran" değildir. Onun yerine, ister bir eğitim projesini hazırlıyor olsun, ister öğrencilerle diyalog içinde olsun, hep "idrak etme" halindedir. İdrak nesnelerini kendi özel mülkü olarak görmez, kendisinin ve öğrencilerin düşünüşünün nesneleri olarak görür (Freire, 2006: 58). Bu nedenle insanlar, kendilerini içinde buldukları ve kendilerindeki dünyada var olma tarzlarını eleştirel olarak kavrama gücünü geliştirirler; dünyayı sadece durağan

bir gerçeklik olarak değil, süreç içindeki, dönüşüm içindeki bir gerçeklik olarak anlamaya başlarlar. Bu durum karşısında sorun tanımlayıcı eğitimcinin rolü, öğrencilerle birlikte, *doxa* düzeyindeki bilginin yerini *logos* düzeyindeki gerçek algının aldığı koşulları yaratmaktır. Yani yanıltıcı, hislere dayanan bilginin yerine mantığın ve aklın ağırlıklı olarak işlendiği bilgi paylaşılmalıdır. Kısacası sorun tanımlayıcı modeli eğitimin bireyi merkeze alan bir karaktere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ortaya konulan her iki eğitim anlayışının daha iyi anlaşılması için karşılaştırılması gerekir. Buna göre bankacı eğitim anlayışı diyaloga direnirken, sorun tanımlayıcı eğitim, diyalogu bilinçliliğin oluşmasında vazgeçilmez bir öğe olarak görür (Freire, 2000: 13). Bankacı modelde aktarılanı ezberlemek "tabula rasa"nın doldurulması esas iken, sorun tanımlayıcı eğitimde "algılama" esastır. Bankacı eğitim yaratıcı gücü felce uğratır ve engellerken sorun tanımlayıcı eğitim gerçekliğin sürekli deşifresini başlatır. Bankacı eğitim bilinci boğmaya çalışır, sorun tanımlayıcı eğitim bilincin su yüzüne çıkması ve gerçekliğin müdahalesi için çaba gösterir.

Bankacı eğitim yöntemi sürekliliği vurgular ve gericileşir; sorun tanımlayıcı eğitim -"terbiyeli" bir bugünü de, önceden belirlenmiş bir yarını da kabul etmez-köklerini dinamik bugünden alır ve devrimci hale gelir. Bankacı yöntem insanların içinde bulundukları konumu kaderci algılamalarını doğrudan veya dolaylı olarak pekiştirirken, sorun tanımlayıcı yöntem bu durumu, insanlara bir sorun olarak sunar. Bankacı kuram ve uygulama, hareketsizleştirici ve sabitleyici bir güç olduğundan insanları tarihsel varlıklar olarak kabul edemez; sorun tanımlayıcı kuram ve uygulama insanın tarihselliğinin başlangıç noktası alır (Freire, 2006: 58; İnal, 1993: 799).

Freire, bankacı eğitime karşı sorun tanımlayıcı eğitimi, evcilleştirmeye karşı özgürleştirmeyi, işlevsel okur-yazarlığa

karşı eleştirel okur-yazarlığı yani sözcükleri ve dünyayı okumayı, sessizlik kültürüne karşı eleştirel bilinçlenme kültürünü, monologa karşı diyalogu kullanmıştır. Bir örnekle bunu açıklamak gerekirse; Freire, eğitimin insanlarda toplumsal bilinci ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirip toplumsal katılımı kolaylaştıran ve gerekli kılan bir olgu olarak görülmesi gerektiğini, aksine insanı yok sayan, sessizlik kültürünün devamını ve insanların evcilleştirilmesini hedefleyen bir süreç olarak asla düşünülmemesini gerektiğini ifade eder. Bunun için bankacı eğitim anlayışına karşı sorun tanımlayıcı eğitim anlayışını savunur. Sorun tanımlayıcı eğitime göre, insan, kendi gücünü içinde yaşadığı dünyayı eleştirel bir biçimde algılamak için kendini geliştirir. Böylece insan, içinde yaşadığı dünyayı durağan bir gerçeklik olarak değil, tersine değişim süreci içinde bir gerçeklik olarak görür. Bankacı eğitim anlayışı, gerçekliği mit haline getiren ve insanın içinde yaşadığı dünyada var olmasını açıklayan gerçeklikleri gizleme çabası içindedir. Sorun tanımlayıcı eğitim, gerçeklikle ilgili mitleri ortadan kaldırmaya çalışır. Bankacı eğitim anlayışı, diyaloga direnirken; sorun tanımlayıcı eğitim, diyalogu bilinçliliğin oluşmasında vazgeçilmez bir öğe olarak görür. Bankacı eğitim, öğretmenleri bilgiyi aktaran, öğrencileri ise edilgen bilgi alıcıları ve yardım edilmesi gereken nesneler olarak görür. Sorun tanımlayıcı eğitim, öğretmenleri öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye rehberlik eden kaynak kişi, öğrencileri ise öğrenme sürecinin bir ortağı, eleştirel olarak düşünebilen özneler haline getirmeye çalışır. Bankacı eğitim, yaratıcılığı engeller ve insanları evcilleştirirken; sorun tanımlamaya dayalı eğitim, yaratıcılığa dayalıdır ve insanları özgürleştirmeyi hedefler (Freire, 2000: 13; Giroux, 1979: 260; Blackburn, 2000:6).

Freire, bireyin bir nesne olarak görüldüğü bankacı eğitim modelinin aşılması gerektiğini savunur. Bunun yerine bireyi

tarihsel ve tamamlanmamış bir varlık olarak gören sorun tanımlayıcı anlayışı savunur. Freire sorun tanımlayıcı anlayışın somut olarak gösterebileceği bir uygulama da okuma-yazma öğretimidir. Okuma-yazma ve okuryazarlık durumu da Freire pedagojisinin temel öğelerinden birini oluşturmaktadır.

3.5. Okuryazarlık İdeolojisi

Freire pedagojisinde okuma-yazma ile okuryazarlık durumu farklı tanımlamalar ve yöntemlerle ortaya konulur. Freire, okuryazarlığı, sadece işlevsel bir durum olarak değerlendirmez. Bunun yanında okuryazarlığın politik, ideolojik, kültürel ve ekonomik boyutlara göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Nitekim bu bölümde Freire pedagojisini oluşturan öğelerden okuryazarlık üzerinde durularak okuryazarlığın siyasal, işlevsel, eylemsel yönü; okuma-yazma eyleminin dil ile ilişkisi, okuma-yazma yaklaşımları ve okuma-yazma yöntemleri açıklanacaktır.

Okuryazarlık, okuma ve yazma eylemlerini gerçekleştirmeye muktedir olma durumudur. Okuryazarlığı anlamlı kılan onun işlevselliğidir. Bu işlevsellik, bireyin yaşamını sürdürmesinde önemli bir kolaylık sağlar. Fakat okuryazarlığın amacı sadece bu faydacılık olmamalıdır. Bununla beraber bireye bir takım değerler katmalıdır. Bu değerlerin başında eleştirel bir anlayış ve eğilim olmalıdır. Nitekim Freire'nin okuryazarlık anlayışı bu temelde şekillenir. Yani Freire, okuma-yazmayı eleştirel pedagojisinin ölçütlerine göre değerlendirerek ona işlevsellikten öte bir değer biçer. Ona göre okuma-yazma sözcükleri ve kelimeleri okumaktan ibaret değildir. Okuma-yazma psikolojik, sosyal, kültürel, varoluşsal anlamda ideolojik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda okuma-yazmanın politik ve ideolojik yapısı eleştirel pedagojinin önemli sorunsallarından biridir.

Okuma eylemi tek başına büyük bir öneme sahiptir. Çünkü insanların başkalarının fikirlerini ve değişik düşünceleri öğrenmeleri için metinsel bir okumaya ihtiyaçları vardır. Fakat bu okumanın dünyayı okuma seviyesinde olması için eleştirel ve ilişkisel olması gerekir. Yani gerçekleştirilecek okuma eyleminin toplumsal, kültürel ve ekonomik pratiklerin karşılaştırılması şeklinde olmalıdır. Örneğin bir metinde tartışılacak problemler sınıfsal, ideolojik unsurlar ekseninde ve farklı yorumlarla zenginleştirilmeye dayalı olmalıdır. Bu nedenle Freire eğitimi politik ve ideolojik bir süreç olarak düşünür. Eğitimin her uygulamasında bunu ayrıntılı bir biçimde görmek mümkündür. Eğitim yansız olmadığına göre her türlü ideolojiyi, düşünceyi üretecek bir alan haline gelir. Bu tür bir eğitimden geçen bir nesil de şekillenmiş, eğitilmiş halde ideolojiyi yeniden üretir. Nitekim Freire eğitimli insanı uyumlulaştırılmış insan olarak görür çünkü dünyanın içine daha iyi uyduğunu vurgular (Freire, 2006: 53). Bu uyumlulaştırma, demokratik toplumun dinamiklerine göre yönetilmesi uygun olur. Çünkü Freire herkesin faydasına olanı savunur.

Okumanın pekiştirilmesi, kişilerin düşüncelerini yansıtması için yazma eyleminin de olması gerekir. Nitekim yazma eylemi okuma eylemine paralel olarak gelişir. Teorik olarak birbirinden bağımsız olarak düşünülebilir fakat gerçekte böyle değildir. Sadece okuma eylemini gerçekleştiren biri eğer yazamıyorsa eksik bir durum söz konusudur. Tersi için de aynısı geçerlidir. O nedenle okuma ve yazma sadece semantik olarak değil, muhteva olarak da bir arada düşünülmelidir. Freire de okuma ve yazmayı bu anlamda birlikte olması gereken bir durum olarak düşünür. Freire okuma-yazmayı siyasal bir araç olarak kabul eder. Okuma yazma süreci eğitimin bir parçası olduğuna göre genel eğitsel süreçlerden ayırt etmek olanaklı değildir. Bu anlamda Freire'in okuma-yazmayla ilgisi, başat olarak, toplumsal ve siyasal olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda o,

inançlarını paylaşmayan ve idealizmini romantizm olarak yanlış anlama eğilimindeki kişilerin eleştirileriyle karşılaşmaktadır. Bu nedenle Freire yetişkinlere okuma ve yazma öğrenmeyi daima siyasal bir eylem, bir bilgi eylemi ve bu yüzden yaratıcı bir eylem olarak görür (Freire, 1998a: 11, 78, 97).

Okuma-yazmayı sadece sözcükleri okumak ya da okuma-yazma mekaniğinin öğrenilmesi olarak görmek yerine hem sözcükleri hem de dünyayı okumak olarak gören Freire (2000, 8), bunu eleştirel bilinçlenme sürecinin bir parçası olarak ele alır. Eleştirel bilinçlenme yoluyla da insanlar içinde bulundukları siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel koşulları tarihsel olarak ele alıp sorgulayabilme becerisi geliştirebilmelidirler. Bunun da amacı, bireylerin demokratik bir toplumun yaratılmasında "özne" rolünü oynamalarını olanaklı hale getirmektir. Gerek eğitim pratiğinde gerekse de okuma-yazma işleminde bireyin özne olması aynı zamanda bilinçlenmesiyle yakından ilgilidir. Bu anlamda bilinçlenme politik okuryazarlığı yükseltir. Bunu, statükoyu besleyen, sosyal gerçekliği oluşturan mutlak parçalı olan bilgi değil de holistik, değişken bilgi olarak karakterize etmek gerekir. Bunun tersi olarak sesin ve konuşmanın çoğulculuğunu olumsuzlayan bir okuma-yazma izlencesi yetkecidir, antidemokratiktir (Freire, 1998a: 105, Hudson, 1988: 13).

Sözcükleri okuma ve daha sonra okuyabilmek için sözcüklerin nasıl yazılacağını öğrenme (okuma-yazma), dünyanın nasıl yazılacağını öğrenmenin, yani dünyayı değiştirme ve dünyaya dokunma yaşantısına sahip olmanın arkasından gelir (Freire, 1998a: 20). Okuma her zaman eleştirel algılamayı, yorumu ve okunan şeyin yeniden yazılmasını gerektirmektedir. Sözcükler, öğretmenin deneyimine ilişkin olanlarla değil, insanların varoluşsal deneyimlerine ilişkin anlamlarla yüklü olması gerekir (Freire, 1998a: 20, 80)

Freire (2000, 38) okuma-yazma hakkındaki görüşlerini somut bir şekilde şöyle dile getirir;

Benimle (Freire) kaderci entelektüeller arasındaki asli farklılıklardan birisi, benim "kelimeyi okumayla", "metni okumayla" sınırlanmış bir eğitimi ne dün ne de bugün asla kabul etmeyip eğitimin aynı zamanda "bağlamı okumayı", "dünyayı okumayı" da içermesi gerektiğine inanmış olmamda yatar.

Freire için bir eleştiri aracı olarak okuma-yazma, öznelliğin ve yaşantının toplumsal olarak yapılanan doğasını anlamak ve organize etmek için, bilginin, gücün ve toplumsal pratiğin, yalnızca zenginlerin ve güçlülerin isteklerine rıza göstermek yerine, demokratik bir toplum yönünde araç olan kararlar vermenin hizmetine nasıl kolektif olarak sokulabileceği değerlendirmek için gerekli bir önkoşul oluşturur. Bir ideoloji olarak okuma-yazmaya daima kişinin tarihe, bugüne ve geleceğe bakışını düzenlemesiyle ilişkili bir toplumsal yapı olarak bakılmalı; üstelik, okuma-yazma kavramının insan yaşamı ve özgürlük olanaklarını yükselten ve genişleten bir aktörel ve siyasal proje içinde temellendirilmesine gereksinim vardır (Giroux, 1998: 34, 48).

Okuma-yazma, kişinin kendi deneyiminin tarihsel olarak yapılanan doğası konusunda öz-eleştirel olması sürecinin bir parçasıdır. Ayrıca kişinin deneyimini adlandırabilmek, dünyayı "okuma"nın ve daha geniş toplumu oluşturan sınırlılıkların ve olanakların siyasal doğasını anlamaya başlamanın bir parçasıdır (Giroux, 1998: 44). Okuma-yazma evresinde çaba gösterilen şey, çözümleme altındaki gerçekliğin derin kavranışı değildir; bilinecek olan konu ile güdülenen, bilginin özneleri olarak, öğrenenlerin eleştirel yeteneğini uyaracak olan meraklı bir tutumun geliştirilmesidir. Önemli olan, araştıran özne ile bilinecek nesne arasındaki bu ilişkiyle ilgili dizgeli yaşantıdır. Bu

ilişki, öğrenenlere, uygulamanın sağaltılacak kişileri ve eğitimcilerin ağızlarından çıkan sözcüklerin salt alıcıları olarak bakıldığı zaman ortaya çıkmaz. Bu durumda öğrenenler, kendi sözlerini söylemezler. Bu nedenle okuma ve yazma öğrenme eylemi gerekliliğe ilişkin eleştirel bir kavrayışı içeren yaratıcı bir eylemdir (Freire, 1998a: 117, 225). Okuma-yazmayı öğrenme teknik anlamda okuryazar olmaktır. Okuryazarlık, potansiyeli eylemselliğe dönüştürmedir.

Freire'e göre okuryazarlık politik bir fenomendir. Birini okuryazarlığa teşvik etmek politik bir durum iken insanları okuryazarlıktan mahrum bırakmak ta politik bir durumdur. Bu nedenle okuryazarlık baskıcı sosyal koşulların üstesinden gelmek için potansiyel anlamda önemli bir öğedir. Okuryazarlık ve genelde eğitim kültürel anlatımlardır. Okuma-yazma çalışması kültür dünyasının dışında yürütülemez çünkü eğitim kendi içinde kültürün bir boyutudur. Bu anlamda Freire'nin okuryazarlık programında diyalogun hedefi okuma ve yazma yeteneğini kazandırmak değil aynı zamanda eleştirel bir anlayış, dönüşüm ve sosyal dünyaya katılımı sağlamaktır (Roberts, 1998: 107; Freire, 1998a: 98). Bundan dolayı okuryazarlık bir metni çözmekten, bir yazıyı yazmaktan öte bir anlam taşır. Okuryazarlığın sadece işlevsel bir araç olarak düşünülmemesi için eleştirelliğinin söz konusu olması gerekir. Eleştirel okuryazarlık, siyasal ve baskıcı olan her şeyi sözcüklerle anlayarak ve tanıyarak çözümler. Freire için eleştirel okuryazarlık pedagojisi, yoksullar arasındaki "eleştirel bilinç" gelişimi için esas araç olmuştu ve derin kişisel anlamlar ve ortak hedefi bir araya getiren keşfetme ve yaratıcı hayret sürecine öncülük eder (McLaren, 2006: 208). Bu nedenle Freire eleştirel okuryazarlığı baskıdan özgürlüğe geçmek için bir öğe olarak düşünür (Roberts, 1998: 112). Ayrıca, eleştirel okuryazarlık bireylerin belirli bir yaşam yolunda eleştirel bir öz-tepkisellik geliştir-

mekle birlikte kendi öz-oluşumlarıyla ilgili öz-bilinç olabilecekleri bir ilgi ve kuramın devrimci diyalektiğidir (McLaren, 2006: 211).

Freire okuryazar olmayı varoluşsal bir sorunsal hâline getirerek bireyin birçok yönüyle ilgili olduğunu düşünür. Freire'in anladığı şekilde insan olmak okuryazarlık olmaktır. Bu düşünce ekseninde denilebilir ki sözcük-dünya ilişkisi Freire'nin okuryazarlık kavramının önemli bir anlayışıdır (Roberts, 1998: 111). Ona göre okuryazar olmak özgür olmak değildir; insanın sesi, tarihi ve geleceği ile ilgili hakkını geri kazanma savaşımında var olmak ve etkin olmaktır (Giroux, 1998: 48).

Okuryazar olmak Freire için insan olmanın başat özelliği olduğuna göre tersi ise her yönden yoksun olmaktır. Freire (2006, 161) böyle bir düşünceye okuma-yazmadan yoksun olan işçilerle ilişkisinden sonra varmıştır. Nitekim bu konuda izlenimlerini şöyle aktarır;

İnsanların okuyup yazmaması bana gayet haksız görünüyordu. Okuma yazma bilmemenin içinde taşıdığı adaletsizliğin daha ciddi anlamları da vardır; okuma yazma bilmeyenlerin, kendileri için karar vermekten, oy kullanmaktan ve siyasi sürece katılmaktan aciz olmaları, bu bakımlardan kısırlaştırılması gibi.

Freire'ye göre 'okuma yazmadan yoksun olma' gıdasız, zehirlenmiş ya da hastalıklı olarak düşünülür ki bunun çaresi okuryazar olmaktır (Roberts, 1998: 106). Okumaz-yazmazlık yalnız okuma ve yazma yetersizliği değil, aynı zamanda kültürel yoksunluk kuramının mantığı içindeki farklılık biçimlerini adlandırmaya yarayan bir kültürel damgadır (Giroux, 1998: 36). Okumaz yazmazlık, bir toplumun yalnızca ekonomik düzenini tehdit etmez fakat aynı zamanda çok derin bir adaletsizlik oluşturur. Bu adaletsizliğin, okumaz-yazmazların kendileri

için karar vermelerinde ya da siyasal sürece katılmalarında yetersizlik gibi, ciddi sonuçları vardır. Bu yüzden okumaz-yazmazlık demokrasinin dokusunu tehdit eder. Toplumun demokratik ilkelerinin altını oyar (Freire, 1998a: 13).

Freire'nin okuryazarlık üzerinde durmasının bir takım sebepleri vardır. Bunlardan birincisi okuryazar olmanın getirdiği kolaylıktır. Freire'nin ortaya koyduğu görüşlerin ilham kaynağı olan işçiler, köylüler, okuma-yazmadan yoksun olanların ortak özelliği ezilen bir kitle olmasıdır. Bu kitlenin makûs talihini oluşturan etmenlerin başında da entelektüel bir yaşamdan uzak bırakılmaları gelmektedir. Bunun temel sebebi de okuma-yazma etkinliklerinin yeterince olmamasıdır. Ya da sadece sözcüğü ezberlemeye dönük olmasıdır. Fakat Freire buna karşılık eleştirel bir okuma-yazma anlayışı geliştirmeye çalışır. Çünkü sözcüğü okumanın insan yaşamını oluşturan faktörlerin arasındaki ilişkiyi ortaya koyma olması gerektiğini düşünür. Bu anlamda öğretilen sözcüğün bireyin sosyal yaşamında bir karşılığı söz konusudur. İkinci bir etmen olarak pedagojik anlamda okuma-yazma anlayışı çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü eğitime yeni başlayan bir bireyde aranan ilk özellik okuma-yazma bilip bilmemesidir. Bu durum bireyin hangi döneme ait bir eğitime tâbi tutulacağını gösterir. Yani okuldaki eğitim kademelerinin okuma-yazma ekseninde oluşturulduğunu görmek mümkündür. Üçüncü olarak da okuma-yazma etkinliğinin dile dayandığı derin ve karmaşık ilişkisidir. Bu ilişki aslında okuma-yazmanın siyasallığını ve yanlılığını somut olarak ortaya koyan bir özelliğe sahiptir. Çünkü Postman'ın deyimiyle dil tamamen bir ideolojidir. Dil bize sadece şeylerin adlarını öğretmekle kalmaz aynı zamanda (daha da önemlisi) hangi şeylerin adlandırılacağını öğretir. Dil dünyayı özneler ve nesneler olarak böler. Nelerin süreç, nelerin olay, nelerin nesne olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtir (Postman, 2006: 141). Kısacası dil insanların eğitimlerini, inançlarını ve hayata bakışlarını şekillendiren ve bu durumu sürekli hâle getiren ideolojik bir araçtır.

3.5.1. Okuma Yazmanın Dil İle İlişkisi

Okuma-yazma durumunda dil faktörü önemli bir yer kaplar. Çünkü okuma-yazmanın gerçekleşmesi için bir alfabeye, kelimelere ve de dile ihtiyaç vardır. Dil, nesnel ve soyut bir olgu olarak düşünülür fakat gerçekte dilin de ideolojik bir yansıması söz konusudur. Dil siyasetin, ekonominin, bilimin, sosyal bilimlerin kullandığı bir araçtır. Dili istisnai ve parçalı değil bir bütün olarak düşünmek gerekir. Çünkü dilin etkisi bütün kurumlar üzerinde olur. Dilinin sınırlarını varlığının sınırıyla özdeşleştiren Wittgenstein, dili insan düşüncesinin merkezine koymaktadır. Bu anlamda dil karmaşık yapıların oluşturduğu bir unsurdur. Dil insanı hayvandan ayıran önemli özelliklerden birisidir. Hatta en önemlisi olarak da düşünülebilir. Çünkü dil bir anlaşma aracından çok daha fazlasıdır. Yani dil, uygarlığın oluşumunda büyük bir paya sahiptir. Bu nedenle gerek dilin yapısal değeri gerekse de ideolojik yönü, üzerinde durulması gereken temel problemlerdir.

Dil ile sosyal sınıflar arasında doğrudan ilgi kuran Bernstein'a göre dilin oluşturduğu kodlar sınıflaşmanın başka bir yönüdür. Dil kullanılma alanlarına göre de değişkenlik gösterir. Örneğin Bernstein okulda kullanılan dilin, eğitimli sınıfların dilinden başka bir dil olmadığını ileri sürerek meslek, bilgi ve kültür formlarının okulda egemen sınıfların lehine yeniden üretiminde dile dikkat çeker (İnal, 2008: 150). Okulda kullanılan dil ile evde kullanılan dil birbirinden ayrı düşünülemez. Dil söylem ile eylemi birleştiren bir unsurdur. Dil, sosyal ortamın ve yapının kodlarını taşır. Dili manipüle etmek, farklı bir amaç için kullanmak mümkündür. Bu, insanları anlaşılması karmaşık bir durumla karşı karşıya getirebilir. Çünkü dil ve onun uzantısı olan kavramlar derinlemesine düşünülmediği zaman basit ve nesnel bir yapıda düşünülebilir. Bu nedenle dil, örtük bir baskı aracına dönüşebilir. Ayrıca statü-

kocu yapının sürmesini ve yeniden üretilmesini de sağlayabilir.

Freire (1998a: 44, 100) için dil ve erk, ayrıştırılamaz biçimde iç içe geçmiştir; bunlar insan ediminin ve toplumsal dönüşümün temel bir boyutunu verirler. Dil, Freire'nin tanımladığı biçimiyle, yaşantıyı oluşturmada ve toplumdaki çeşitli kümeler arasında var olan toplumsal uygulamaları örgütlemede ve haklı kılmakta etkin bir rol oynar. Dil, kültürün "gerçek elbisesi" dir ve hem bir egemenlik hem de bir olasılık alanı oluşturur Dil aynı zamanda kültürdür. Dil, bilgiye aracılık eden güçtür fakat dil aynı zamanda bilginin kendisidir. Freire bütün bunların toplumsal sınıfları çaprazlama kestiğine inandığını dile getirir. Freire (2006, 161; 1998a, 189) özellikle anlam, dilsel işaretler ve birbiriyle konuşan özneler arasında gerçek bir iletişimin gerçekleşmesi için dilsel işaretlerin kolay anlaşılabilir olması söyler. Bu yüzden dil asla salt bir iletişim aracı olarak anlaşılmamalıdır. Dil, ideolojinin içine konulmuştur ve bu nedenle öğrencilerin özgürleşmesine olanak sağlamayı öneren herhangi bir radikal pedagojide dile önem verilmelidir. Bu anlamda dilin manipülasyona açık, yanlı bir eğilime sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Gramsci okuma-yazmaya, bir yandan bilginin ve gücün görünümleriyle tarihsel olarak bağlanması gereken bir kavram ve toplumsal uygulama olarak öte yanda dil ve deneyim üzerinde yürütülen siyasal ve kültürel mücadele olarak bakar. Gramsci'ye göre okuma-yazma, iki yanı da keskin bir kılıçtı; bireysel ve toplumsal güçlenme amacıyla kullanılabileceği gibi, baskı ve egemenlik ilişkilerinin sürdürülmesi için de kullanılabilir (Giroux, 1998: 34). Freire'nin okuma-yazma alışkanlığının odağında ise; bir yandan insanoğlu ile dünya arasındaki, öte yandan dil ve dönüştürücü eylem arasındaki diyalektik ilişki vardır. Bu görüngü içinde, okuma-yazmaya, yalnızca kazanıla-

cak teknik bir beceri olarak değil, özgürlük için kültürel eylemin zorunlu bir temeli olarak, bir toplumsal kurum ve kimlik olmanın ana boyutu olarak yaklaşılır. En önemlisi Freire için okuma-yazma, doğası gereği erkeklerin ve kadınların yalnızca okumak, anlamak ve kendi deneyimlerini dönüştürmek için değil, fakat daha geniş toplumla olan ilişkilerini yeniden kurmak için haklarını ve sorumluluklarını onun aracılığıyla isteyecekleri siyasal bir projedir de (Giroux, 1998: 45). Dil okuma-yazmaya siyasal bir işlev ve içerik kazandırır.

Siyasal bir proje olarak okuma-yazmayı tasarlamak için dil faktörü etkili bir şekilde kullanılır. Bu tür bir okuma-yazma anti-demokratik ve baskıcı olur. Okuma-yazma, yalnızca insanların dilinde yürütülmesi ölçüsünde özgürleştirici ve eleştirel olabilir. Öğrenciler ancak yerli dil aracılığıyla "dünyayı adlandırabilir" ve onları "sessizlik kültürüne" hapseden toplumsal ve siyasal yapıları dönüştürme sürecinde egemen sınıfla diyalektik bir ilişki kurmaya başlayabilirler. Böylece bir kişi (kadın ya da erkek) dili toplumsal ve siyasal yeniden kuruluş için kullanabilmesi ölçüsünde okur-yazar olur.

Okuma-yazma izlencelerinde yalnızca egemen dilin kullanımı, bağımlı öğrencilerin egemen sınıfla diyalektik karşılaşmalara girme olanaklarını zayıflatır. Egemen standart dilde yürütülen okuma-yazma, statükoyu besleyerek, yönetici sınıfı güçlendirir; eğitimde seçkinci modelin sürdürülmesini destekler. Bu seçkinci eğitim modeli, entelektüeller ve teknisyenler yerine anlıkçılar (intelectualist) ve teknokratlar yaratır. Kısacası, egemen dilde yürütülen okuma-yazma bağımlı öğrenciler için yabancılaştırıcıdır; çünkü onları düşüncenin, eleştirel düşünmenin ve toplumsal etkileşimin temel araçlarından yoksun kılar Onların yerli dili geliştirilip işlenmezse, düşünce ve eleştirel düşünme olanaklarına el konulursa, alt sınıftan öğrenciler kendilerini, kendi kültürlerini ve tarihlerini yeniden yaratamaz

durumda bulurlar (Freire, 1998a: 227).

Okuma-yazma izlencelerinin büyük çoğunluğu hâlâ, okuma-yazmanın standart dili öğrenme sorunu olduğu görüşünü savunur ve bu mantığını; teknik okuma ve yazma becerileri üzerine yeniden vurgu yapmasıyla gösterir. Standart dil kültürel formlardan ve kodlardan arındırılmış bir yapıdadır. Böylece özgürleşmenin hiçbir yerinde bulunmaz. Bilakis standardize etme misyonuna sahiptir. Fakat Freire (1998a: 205, 217)'ye göre okuma-yazmanın özgürleştirici bir pedagojinin önemli bir parçası olması isteniyorsa, okuma-yazma izlencelerinde buralardaki (ülkelerdeki) yerel dillerin kullanılması gerekir. Çünkü okuma-yazma izlencelerinin pedagojik ve siyasal etkileri uzunerimlidir, ama yine de geniş ölçüde göz ardı edilmektedir. Okuma izlenceleri, çoğu kez, okumanın temel bir ilkesiyle çelişmektedir. Tanıdıkları sözcüklerin ve yaşantıların bu yakın kabulü, dillerinin ve kültürlerinin konumu konusunda bir ölçüde güvensiz olan çocuklarda olumlu bir benlik algısının gelişmesini artırır.

Ses kavramı özgürleştirici bir okuma-yazmanın geliştirilmesinde temel olmakla birlikte, amaç asla öğrencilerin kendi ana dillerini konuşmalarına sınır koymak olmamalıdır. Bu dile ilişkin sınırlama, kaçınılmaz olarak dilsel bir getto oluşumuna (yoksunluğa) yöneltir. Eğitimciler, öğrencinin "güçlendirilmesi"nin daha geniş anlamını çok iyi kavramalıdır. Yani güçlendirmenin Aronowitz'in "kendini takdir etme ve sevme süreci" olarak tanımladığı şeyle sınırlanmaması gerekir. Bu sürece ek olarak güçlendirme aynı zamanda öğrencileri "egemen kültürün, onlara daha geniş toplumsal düzeni yalnızca ona hizmet etme yerine, tanımlama ve dönüştürme için temel sağlayan boyutlarını sorgulama ve seçici olarak benimsemelerine olanak veren bir araç olmalıdır" (Freire, 1998a: 218).

Eğitimciler ve siyasal önderler, "kendini sömürgecilikten kurtaran ve yeni-sömürgecilik için çekilmeyi yadsıyan, kendi öz yeniden yaratım peşinde olan bir toplumun başlıca kaygılarından birinin kaçınılmaz olarak dil olduğu(nu) kabul etmelidirler. Toplumu yeniden yaratma savaşımında insanlar kendi öz dünyalarını yeniden fethetmeleri temel bir etmen olur. Öğretimde birinci dil olarak öğrencilerin dilinin okuma-yazma ile birleştirilmesine en yüksek önceliğin verilmesi aynı derecede önemlidir. Kendi öz dilleriyle tarihlerini ve kültürlerini yeniden yapılandırabilirler. Bu anlamda öğrencilerin dili, olumlu bir özüne değer verme duygusunun gelişmesinde bir önkoşul olarak, kendi seslerini geliştirilebilecekleri tek araçtır. Giroux'un belirttiği gibi, öğrencilerin sesi, işitmelerini sağlamak ve kendilerini dünyalarının etkin yazarları olarak tanımlamakla için etkili ve yaygın bir konuşma aracıdır. Bu anlamda eğitimcilerin, öğrencilerin dilinin onu konuşanlara bağımlı olma yaşantısını durduracağı, bunun da ötesinde, standart dilin egemenliğine karşı direnmenin bir silahı olarak da kullanabileceği ve radikal bir eğitbilimin yol gösterdiği özgürleştirici bir okuma-yazma izlencesi geliştirilmeleri gerekir (Freire, 1998a: 217, 220). Freire'nin okuma-yazmayı dil bağlamında ele almasının sebebi dilin yapısındaki ideolojik ve biçimlendirici özelliğidir. Bu özellik sömürgeleştirmenin bir yöntemi olduğu için bundan sıyrılmak için yerel dillerin kullanılması gerektiğini savunur. Bunu savunmasının sebebi de kültürel kodları taşıyan bu dilin bireyin yaşantısını daha da zenginleştirdiği ve standart dil gibi yabancılaştırmadığıdır. Daha da önemlisi bireyin kendi diliyle okuma-yazma öğrenmesi varoluşsal değerinin farkına varmasını sağlar.

3.5.2. Okuma-Yazma Yaklaşımları

Freire okuma-yazma yaklaşımlarını dört başlıkta açıklar. Freire bunlardan romantik yaklaşımı benimser. Nitekim okuma-yazma yönetimini de bu yaklaşıma paralel olarak oluşturmuştur.

a) Okumaya Akademik Yaklaşım

Akademik gelenek içinde okumaya verilen amaç iki katlıdır. Birincisi, bu yaklaşımın mantığı, "tümüyle klasikler üzerine temellendirilmiş olan, sözlü ve yazılı anlatımla dile getirilen entelektüel uğraşlarda etkin biçimde yer alan, klasik 'iyi eğitimli' adam tanımlarından çıkar. Bu okuma yazma, birincil olarak seçkin sınıfın çıkarlarına hizmet eder. Bu durumda, okumaya bilginin önceden belirlenen biçimlerinin elde edilmesi olarak bakılır; Latince ve Yunanca'ya ilişkin çalışmalar ile büyük klasik eserlerde ustalaşma çevresinde örgütlenir. İkincisi, toplumun büyük çoğunluğunun böylesi yüksek standartları karşılamasını beklemek gerçekçi olmayacağı için, okuma, okuma becerilerinin, kod çözme becerilerinin, sözcük dağarcığını geliştirmenin ve benzerlerinin kazanılması olarak yeniden tanımlanır. İkinci mantık, okuma için ikili bir yaklaşım yasallaştırmaya hizmet etmiştir: yöneten sınıf için ikili bir düzey ve yoksun bırakılmış çoğunluk için başka bir düzey. Giroux'a göre ikinci görüş birincil olarak kültür sermayelerinin pek uygun olmadığı ve bu yüzden egemen sınıfın bilgisi ve değerleriyle karşılaştırılınca karmaşıklık ve değer açısından aşağı olduğu düşünülen çalışan sınıf öğrencileri için donatılmıştır (Freire, 1998a: 210). Akademik yaklaşım temelde büyük eserler ekseni üzerinde duran bir özelliğe sahiptir. Bununla geleneksel değerlerin ve kodların öğretilmesi ve yaygınlaştırılması amaçlanır. Freire bununla aslında dinamik yönelimlerin önüne sta-

tik değerlerin konulduğunu ve bunun da sınıfsal problemlerin üstesinden gelinemeyecek bir durum oluşturduğuna inanır. Bu okuma-yazma yaklaşımının belli bir standardı söz konusudur. Bu standart sınıfsal pratikleri oluşturan temel faktördür. Çünkü alt sınıftan gelen bireylerin sözcük dağarcığı üst sınıftan gelenlerinkinden daha dar olacağı için sınıfsal sorunsallığın süreklileştirilmesine neden olur. Nitekim Bernstein sınırlı dil/işlek dil ayrımında bulunarak bunu tasnif etmiştir. Bu anlamda her iki sınıfa metin merkezli uygulanan ortak bir okuma-yazma yaklaşımı bu yapının sürekli olmasını sağlar. Bu yaklaşıma yakın bir anlayış olarak pragmatik okuma-yazma yaklaşımını göstermek uygun olabilir.

b) Okumaya Yararcı Yaklaşım

İşlevselci ya da pragmatik yaklaşım olarak da tanımlanabilecek bu yaklaşımda başlıca amaç, çağdaş toplumun temel okuma gereklerini karşılayan okurlar üretmektedir. İlerici albenisine karşın, bu tür bir yaklaşım, önce okuma için gereksinim üreten toplumsal ve siyasal düzenin eleştirel çözümlemesinden özveride bulunurken, mekanik okuma becerilerini vurgular. Bu konum, birincil olarak bizim daha da karmaşık olan teknolojik toplumun gereklerini karşılamak üzere hazırlanan "işlevsel okuryazarların" geliştirilmesine yöneltmiştir. Bu sadece gelişmiş ülkeler için değil, gelişmekte olan ülkeler için de böyledir. Bu anlamda UNESCO tarafından açıkça belirtildiği gibi, " okuma-yazma izlencelerinin, tercihen, ekonomik önceliklerle bağlantılı olması gerekir. Bu izlenceler yalnızca okumayı ve yazmayı değil, fakat aynı zamanda mesleki ve teknik bilgiyi de vermeli; bu yoldan da yetişkinlerin ekonomik yaşama daha tam katılımına yol açmalıdır (Freire, 1998a: 211). Yararcı yaklaşım toplumsallaşma ve ortak paydalar oluşturma

bağlamında uygulanabilir. Bu yaklaşımda amaç bir ihtiyacı gidermek olduğu için uygulanacak yöntem de bilgiye ve temel ihtiyaçları gidermeye yönelik olur. Bu yaklaşımı akademik yaklaşıma yönelten ya da ona benzeyen yönü toplumun ön gördüğü ve kabullendiği değerlerin öğretilmeye ve gösterilmeye çalışılmasıdır. Aslında başlıkta geçen yararlılık bireyin ilgisi ve ihtiyacı için değil de toplumun ihtiyacı içindir. Bu anlamda akademik yaklaşımı yararcı yaklaşımla örtüştürebileceğimiz birçok nokta söz konusudur. Çünkü yararcı yaklaşımda da Bourdieu'nun dile getirdiği 'kültürel bagaj'ın varlığı söz konusudur. Yani öğrenci okula, geçmiş yaşantılarını ve sosyo-ekonomik yapısının özellikleriyle gelir. Bu da ayrıcalıklı bir durum sağlar. Bu ayrıcalık okulda standart olan yaklaşımın önüne geçer. Çünkü birey okuldan edindiği öğrenmeyle yetinmez ya da okulda verilen öğrenme bireyin yaşantı zenginliğine sebep olur.

c) Okumaya Bilişsel Gelişim Yaklaşımı

Akademik ve yararcı yaklaşımlar okuma becerilerinin kazanılmasını vurgularken ve okurlara" nesneler" olarak bakarken; bilişsel gelişim modeli, okurların, kendileri ile nesnel dünya arasında diyalektik bir etkileşim içine girmesi yoluyla, anlamın kurulmasını vurgular. Bu yaklaşımda okuma-yazma becerilerinin kazanılmasına önemli bir görev olarak bakılmasına karşın; yaklaşımın birinci derecedeki özelliği, insanların sorun-çözme süreçleri araçlarıyla nasıl anlam kurduklarıdır. Metnin kavranması, öğrencilerin basit okuma ödevlerinden giderek daha karmaşık olanlara yol almasına olanak verebilen yeni bilişsel yapıların geliştirilmesine kıyasla, daha az öncelik verilen bir konum olmaktadır. Bu okuma süreci John Dewey'in ilk yapıtlarından üst düzeyde etkilenmiştir ve Piaget'nin biliş-

sel yapılarının geliştirilmesi anlamında biçimlenmiştir (Freire, 1998a: 212). Bilişsel yaklaşım metindekini zihniyle bütünleştirdiği, kendini zihinsel anlamda geliştirdiği metin ile metni tüketen arasında karmaşık bir ilişki oluşturur. Çünkü metne veya sözcüklere dayanan bir kuramı anlamlandıran birey onu kendi ürünü olarak yeniden geliştireceği için bu durum bireye büyük bir haz verir.

d) Okumaya Romantik Yaklaşım

En çok anlam kurma üzerinde odaklanan, etkileşimci bir yaklaşıma dayalıdır; ancak romantik yaklaşım, "anlam"a, onun okur tarafından üretildiğini ve metin aracılığıyla okur ile yazar arasındaki etkileşim içinde ortaya çıkmadığına düşünerek bakar. Bu aslında eleştirel bir okumaya da yol açabilir. Çünkü eleştirel okuma metin ile içerik arasında sürekli bir etkileşimi gerektirir. Metinsel içerik yazarın tarihsel anlamdaki durumunun bir göstergesi veya metin yazarına dünyasıyla ilgili olanı açmasını ister (Roberts, 1998: 111). Bu anlamda romantik yaklaşım, büyük ölçüde duygusal olanı vurgular ve okumayı benliğin gerçekleştirilmesi olarak ve mutluluk veren bir yaşantı olarak görür. Özünde, okumaya romantik yaklaşım, okurlara "nesneler" olarak bakan yetkeci pedagojinin çeşitleriyle bütünleşen bir ezgi sunmaktadır. Ancak, bu görünüşte liberal okuma-yazma yaklaşımı, sınıf çatışması, toplumsal cinsiyet ya da ırk eşitsizlikleri sorunsallaştırmayı başaramaz. Ayrıca, romantik model, desteğe gereksinim duyan grupların kültürel birikimini tümüyle görmezden gelir ve bütün insanların aynı okuma hakkı ve olanağına sahip olduğunu ya da okumanın bütün insanların kültürel sermayesinin parçası olduğunu varsayar (Freire, 1998a: 214).

3.5.3. Okuryazarlık Yöntemi

Bir nesnenin tanımını mekanik olarak akılda tutmak, o nesneyi bilmeyi oluşturmaz. Çünkü bir metni bir nesnenin salt tanımı olarak okuma ve tanımı bellekte tutmayı üstlenme, ne gerçek okumadır ne de bu, nesneye o metinde gönderme yapılan bilgiye ulaştırır. Anlayarak içselleştirmeksizin, mekanik olarak bellenme (ezberlenmek) üzere öğrenilen metinler çok sayıda olmasında ısrar etmek, yazılı sözcüklere büyülü bir bakışı esinleyen bir görüştür ve buna son verilmesi gerekir (Freire, 1998a:77-78).

Freire'nin yetişkin okuryazarlık metodolojisini, sosyal ve kültürel yaşamın yansımalarıyla ve yaşamla ilgili olguları kavramlarla ilişkilendirerek oluşturmaya çalışır. Sözcükleri öğrenmeyi, dünyayı öğrenme ve ona dokunma olarak kabul eden Freire'nin eğittiği, okuma-yazma öğrettiği bireyler kendilerini daha değerli görmeye başlamışlardır. Bu da okuma-yazmanın varoluşsal yönünü gösterir. Bu anlamda Freire bireylerin günlük yaşamında önemli olan kavramları ve yaşantıları merkeze alarak okuma-yazma çemberleri oluşturmuştur. Bu çemberlere de kültürel çemberler adını da vermiştir. Buna göre dünyayı adlandırmada Freire'in Kültür Çemberlerinin insanlarından çiftliklerini ve köylerini incelemeleri, yaşamlarında merkezi önem taşıyan araçların, yerlerin, etkinliklerin adlarının toplanmaları istenir. Daha sonra bu "üretken sözcükler", bir çeşit ünlü harfler ızgarası, bir kendin-yap sözcük türeticisi olan "keşif kartları"nda düzenlenir. Türetilen bazı sözcükler anlamsız, diğerleri de kabul edilebilir sözcüklerdir. Can alıcı nokta, ses ve harfin (şekil) bir ötekiyle ve anlam ya da anlam olasılığı ile uyuşmasıdır (Freire, 1998a: 22; Klein 2007: 189). Bu bağlamda Freire'nin işçilere uyguladığı okuma-yazma yöntemi şu şekilde sıralanabilir:

1. Yüksek orandaki okumaz yazmazlığın coğrafik alanları tespit edildi.
2. Her bir bölgede, politik yetkililer, kampanyanın uygun koşullarda yönetildiğinden emin olmaları için yakınlaştırıldı.
3. Her bölgede bir çalışma ekibi oluşturuldu.
4. Her bölgedeki halkın yaşamı ve sözcük dağarcığı araştırıldı. Ekip haftalar süren bir dönem yaşadı veya bazı aylarda yaşamı, mümkün olduğunca çok yönlü olarak gözlemledi. Onlar politik ve ekonomik görüş oluşturmak ve de o bölgelerde yaşayan insanların bu konulardaki profillerini çıkarmak için çalışma yaptılar (Bazı bölge halkı bu aşamada ekibe katıldılar).
5. Bilgilerin toplandığı ve analiz edildiği bir dönem (tekrar haftalar süren) oldu. Yine yöre halkının ortaklaşa çalışması ile 12 önemli "tema" belirlendi. Örneğin konunun biri; "insan, çalışmaları ile maddenin doğasını dönüştürür".
6. Her bir konu için resim ile simgelenen iyi bilinen bir gerçek yaşam örneklemesi içeren bir resim yapıldı. Bu resimler (bazen Freire tarafından 'kodlama' ve 'kodlanmış var oluşçu durumlar' olarak işaret edilirdi) slayt biçiminde yapıldı.
7. Her bir slayt için resmin içinde bir şeye yönelik olarak tek bir sözcük tanımlandı.

Bazı sözcük gruplarından örnekler:

Rio De Janerio Eyaletinde Kullanılanlar:

Favela (yoksul mahalle), *chuva* (yağmur), *arado* (saban),

terreno (toprak), *comida* (yiyecek), *batuque* (Afro-Brezilya dansı), *poco* (sağlıklı), *bicicleta* (bisiklet), *trabalho* (çalışmak), *salario* (maaş), *profissao* (meslek), *governo* (hükümet), manque (bataklık), *engenho* (şeker fabrikası), *enxada* (çapa), *tijolo* (tuğla), *riqueza* (servet)

Recife'in Cajueiro Seco Adlı Gecekondusunda Kullanılan Sözcükler:

Tijolo (tuğla), *voto* (oy), *siri* (yengeç), *palha* (saman), *biscate* (olmayacak iş), *cinza* (yakılan ölünün külü), *doenca* (hastalık), *cahafariz* (çeşme), *maquina* (dikiş makinası), *emprego* (istihdam), *engenho* (şeker fabrikası) *mangue* (bataklık), *terra* (toprak), *enxada* (çapa), classe (sınıf)

Tititi-Cabo Tarım Topluluğunda Kullanılan Sözcükler :

Tijolo (tuğla), *voto* (oy), *rocado* (yer elması tarlası) *abacaxi* (ananas), *cacimba* (kuyu), *passa* (kuru üzüm) *feira* (Pazar) *milho* (mısır unu), *maniva* (bir tür yer elması) *planta* (ekim), *lombriga* (bir tür yuvarlak solucan), *engenho* (şeker fabrikası), *guia* (görme özürlü rehberi), *barraco* (pazar yakınında küçük depo), *charque* (kuru et), *cozinha sal* (sofra tuzu).

Bir Deniz Kenarı Kenti Olan Maceio'da Kullanılan Sözcükler:

Tijolo (tuğla), *voto* (oy), *casamento* (zararlı otları temizleme), *caroca* (at arabası), *peixe* (balık), *jangada* (balıkçı kayığı), *balance* (balık terazisi), *Brasil* (Brezilya'nın başkenti), *maquina* (dikiş makinası), *farinha* (un), *coco* (Hindistan cevizi), *fome* (açlık), *comida* (gıda), *sindicato* (örgütlenmek), *trabalho* (iş), *limpeza* (temizlik)

Hangi bölgede sosyal ve kültürel olgu ve kavramlar ön plandaysa okuma yazma etkinliği de ona göre düzenlenirdi.

8. Bir grup eğitici (gerçek öğretimi yapacak olanlar) bir araya getirildiler ve onlara; hem teknik (örneğin; slayt projektörü nasıl kullanılır) hem de genel yaklaşım konusunda (uygulama, örneğin; öğretmen merkezli öğretime karşı diyalog ihtiyacı) eğitim verildi.

9. Her biri, 25 ile 30 kişi okuma yazma bilmeyen yetişkinler grubu, her hafta akşam bir saat görüşmek üzere 6-8 hafta boyunca toplandı.

10. Bir grup ilk toplantısında eğitici slaytlardan birini gösterebilir, seçilen slayttaki tek engel sözcük ile ilgili üç heceli olmak zorunda ve çift ünlü veya x gibi harfler içermemelidir.

11. İlk önce slayt sözcüksüz gösterilir ve içeriği tartışılır. Sonra slayt sözcük ile birlikte gösterilir ve sonunda o sözcük slayta ait olur.

12. Bu aşamada, ilgili sözcüğü içeren hece grubu gösterilerek, 'buluş kartı' denilen bir eğitim gereci tanıtılır, örneğin;

FAVELA
FA-FE-FI-FO-FU
VA-VE-VI-VO-VU
LA-LE-LI-LO-LU

veya;

TİJOLO

TA-TE-TI-TO-TU
JA-JE-JI-JO-JU
LA-LE-LI-LO-LU

Bu ilk önce satır satır yapılır. Başlangıçta inceleme kümesinin üyeleri, daha önce zaten görmüş oldukları sözcükten sadece heceyi tanıyacaklardır. (Örneğin; FA veya TI, VE veya JO vb.) Bununla birlikte onlar, tüm kartı hem yatay hem de dikey olarak okuyabilecekleri bir aşamaya gelirler ve kendi kendilerine sözcükleri önce sözlü ve sonra yazılı olarak oluşturmaya başlayabileceklerdir.

13. Köklü olarak benzeri işlem her bir tema ve ilgili sözcük aracılığıyla bir sonraki aşamaya aktarılır ve bu aktarma sonuçta materyal tanıtımı ile devam eder. Aynı zamanda gittikçe artan karmaşık tartışmalar bu sürece eşlik eder. Madde 7'de verilen ilk sözcük grubunun kullanımıyla ilgili Freire, tartışmanın olası kapsamının şu biçimde olabileceğini belirtir.

FAVELA(Gecekondu)
Temel gereksinim: barınak,yiyecek,giyecek,sağlık,eğitim.

CUHUVA(Yağmur)
Çevrenin insan yaşamına etkisi, geçim ekonomisinde iklim faktörü. Brezilya'daki bölgesel iklimsel dengesizlik.

ARADO (saban)

İnsan emeğinin değeri, insanlar ve teknikler, doğayı dönüş-

türme projesi, emek ve sermaye, tarımsal reform.

TERRENO (toprak)

Ekonomik egemenlik, tarla, sulama, doğal kaynaklar, doğal mirasın korunması.

COMİDA (Yiyecek)

Kötü beslenme, açlık (yerelden-ulusala), çocuk ahlakı ve çocuklarla ilgili hastalıklar.

BATUQUE (Afro-Brezilya dansı)

Qoqüler kültür, folklor, entelektüellik, kültürel yabancılaşma.
POCO (sağlıklı)

Sağlık ve endemik hastalık, sağlıkla ilgili eğitim, su ihtiyacı.

BİCİCLETA (bisiklet)

Nakil problemleri, kütle nakli.

TRABALHO (çalışmak)

Gerçeği dönüştürme süreci, insanın çalışmasının değeri, elle yapılan/düşünsel/teknolojik çalışma, hünerli iş, elle yapılan ve düşünsel emeğin ikili karşıtlığı.

SALARİO (maaş)

Ekonomik küre, kişinin ücret durumu.

- Ücretli ve ücretsiz emek

• Asgari ücret ve

• Ücretli faaliyet (yaşam maliyetindeki değişikliklere göre ücret ayarlaması).

PROFİSSAO (meslek)

Sosyal küre, mesleki problem, sosyal sınıflar ve sosyal hareketlilik, sendikacılık, grev.

GOVERNO (hükümet)

Politik küre, politik güç(iktidar), insanların iktidar organizasyonundaki rolü, popüler katılım.

MANQUE (bataklık)

Bataklık arazilerin nüfusu, vesayetçilik, yardım, bu nüfusun obje durumundan özne yükselişi.

ENGENHO (şeker fabrikası)

Brezilya'nın ekonomik düzeni, tek kültürlülük, büyük arazi, tarımsal reform.

ENXADA (çapa)

tarımsal reform ve banka reformu, teknoloji ve reformlar.

TİJOLO (tuğla)

Kentsel reform-temel bakımlar, planlama, değişik reformlar arasındaki ilişki.

RİQUEZA(Servet)

Brezilya ve evrensel boyut, zenginlik ve fakirliğin yüzleştiril-

mesi, zengin adam fakir adama karşı, zengin uluslar fakir uluslara karşı, egemen ve egemen olamayan uluslar, gelişmiş ve gelişmemiş uluslar, ulusal özgürleşme, uluslararası ve dünya barışına etkin yardım (Waugh, 2005: 1-7; Klein, 2007: 188-189; Hudson, 1988: 12-13)

Sonuç olarak Freire'nin okuryazarlık ideolojisinde dile getirdiği önemli faktörler vardır. Bunlar eleştirel bir okuma-yazmanın bireyi dönüştüreceğini, okuryazar olmayanların kendilerini toplumda değersiz hissedeceklerini vurgular. Freire okuma-yazmanın politik ve öznel yapısı üzerinde durarak ortaya koyduğu yöntemle farklı bir yaklaşım geliştirmiştir. Freire, okuma-yazmanın kültürel öğeleri oluşturan faktörler ekseninde yapılması gerektiğini vurgular. Bu da bireyin yaşantısıyla yakından ilgilidir. Nitekim okumaya ve yazmaya egemen olma, yalnızca eğitimcinin yaşantısıyla bağlantılı konu ve sözcüklerle değil, okuryazar olmaya başlayanların ortak yaşantıları için anlam taşıyan sözcük ve konularla başlayarak elde edilir. Bunun yanında Freire yetişkin eğitiminde okuryazarlığın önemini toplumsal faydanın önemi olarak düşünür. Çünkü yetişkin okuryazarlığı, gelişme sürecindeki ulusal yeniden yapılanmanın bir anlatımıdır. Sözcüğü okuma ve yazma ile gerçekliği "okuma" ve "yazma" öğrenme sürecine adanmış bilme eylemidir ve siyasaldır (Freire, 1998a: 87, 115)

3.6. Diyalog Temelli Eğitim

Diyalog temelli eğitim anlayışı çerçevesinde Freire anlayışına göre diyalogun analizi, diyalogun olması için gerekenler, diyalog ortamın oluşturduğu diyalojik durum ve eğitim anlayışıyla diyalogun birbirine etkisi ve sonuçları üzerinde durulacaktır. Buna göre öncelikle diyalogun kavramsal açıklaması üzerinde durmak gerekir.

3.6.1. Diyalog

Diyalog kavramı birden fazla kişinin ilişkiye girme sürecidir. Diyalog teknik anlamda bireylerin anlaşmaları için dâhil oldukları süreç olarak tanımlanabilir. Bu tür diyalog seslere dayanan bir iletişim sürecidir. Felsefi anlamda diyalog ise en az iki kişi arasında geçen tartışma (Cevizci; 1999: 248) olarak tanımlanabilir. Fakat diyalog bireylerin duygusal anlamda birbirlerini anlamaya, birbirleriyle etkileşime geçmesiyle de tanımlanabilir. Bu diyalog biçimi Freire'nin savunduğu ve üstünde durduğu bir anlayıştır. Freire özgürlük için diyalogu olmazsa olmaz bir kavram ve pratik olarak görür (Blackburn, 2000: 4). Diyalogun Freire pedagojisi için merkezi bir önemi vardır. Bu anlamda Freire'ye göre diyalog, insanlar arasındaki yüzleşmedir ve dünyayı adlandırmak için dünya aracılığıyla yaşanır. Bu nedenle dünyayı adlandırmak isteyenlerle bu adlandırmayı istemeyenler arasında yani öteki insanlara kendi sözlerini söyleme hakkını tanımayanlarla bu hakları ellerinden alınmış olanlar arasmda diyalog oluşamaz. Temel bir hak olan kendi sözünü söyleme hakkı inkâr edilmiş insanlar, ilk önce bu hakkı yeniden kazanmalı ve bu insandışılaştırıcı ihlalin sürmesini önlemelidir. O halde insanların kendi sözlerini söylemesiyle ve dünyayı adlandırmasıyla dünya dönüşüme uğruyorsa, diyalog, insanların insan olarak taşıdıkları anlamın hakkını verme tarzı olarak kendini dayatır. Bir bakıma diyalog varoluşsal bir gerekliliktir. Ve diyalog, içinde diyalogcuların ortak düşünce ve eylemlerini, dönüştürülecek ve insanileştirecek bir dünyaya yönelttiği bir yüzleşme olduğu için ne bir kişinin ötekine "yığma" edimine indirgenebilir, ne de tartışmacılar tarafından "tüketilen" basit bir fikirler değiş tokuşu olabilir. Diyalog dünyayı adlandıran insanlar arasında bir yüzleşme olduğu için, bazı insanların ötekiler adına bu yüzleşmeyi gerçekleştirdiği bir konum olamaz. Diyalog bir yaratma edimidir; bir insa-

nın başka bir insan üzerindeki egemenliğinin kullanışlı bir aracı olarak hizmet edemez. Diyalogda içkin olan egemenlik, diyalogcuların dünya üzerindeki egemenliğidir; insanların özgürleşmesi için dünyanın fethedilmesidir (Freire, 2006: 66; Burbules, 2005: 94; Blackburn, 2007: 565).

Freire (2006, 64) diyalogun karakteri ve işleviyle ilgili şöyle devam eder;

Diyalogu analize girişirken, özünü de keşfederiz: Söz. Fakat söz, diyalogu mümkün kılan bir araçtan öte bir şeydir. Bu anlamda söz içinde iki boyut söz konusudur: Düşünme ve Eylem. Bu ikisi öylesine radikal bir etkileşim içerisindedir ki biri kısmen bile feda edilecek olsa, öteki dolaysızca zarar görür. Aynı zamanda bir praksis olmayan hiçbir gerçek söz yoktur. Bu yüzden gerçek bir söz söylemek, dünyayı dönüştürmektir. Bu bağlamda eylem ve söz =söz=iş=praksis şeklinde formüle edilebilir. Eylemin feda edilmesi lafazanlık olurken düşüncenin feda edilmesi aktivizm olur.

Diyalog, sadece sesin etkin olduğu bir olgu değil, duyguların ve empatik durumun karşılıklı etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Diyalog karşılıklılık esasına dayandığı için temelde karşılıksız kabullenme söz konusudur. Bu anlamda insana inanç, diyalogun *a priori* (önsel) bir gereğidir, fakat güven diyalogla kurulur. Diyaloga giren taraflar önyargılarından ve kalıplarından sıyrılarak hareket etmelidirler. Bu da önyargısız, gerçekçi bir diyalogun olmasını gerektirir. Gerçek diyalog eleştirel düşünmeye, yani eylemden kopmadan ve bunun içerdiği tehlikelerden korkmadan sürekli güncelliğe dalan bir düşünmeye cesaret etmedikçe var olamaz (Freire, 2006: 69). Diyalogda sürekliliğin olması eleştirel özelliğinden kaynaklanır. Bunun aksi durumu diyalogun olmaması ya da diyalog denilen pratiğin aslında diyalojikliği içermemesidir. Bu anlamda diyalogun

olmaması veya diyalogsuzluk hükmetmeyi, baskıyı ve ötekileşmeyi meşrulaştırma misyonu yüklenir. Diyalogu gerektiren öğelerden eleştirel düşünmeyle birlikte başka öğeler de gereklidir. Freire pedagojisi ekseninde bu öğeler ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmalıdır.

3.6.2. Freire'de Diyalogun Gereklilikleri

Freire diyalogun olması için bir takım öncelikler sıralamıştır. Bu öncelikler diyalog sürecini hem oluşturan hem de sürekli kılan bir yapıdadır. Freire diyalogu bir yöntem olarak değil de kültür haline getirilmesi gereken bir olgu olarak düşündüğü için diyalogu oluşturacak her türlü etmenin aynı zamanda bireyin toplumdaki değerini yücelten bir tarzda olması gerekir. Freireci diyalog dayatmaz, manipüle etmez, evcilleştirmez, sloganlaştırmaz. Diyalog özgürleştirme, birbirini yaşatma ve birbirine katlanma kültürünü yerleştirir. Bu anlamda diyalogun temellerini empatiyle donatmak gerekir. Empatik bir ilişki kurulduğu zaman anlayış kıtlığının yaşanması söz konusu olmaz. Diyalog insana yoğun bir inanç gerektirir, insanın yapma ve yeniden yapma, yaratma ve yeniden yaratma gücüne inanç, daha tam insan olma yetisine (imtiyazsız) inanç. "İnsana inanç" diyalogun a priori şartıdır; "diyalogcu insan" daha yüz yüze gelmeden önce bile öteki insanlara inanır. Buna rağmen inancı zayıf değildir (Freire, 2006: 68, 144). İnsana inanç ve güven diyalogun temel özelliği olarak düşünülebilir.

Diyalogu oluşturan bir diğer özellik bireylerin alçakgönüllü olmasıdır. Bu anlamda Freire'ye göre hiçbir diyalog alçakgönüllülük olmaksızın var olamaz. Sayesinde insanların bu dünyayı sürekli olarak yeniden yarattığı, dünyanın adlandırılması edimi, bir kibir edimi olarak yürütülemez. Birlikte öğrenme ve eyleme görevine girmiş insanların yüzleşmesi olarak diyalog,

taraflar (taraflardan biri) alçakgönüllülükten yoksun ise kopar. Bu nedenle kendinden menkul haklılık diyalogla bağdaştırılamaz. Örneğin alçakgönüllülükten yoksun (veya bu niteliğini kaybetmiş) insanlar halka ulaşamazlar, dünyanın adlandırılmasında halkın ortakları olamazlar (Freire, 2006: 67; Giroux, 1979: 259).

Umut, diyalogu oluşturan bir başka etmendir. Umut insanların yetkin olmayışlarından, sürekli arayış -sadece öteki insanlarla düşünce ve duygu birliği içinde gerçekleştirebilecekleri bir arayış- içinde hareket etmelerinden doğar (Freire, 2006: 69). Freire için umut, bizi günlük işlerimizin elle tutulur alanının ötesinden, dışarıdan kurtarmaya gelen gizemli bir ziyaretçi, bir tür her şeye burnunu sokan biri değildir. Umut, günlük mücadelenin unsurlarına ve kuruculuğa içkindir; bu nedenle umut olmaksızın tarih bizi yazardı ve bizim onu yazmamızı engellerdi. Umut bitmemişliğimiz bağlamında doğal, olanaklı ve gerekli bir dürtüdür. Umut insani ve tarihi deneyimimizin vazgeçilmez bi çeşnisidir. O olmadan, tarih yerine saf bir determinizme sahip olurduk (McLaren, 2006: 218).

Umudun ardından Freire (2006, 67) üzerinde durduğu bir başka öğe sevgidir. Freire sevginin, diyalogun en can alıcı karakteristiği ve tüm özgürleşme pedagojilerine hayat veren kurucusu olduğunu iddia eder. Diyalog derin bir dünya ve insan sevgisi yoksa var olamaz. Bir yaratma ve yeniden yaratma edimi olarak dünyanın adlandırılması, sevgiyle yorulmamışsa imkânsızdır. Sevgi aynı zamanda diyalogun hem temeli hem diyalogun kendisidir. Diyalogun temelinde sevgi olmalıdır. Sevgi, karşılıklı bağlılık ve ötekiye yakınlıkla anlam kazanır ancak. Diyalog sevginin ve ötekinin eşiğinde ortaya çıkar. Sevgiye yakın durmak ötekini yok etmeye karşı durmakla olur. Bunun için de diyalog ortamını sevgi ve öteki ekseninde de düşünmek gerekir. Bu bağlamda sevgi korku edimi değil bir

cesaret edimi olduğu için öteki insanlara adanmışlıktır. Bu adanma sevgi içinde gerçekleştiği ölçüde diyalog niteliğindedir. Bir cesaret edimi olarak sevgi, duygusal olamaz; bir özgürlük edimi olursa, manipülasyona bahane oluşturamaz. Yeni özgürlük edimleri doğurmalıdır yoksa sevgi değildir. Eğer ben dünyayı sevmezsem -hayatı ve insanları sevmezsem-diyaloga giremem (McLaren, 2006: 218; Freire, 2006: 69).

Gerçek sevgi, benliği ötekiye açarken, narsist sevgi özkavrayışın kapısında olan ötekiyi reddederek (ötekiyi tüketerek) bir öz yıkım sarmalında sonuçlanır. Benlik sadece öteki'yle kapının ardında rastlaşınca, gerçek gözlerini, kulaklarını ve sesini diyalogsal ve karşılıklı anlayış eyleminde bulur (McLaren, 2006: 230). Bu anlamda ötekiyi bilmek için onu tanımak ve onunla duygudaş olmak gerekir.

Nitekim ötekiyi felsefi temelleriyle ele alan Levinas (2003, 84-85) bu konuda şöyle der: "Başkalarıyla başkasını onun tarihinden, çevresinden, alışkanlıklarından, yola çıkarak anlarım. Başkası bütünsel bir biçimde yadsınabilecek tek olandır ki bu da cinayettir. Başkası, öldürmek isteyebileceğim tek varlıktır". Eğer başkasıyla diyalojik (etkileşimsel) bir ilişki içine girerse onu yok etmekten vazgeçer. Levinas varoluşsal bir bakış açısıyla "başkasıyla yüz yüze bir ilişkide olmanın öldürmemek" olduğunu vurgular.

Başkalığı, ötekiliği yaratmamak ya da ona yaklaşmak için sevgi temelli bir diyalog içine girmek gerekir. Bu diyalogun içinde her türlü etkileşim ve paylaşım olmalıdır. Bu nedenle diyalog hâli hem rasyonel bir yöntem hem de duygusal bir bağlılık paralelinde olmalıdır. Yani ötekine yaklaşan, ötekiyi tanımaya çalışan bir anlayış olmalıdır. Çünkü öteki yok edilmesi meşru görülen olmasıdır. Bu anlamda yakınlaştırmayan bir eylem uzaklaştırır, ötekileştirir. Bu ötekilik durumu da di-

yalog karşıtlığını yaratır. Diyalog karşıtı eylemin baş özelliği ise, boyun eğdirme zorunluluğudur. Öteki insanlarla ilişkisinde diyalog karşıtı kişi onlara boyun eğdirmeyi amaçlar; giderek artan ölçüde ve en sertinden en inceliklisine, en baskıcısından en şefkatlisine kadar her araçla bunu yapar. Boyun eğdirme edimi ise, insanları şeyler konumuna indirgediği için ölüm severdir (Freire, 2006: 115).

İnsanlarla karşılaşmamızın temelinde *ben* ile onlar (ötekiler) arasında saygı olmalı ve *ben*imle onların söylediklerinde tutarlılık olmalıdır. Bu güven şeffaflık için kaçınılmaz bir içsel güvendir (Freire, 1997: 100). Ayrıca Freire (2006: 68) öteki ile ilişkisini şöyle açıklar;

Ötekileri hep cahil olarak damgalıyorsam ve kendi cehaletimi hiç fark etmiyorsam nasıl diyalog kurabilirim? Kendimi öteki insanlardan -içlerinde başka "ben"leri göremediğim safi "şey"lerden-apayrı görüyorsam nasıl diyalog kurabilirim. Kendimi "pür " insanların, doğrunun ve bilginin sahibi olarak bir çekirdek grubun üyesi olarak görürsem, bu grubun üyesi olmayanlar "o insanlar" veya ayak takımı olursa nasıl diyalog kurabilirim? Ötekilerin katkısına kendimi kapatır-ve hatta bu katkıyı hakaret olarak algılarsam-nasıl diyalog kurabilirim?

Freire bu soruların cevaplarını aslında sorunun içinde işler. Yani bireyin diyalog kurmasında gerekli olan alçakgönüllülüğün, katıksız kabulün İçelleştirmesi gerektiğine inanır. Aksi bir durumda statükocu bir ilişki biçimi oluşur. Statükoyu korumak üzere ötekileri bölmek, zorunlu olarak diyalog karşıtı eylem kuramının temel bir hedefidir. Kısaca sevgi, alçakgönüllülük, umut ve inanç üzerine kurulu diyalog, diyalogcular arasında karşılıklı güvenin mantıki bir sonuç olmasını gerektiren bir yatay ilişki halini alır. Bu anlamda eğitimdeki ilişki tarzı da yatay ilişkinin hâkim olduğu, sevgiye dayalı, demokratikleş-

meyi içinde taşıyan bir nitelikte ve işleyişte olmalıdır. Diyalogu sürdüren tarafların bunu içselleştirmesi gerekir (Freire, 2006: 143).

Sonuç olarak bu sürecin içinde olan diyalogcu insan, eleştireldir ve insanın içinde yaratma ve dönüştürme gücü olmasına rağmen, somut bir yabancılaşma durumunda insanların bu gücü kullanamaz şekilde örselenebileceğini bilir. Buna karşılık egemen olan, diyalogcu bir şekilde davranamaz, diyalogcu davranması; ya egemen olma erkini bırakması ve ezilenlerin safına katılması ya da yanlış hesap sonucu iktidarını kaybetmesi demek olurdu. Diyalogcu, problem tanımlayıcı anlayışa göre hareket eder. Diyalogcu problem tanımlayıcı öğretmen-öğrenci için eğitimin program içeriği ne bir armağandır ne de zorlama; öğrencilerin içine yerleştirilen bilgi parçaları değil,- onun yerine, bireylere bilmek istedikleri eyler hakkında yapılan, organize, sistemli ve geliştirilmiş "yeniden sunuş" tur (Freire, 2006: 68, 70, 104).

3.6.3. Diyalojizm

Diyalog merak ve huzursuzluk doludur. Diyaloga giren özneler arasında karşılıklı saygıyla doludur. Bu anlamda diyalojizm, olgunluğunu, bir macera ruhunu, sorgulamada güveni ve cevaplar bulmada ciddiyeti gerektirir. Diyalojist bir ortamda sorgulayan özne sorgulayıcı olmasının nedenini bilir. Sadece sormuş olmak için ya da sadece dinleyici uyanık görünmek için soru soramazlar (Freire, 2000: 98). Bu nedenle kişinin sorular uydurmasına gerek olmayan görünmez ve öncel bir diyalog vardır ki, gerçekten demokratik eğitimciler anlık olarak değil, tabiatları gereği diyalojisttirler. Zaten Freire pedagojisinde diyalojik ilişkiler ile yansıtıcı tartışmalar merkezi bir role sahiptir. Çünkü diyalojik bir ilişkide merak ve sorgu-

lama vardır. Şeffaflık ve saydamlık için diyalojik bir ilişkinin oluşması gerekir. Diyalojik bir ilişki ise (zihinlerin bürokratikleşmesine karşı bağışıklığı olan ve keşfetmeye ve daha fazla bilmeye açık özneler arasındaki iletişim), bilginin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu sürecin toplumsal doğası, diyalogsal ilişkiyi onun doğal bir unsuru yapar. Bu bağlamda, otoriter antidiyalog, insan varlıklarının doğasını, onları keşfetme sürecini çiğner ve demokrasiyle de çelişir. Diyalojik durum ilişkisel bir durumdur. Bu ilişkiselliğin sorumluluğu bireylere aittir. Bu sorumluluk çerçevesinde bireyler kendi rollerine göre hareket ederler. Fakat ilişki esnasmda bir baskı, bir otorite izine veya etkisine rastlamak mümkün olmamalıdır yoksa sağlıklı bir diyalogun olması mümkün olamaz. Bunun yanında diyalojist bir ilişki gnoseolojik (bilgi öğretisel) bir sürecin işaretidir. Bir iyilik ya da şefkatlilik değildir. Diyalojist ciddiyet ve eleştirel araştırmaya teslimiyet, lafazanlıkla karıştırılmamalıdır. Diyaloga girmek gevezelik etmek değildir. İşte bu nedenledir ki öğrencilerin sanki söylemi yutacakmışçasına ama aynı zamanda onun fikirlerini anlamak için dinledikleri bir profesörün eleştirel ve titizce yöntemsel sunuşunda diyalog olabilir. Kısacası diyalojizm insan tabiatının bir ihtiyacı ve aynı zamanda eğitimcinin demokratik duruşunun bir işaretidir. Diyalojizm olmadan bir iletişim yoktur. Diyalojizm hayata ait olan her şeyin özünde yatar (Freire, 2000: 99; Giroux, 1979: 265, Blackburn, 2000: 8).

Freire bilginin tarihsel, sürekli oluşan bir süreç olduğunu iddia eder. Bu süreklilik hiç kimseyi imtiyazlı ve uzman kılmaz. Böylelikle kesinliklerden sıyrılmış bir bilgi akışı ve bilgi alışverişi söz konusudur. Bu nedenle Freire her zaman tahmini, sürekli bilginin öğretildiği diyalojik metodu sunar. Diyalojik ilişki okuyan ile metin arasında; insan ile insan arasında oluşan, insan olmanın gereği olarak anlamlarla olasılıklar arasında

oluşur (Rozas, 2007: 568). Bilginin sürekli ve bitmemiş olması diyalojik metot içinde daha somut bir nitelik kazanır. Çünkü diyalojizmde karşılıklılık söz konusu olduğu için her zaman bilginin yapısı değişir ve dönüşür. Bu durum da herhangi birinin hâkimiyetini meşru kılmaz. Bu anlamda Freire'nin eğitimin diyalojik özelliği üzerinde durması, sürekli bilinmeyen ve tamamen yeni şeye müsaade eder. Diyalojik eğitimde öğretmen-öğrenci arasında sürekli ve yatay düzlemde gelişen bir etkileşim vardır. Bu etkileşimin içinde her türlü paylaşım ve duygusal bağlılık söz konusudur. Diyalojik bağlılığın içinde öğreten-öğrenen ilişkisinden çok sürekli olarak karşılıklı öğrenenlerin ilişkisi hâkimdir. Bilgi doğrusal, dikey bir işlem görmez. Bunun yerine paylaşıma dayanan bir işlev görür.

Diyalog bankacı eğitim mantığına karşı özgürleşmeyi, kendini gerçekleştirmeyi ve varoluşu değerli kılmayı yerine getiren bir süreçtir. Diyalog praksis durumunun işlevsel olmuş hâlidir. Yani diyalog bireyin sevgi ekseninde ötekiye yaklaştığı, onunla etkileşimde bulunduğu bir süreçtir. Bu anlayışı eğitimsel pratiğe indirgeyerek yorumlamak gerekir.

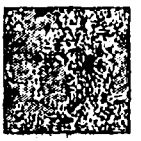
3.6.4. Diyalogun Eğitimdeki Yeri

Pedagojik iletişimin bir öğesi olarak diyalog, eleştirel pedagoji praksisinin merkezi bir noktasında yer alır. Aslında eleştirel pedagojiyi de diyalojik bir süreç olarak düşünmek doğru olur. Bu anlamda diyalogun felsefe geleneği içinde eğitimde uygulanış veya eğitimle doğrudan ilgisini üç farklı yoldan incelemek doğru olur. Bunlardan birincisi Sokrates'tir. Sokrates'in diyalog anlayışının özünde bilginin ortaya çıkarılması olmuştur. Metot olarak da doğurtmaca yöntemini kullanmıştır. İkinci olarak Habermas'tır. Habermas her ne kadar doğrudan öğrenme-öğretme ekseninde diyalogu düşünmemiş-

se de tarihin en derinlikli iletişim araştırmasını yapmıştır. Onun diyalog anlayışı sağlıklı iletişim ekseninde oluşmuştur. Son olarak Freire'yi göstermek mümkündür (Burbules, 2005: 93). Freire'nin diyalog anlayışı yukarıda verildiği şekliyle eğitime uyarlanabilir.

Freire'nin eğitimde diyalog anlayışı bilgi paylaşımı şeklindedir. Bunun için de ilişkiye giren taraflar (öğreten-öğrenen) arasında mutlak otoriteye dayanan bir ilişki olmamalıdır. Bu anlamda örneğin Freire'nin etkilendiği Buber'e göre eğitim, dünyanın okunmasında bir şahsın iletişim yoluyla diğer bir şahsa tesir etmesi anlamına gelir (Oelkers ve Lehmann, 2003: 13). Buber'un bu yorumuna göre öğreten-öğrenen ilişkisi diyalojiktir. Öğretmenler öncelikle öğrencilerle konuşmalı, öğrenciler için veya onlar üzerine değil. Bu anlamda eğitimin temel amacı ilişkisel olanaklar yaratmak, öğretmen-öğrenci ilişkisini karşılıklı güvene ve diyalog temeline dayandırmaktır (Bartholo vd., 2007: 6). Bu anlayış ekseninde Freire'ye göre de eğitim, paylaşmadır. Temel görüşü ise "Başkaları düşünmediği sürece ben de düşünemem. Başkaları için ya da başkaları olmadan düşünemem"dir. Freire, öğretmenlerle öğreniciler arasında diyaloga dayalı bir ilişki kurmak amacıyla, öğretmenlerin her şeyi bilmediklerini kabul etmelerini, öğrenicilerin de zır cahil olmadıklarının farkında olmalarını önerir (McLaren, 2006: 215). Bu anlamda eğitimsel diyalog, dünyanın adlandırılması için özne, problem ve konu arasındaki ilişkiyi eleştirel araştırmayla gerçekleştiren amaçlı bir iletişimdir. Bu nedenle pedagojik diyalog iki veya daha çok insan arasında bir ilişki gerektirir fakat özneleri bilmek için daha derin bir ilişkinin ötesine varır (Roberts, 1998: 109). Bu diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkar ve yeni bir terim doğar: Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler. Öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalogu içinde

kendisine de öğretilen biridir; öğrenciler ise kendilerine öğretilirken kendileri de öğreten kişilerdir. Böylece öğretmen ve öğrenciler, içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler. Bu süreçte otoriteye dayalı gerekçeler artık geçerli değildir; artık etki edebilmesi için otorite, özgürlüğün safında olmalıdır, karşısında değil. Burada hiç kimse başkasma ders vermez, hiç kimse de kendi öğrenmiş değildir (Freire, 2006: 57). Diyalog sadece öğretmen-öğrenci eksenli değildir. Diyalog aynı zamanda katılanlar ile dünya arasında bir ilişkidir. Sonuç olarak Freire eğitimcinin rolünün baskıya karşı özgürlüğü sağlamak olduğunu vurgular. Bunu sağlayacak etken de yine diyalogdur. Eğitimci bilgiyi depolayan olmaktan ziyade katılımcılarla hakiki diyalog ya da yaratıcı etkileşimi sağlamalıdır (Blackburn, 2000: 5-9).



4. BÖLÜM

IVAN ILLICH

Ivan Illich'in görüşlerini ve eleştirel pedagojisini incelemeden önce kısaca yaşamındaki belirleyici eylemlerini ele alacak olursak Illich, pek çok ülkeyi gezip görmüş olup İtalyanca, Fransızca ve Almancayı ana dilleri gibi bilirken, daha sonra bu dillere Sırpça-Hırvatça, Antik Yunan ve Latin dilleri, İspanyolca, Portekizce, Hindi vs. de eklemiştir. İtalya'da Florence Üniversitesi'nde Histoloji ve Kristalografi, Vatikan'da Pontifical Gregorian Üniversitesi'nde teoloji ve felsefe, Salzburg'da Ortaçağ Tarihi eğitimi gördü. Porto Riko Katolik Üniversitesi başkan yardımcılığına getirildi. 1961'de Meksika Cuernavaca'da Centro Intercultural de Documentación (CIDOC, International Documentation of Center) kurdu. Merkezin araştırmaları Vatikan ve CIA ile çatışmasına sebep oldu.

Illich 1970'lerde Fransa'daki sol entelektüel çevrede popüler olmasına karşın François Mitterrand'ın 1981'deki seçiminden

sonra Fransız solunun hükümete gelmesiyle birlikte görüşleri fazla kötümser bulunduğundan bu çevrelerdeki etkisi gün geçtikçe azalmıştır. Hayatının sonraki yıllarında kansere yakalandı ve eleştirdiği kurumsallaşmış tıp yerine geleneksel metotlara başvurdu. Hastalığının ilk aşamalarında tümör ile ilgili bir doktora danışmış ancak kendisine konuşma yeteneğinin kaybolma ihtimalinin çok yüksek olduğu söylenmişti. "Ölümlülüğüm" diye adlandırdığı tümör ile hayatının sonuna kadar yaşadı. 2002 yılında ölen Illich esasında toplum eleştirmenidir. Ele aldığı sorunlar çağdaş batı kültürü, kurumlar ve eğitim, çalışma hayatı, enerjinin kullanımı, ekonomik gelişme, sağlık vb. dir.

Illich eleştirel pedagoji alanında sistematik çalışmalar ortaya koymamıştır. Fakat eleştirel pedagojiyle ilgili ortaya koyduğu savlar üzerinde çok tartışılmıştır. Illich'in fikirlerinin çok tartışılmasının nedeni görüşlerinin inkâr edilemeyecek düzeyde olmasıdır. Çünkü Illich'in ileri sürdüğü görüşler her zaman için tartışma yaratmaktadır. Bugün tartışılan ve yarın da tartışılacak olan bu görüşler temelde kurum ekseninde şekillenmektedir. Kurum ekseninde yapılan eleştirilerin eğitime yansıması ise okul temelinde olmuştur. Okula yöneltilen eleştiriler bölümünde de belirtileceği gibi okul, bireysel özgürlüğü kısıtlayan ve bireyi, ideolojik düşüncesine göre şekillendiren bir yapıya sahiptir. Okula yapılan eleştirilerin genelinde bu sorunsal tartışılmaktadır. Bu tartışmaların kırılma noktası ise demokratik değerlerin yüceltildiği bir okul anlayışı olmuştur. Nitekim Summerhill gibi örneklerde de bunu görmek mümkündür. Bu bağlamda Illich'in fikirleri de buna benzer olmuştur. Fakat Illich'in tartıştığı okul, çok boyutlu problemler içermektedir. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında Illich'in okula yönelik radikal eleştirisinde de görüleceği üzere okul hayatın her alanına nüfuz etmiş bir hâldedir. Öyle ki Illich, okulun toplumdaki kurumların prototipi yolundaki yargısıyla her kurumun bir

Okul, her kurumsallaşmış kişiyi de öğretmen olarak düşünür. Buralarda iktidarın gözünde toplum sürekli eğitimden geçirilmesi gereken bir öğrenci topluluğundan başka bir şey değildir (Bumin, 1998: 23). Okul bu özelliğiyle Foucault'nun panoptikon dediği iktidarın gözünü inşa eden bir görev üstlenir. Toplumsal ilişkileri denetim ve gözetim altına almasıyla okulun varlığı da bu anlamda tartışılmaya değerdir. Illich'in öbür okul eleştirileri yapanlardan farkı, okul eleştirisinin çıkış noktası olarak okulsuzlaşmış bir toplumu benimsemesidir. Zaten Illich'in bu anlamdaki görüşleri "The Celebration of Awareness" ile "Okulsuz Toplum" eserlerinde geniş yankı bulmuştur (Smith, 2004: 2). Illich'in okulsuzlaşma gerekçesi kurumsallığın insan yaşamındaki tahribatlarından kaynaklanmaktadır. Çünkü kurumsallaşmış eğitim, bireyin okuldan başka bir yerden veya okulun belirlemediği bir kişiden alacağı eğitimi tanımayacağı ve güvenilir kabul etmeyeceğidir. Bu çerçevede eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yalnızca okul bünyesinde gerçekleşmesi halinde anlam kazanması görüşü Illich'in tamamen karşı olduğu bir prensiptir. Illich okulu bu anlamda değerleri kurumsallaştıran bir araç olarak görür. Bununla beraber bu kurumsallaşma içinde öğretmenlerin bir uzman olarak iktidarının oluştuğunu vurgular. Illich öğrenci dersine çalışırken ona yardımcı olmaktan öteye bir görevi olmayan öğretmenin, günümüzde eğitim uzmanı olup çıktığını vurgular. Ayrıca öğrencinin neyi öğreneceğine, neyi öğrenemeyeceğine karar verenin de artık öğrenci olduğunu söyler (Illich, 1994: 19). Öğretmenin okuldaki görevini toplumda doktor, yönetici, milletvekili, asker, polis vs. yapmaktadır. Bu şekilde oluşan toplumsal ilişkiler ağı uzmanların hâkimiyetini meşru bir hâle getirir. Nitekim Illich okul eleştirisinde uzmanlaşmanın ve sertifikalı bir yaşamın okulla sağlandığını ve süreklilik arz ettiğini vurgular. Illich bu eleştirilerini yaparken sahnede kendisinden başka kimseyi görmemektedir; hiçbir

kategoriyi uygun görmez, hiçbir partiyi desteklemez, hiçbir grup tarafından yardım almaz. Kitapları ve makaleleri dipnotlardan yoksundur (Piveteau, 1974: 399).

Illich'in eleştirel pedagojisinin ele alındığı bu bölümde öncelikle eleştirel pedagojisinin ne olduğu açıklanacak daha sonra okula yönelik eleştirileri, okulun otoriter yapısı, okulun ürettiği bir araç olarak gizli müfredat ve son olarak Illich'in okulsuz toplum sonunda ortaya koyduğu 'öğrenme ağları' ele alınacaktır.

4.1. Eleştirel Pedagojisi

Illich toplumsal kurumların işleyişi ve kimliği üzerine önemli fikirler ileri sürmüştür. Bu fikirler genel anlamda eleştirel ve tenkit edicidir. Genelde eleştiri noktaları, kurumların gerçek işlevlerinin dışına çıkarak farklı bir misyon yüklenmeleri, bireysel ve toplumsal özgürlüğün kurumun denetimine verilmesi, tutum ve davranışların kurumsal bir şekillendirmeye maruz kalması, toplumsal ilişkilerin hiyerarşik bir düzleme indirgenmesi, kurumların desteğiyle eleştirelliğin yerine pasifliğin meşrulaştırılması gibi problemleri içerir. Bu anlamda Illich'in toplumsal ve kültürel kurumlara yönelttiği eleştiriler tartışmaya açık ve müzakereye değerdir. Çünkü Illich'in ele aldığı konular, günümüzde bile çözüm bekleyen problemlerdir. Bu problemlerin arka planında insan, birey, sosyal kurumlar vardır. Bu anlamda Illich'in eleştirileri daha iyi bir yaşamı sağlamaya ve sürdürmeye yöneliktir.

Illich'in eleştirel yaklaşımı bilginin, davranışların, özgürlüklerin ve inançların kurumsallaşması, belli bir forma bürünmesi, bir yerlere bağlanması yönünde olmuştur. Illich'in yaptığı eleştiriler kurumun kendisine değil de onun yanlış yönlendirilen işlevine yöneliktir. Örneğin Sağlığın Gaspı (1995) eserinde

Illich sağlık kurumunu değil de işleyişini ve işlevini eleştirir.

Illich'in kurumlara yaptığı eleştirilerden en önemlisi eğitim kurumudur. Çünkü eğitim kurumu bütün kurumlara kaynaklık eden, ona destek sunan ve kurumların sürekliliğini sağlayan bir niteliğe sahiptir. Eğitim kurumu sosyalleşmeyi, örgütlenmeyi, bilinçlenmeyi, istihdamı sağlar. Bu özelliklerinden dolayı çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu anlamda daha önce de belirtildiği gibi Illich'in eleştirilerinin merkezinde okul kurumunun kurumsallaşması ve bu kurumsallaşma sonucunda ortaya çıkan aksaklıklar ve yanlış uygulamalar söz konusudur. Illich'in eğitime yönelttiği radikal eleştirilerinin kaynakları "Okulsuz Toplum", "Okulsuz Toplumdan Sonra" ve de öğretmenin rolünü ele aldığı "Profesyonellerin İktidarı" adlı eserleridir. Illich bu eserleri ortaya koyarken ilgi odağı eğitimin tarihsel özü değil, eğitimin toplumsal etkileridir (Hern, 2008: 11). Bu anlamda Illich ne geçmişi yorumlayan bir eğitim tarihçisi ne de gelecekten haber veren bir falcıdır fakat bugünü yorumlayan bir eğitimci olarak düşünülmelidir (Piveteau, 1974: 398). Bu görüşler ışığında Illich'in eleştirel pedagojisinin genel çerçevesini şu problemler oluşturur; okulun eğitimi kurumsallaştırdığı, her türlü yönlendirmeye açık olduğu, okul olgusunun fetişleştirildiği, okul olmadan herhangi bir öğrenim-öğretim eylemin yerine getirilemeyeceği, gizli müfredatın şekillendirici özelliği, okulun otoriteryen kişilikler yarattığı, bireyin yetenek ve potansiyellerinin kısırlaştırıldığı vb. bireyi özgürlüklerden mahrum bırakan bir dizi problemdir.

Illich'in tartışması eğitimde eşitlik düşüncesiyle başlar (Whittington vd., 2001: 154). Bu tartışma sadece Illich değil herkesin yapabileceği ve herkes için isteyebileceği bir uygulamadır. Çünkü demokratik bir değer olan eşitlik herkes için geçerli olan bir durumdur. Bu eşitlik cinsler arasındaki eşitlik, sınıfsal eşitlik, toplumsal eşitlik ve kültürel eşitliktir. Eğitim

anlayışının bu temelde oluşturulması ve yürütülmesi gerekir. Eşitlik üzerinde durmasının nedeni kurumun insanlara sağladığı imtiyazları ortadan kaldırması ve kurumun insan için hizmet etmesidir. Illich'e göre okullar öğrencileri sınıflı toplumun yabancılaşmış bireyleri olarak eğitiyor ve bununla birlikte küresel sefalete yol açan kurumsallaşmış değerler yaygınlaştırıyor. Okul, "yaşa, zorunlu bir müfredatla tam zamanlı katılımı gerektiren öğretmen-ilişkili" insanları pasif bir tüketici haline dönüştürür ki insanlar bu süreçte kendi yetenekleri yerine kurumun onlara sağladığı fiziksel ve araçsal ihtiyaçları göz önünde bulundurur (Latta, 1989: 483).

Illich okulun bilgiyi yöneten, beceriyi ortaya çıkaran bir unsur olmasından ziyade manipülasyon aracı haline geldiğini ortaya koymaya çalışır. Sağlık kurumu gibi hayati bir niteliğe sahip olan okulun da kurumların temel amaçlarına son veren bir eğilime sahip (Smith, 2004: 1) olduğunu vurgular. Fakat Illich eğitim karşıtı olan biri değil de resmi eğitim kurumlarını otoriter gören ve bundan dolayı bu kurumların eğitim misyonunu etkisiz ve zayıf bulan (Whittington vd., 2001: 154) bir perspektife inanır. Bu anlamda Illich'in okulsuz toplum ideali de mevcut durumun bireyi sınırlandırdığı ve özgürlüğünü kısıtladığı temeline olduğu için okulun yapısını tartışmaya açar. Ayrıca kısıtlanan hayatların sistematik ve meşru bir hâle gelmesi Illich'in eleştirilerini daha da şekillendirmiş ve nirengi noktası yapmıştır. Bu anlamda Illich okulun ortadan kaldırılmasını değil fakat okul sisteminin dikte ettiği zorlamayı ve mecburiyeti eleştirmiştir (Piveteau, 1974: 402).

Illich, okulun eğitimin verildiği tek kurum ya da eğitimin sadece okulda uygun bir biçimde verilebileceği düşüncesini şiddetle eleştirir. Illich öğrenmenin sadece okulda gerçekleştirilen bir eylem olmadığını, bir paylaşım unsuru olması gerektiğini vurgular. Bu olmadığı zaman bir kıtlığın, kısırlığın yaşanabileceğini dile getirir.

Öğrenme imkânları kıt değil de bol ve ulaşılabilir olursa bu koşullarda eğitim hiçbir zaman var olamaz ve kurumsallaşamaz; bu durumda kimsenin öğrenme için özel düzenlemelere ihtiyaç duymayacağı açıktır. Tam tersi koşullarda, yani eğitim imkânlarının az olduğu veya az olduğunun varsayıldığı durumlarda ise eğitsel yapılanmalar önemli bilgi, fikir, beceri ve davranışların aktarımını sağlama iddiasıyla ortaya çıkıverirler. Böylece eğitim birinin tükettiği, popüler deyişle söylersek, satın aldığı bir ekonomik meta haline gelir. Kıtlık durumu aslında bizim algılarımızla ilintilidir, öyle ki eğitsel ihtiyaçların tedarikiyle iştigal eden eğitim profesyonelleri de bu algıyı pekiştirirler ve yine toplumsal düzenlemeler de bilgiye, beceriye ve öğrenme araçlarına erişimi zorlaştırır; kıtlık durumu bundan ibarettir (Hern, 2008: 12).

Illich eğitimin kategorize ettiğini, insanları böldüğünü ve parçaladığını dile getirir. Nitekim Illich, İspanya'da demokratik görüşleri ve eleştirel yaklaşımları nedeniyle öldürülen Francisco Ferrer gibi okulu bir iktidar fahişesi olarak görür. En büyük iktidarın, okulun, kişinin kendi kimlik kavramı üzerindeki etkisi olduğuna inanır; yani eğitim kişilere kendi kişisel yeteneklerini ve karakter özelliklerini öğretir. İnsanlar kendilerini aptal ya da zeki, değerli ya da başarısız olarak düşünmeyi öğrenirler (Spring, 1997: 25).

Illich okula yönelik eleştirilerini doğrudan yapar. Dolaylı bir tespit söz konusu değildir. Okulla ilgili eleştiri ve tespitlerini yapanlar yaranın orasını burasını incelerken Illich doğrudan sinirlerin üzerine basar. Kullandığı deyim olan okulsuz toplum buna örnek olarak gösterilebilir. Yani Illich okulun yapısına yönelik yaptığı tartışmayı radikal bir biçimde dile getirir ve sunduğu çözüm de bu paralelde olur. Bunun yanında Illich okulun zaten işlevsiz hâle geleceğini söyler ki bunu "yarın okullar ufalacak demiyorum fakat okullar sona erecek ve sen

bilemeyeceksin bunu" (Piveteau, 1974: 396-398) sözüyle teyit eder.

Illich'in eleştirel pedagojisini oluşturan ilkelerden biri de bilginin, ihtisaslaşma tekelinde bireylere sunulmasına karşı çıkıştır. Çünkü bilginin kurum temelli paylaşılması hiyerarşik ilişki tarzını doğurur. Bu ilişki biçimi demokratik ve eşitlikçi toplumsal yapının sürmesini engeller. Bunun sonucunda da anti-demokratik bir yapı oluşur. Illich'in okulsuz toplum idealinin temel argümanlarından biri de bu uzmanlaşmanın yarattığı dikey ilişkidir. Bu durum dehümanizasyonu yani insandışılaşmayı sağlamaktadır. Sonuç olarak Illich'in kurumlaşma karşıtı fikirleri şu dört başlıkta toplanabilir;

a. Kurumsallaşma sürecinin eleştirisi
b. Uzman ve ustaların eleştirisi
c. Metalaşmanın eleştirisi
d. Karşıtlık prensibi (Smith, 2004: 3-4).

Okul eleştirisinde de ayrıntılı bir biçimde görüleceği gibi kurumlaşma bireyin yaşamını sınırlayan ve tanımlı-tanımsız bir biçime indirgeyen bir özelliğe sahiptir. Bu yüzden eğitim önceden belirlenmiş tutumlar dizisine sahiptir. Buna göre Illich, hizmetlerin karşılaştırılması, öğrenme nesneleri ve eğitimciler için devasa bir ücret deposunun devlet tarafından eğitim pasaportu yoluyla ya da eğitim kredi kartıyla (edu-credit card) her vatandaşa doğuştan finanse edildiğini söyler (Whittington vd, 2001: 156)

Sonuç olarak Illich'e göre gerçek eğitim şu iki özelliğe sahip olmalıdır; özel becerileri kazanma ve öğrenme ile bireyin kendi hayal, imgelem, inisiyatif ve yargı güçlerini tamamen keşfettiği, yarattığı ve kullandığı genel bir özgürleştirici deneyim. Birey kendi başına düşünmeyi ve yeteneklerini tamamen geliştirmeyi öğrenmelidir (Slattery, 2007: 319).

4.2. Okul Eleştirisi

Illich'in okul eleştirisi ve okulsuz toplum ideali onun radikal pedagojisinin temel argümanıdır. Daha önce yapılan okul eleştirilerinden farklı ve daha ayrıntılı bir biçimde okul problemini ele alır. Bu anlamda Illich, okulu farklı boyutlarıyla eleştirir ve bu eleştirilerini destekleyici savlar ortaya koyar. Illich'in okul eleştirisi aslında toplumsal bir kurumun eleştirisidir. Illich, okulu loncaları, fabrikaları ve anonim şirketleri takip eden yeni bir çeşit teşebbüsün en mükemmel örneğini teşkil ettiğini vurgular (Illich, 2000: 75). İnsan doğasını, dünya görüşünü ve dilini şekillendiren modern kurumların ortak tanımlarında taşıdıkları genel sorunu ortaya koymak istediğini söyler. Bu nedenle Illich, okulu örnek olarak seçer (Illich, 2000, 14). Okul kurumu bu özellikleri ölçecek düzeyde karmaşık bir yapıya sahiptir. Yani okulu toplumun bir minyatürü olarak görmek gerekir. Bu çerçevede Illich, okul kurumunun farklı şekillerde varlık gösterdiğini ve her seferinde bir özelliğini baskın olarak kullandığını düşünür. Illich okulu sadece ideoloji üreten bir aygıt olarak değil aynı zamanda sertifika dağıtan, insanları toplumsal değerlere angaje eden, profesyonellerin hâkimiyet sahasına dönüşen, kilisenin işlevini gören ve de bireylerin sosyo-kültürel farklılıklarını daha da derinleştiren bir kurum olarak da görür. Bu anlamda Illich'in okula karşı eleştirilerini başlıklar hâlinde incelemek sorunsalın sistematik olarak ortaya konulmasını kolaylaştırır.

a. Bir Sistem Olarak Okul

Illich okulu bir sistemler bütünü olarak görür. Bu sistemde her öğenin yerine getirmesi gerektiği bir görevi vardır. Bu mekanizmatik ilişki okulun kurumsallaşmasını sağlayarak bireyi kurumun faydası için çabalamaya sevk eder. Bu anlam-

da okulun kurumsal kimliği, okulun farklı kurumlarla ilişkide olmasını sağlamıştır. Okul-aile, okul-şirket, okul-siyaset ilişkisi sistemli bir yapıyı zorunlu kılarak bireyi bunun bir parçası olmaya zorlamıştır. Fakat okul toplumsal fayda sağlayan kurumlar içinde en sinsi olanı ve en içten içe yayılanıdır. Öyle ki okulun varlığı neredeyse insanın varoluş nedeniyle paralel olarak düşünülür. Okulun ihtiyacını sorgulayan bir kişi ise anında ya ruhsuz ya da emperyalist olarak aşağılanmaktadır (Illich, 2000: 91). Bunun nedeni okulun, eleştirel yargı oluşturmanın birincil işlevine sahip olduğuna inanılmasıdır. Bu görüşten dolayı okul, insanları daha derinden ve sistematik bir şekilde köleleştirmektedir (Illich, 2000: 74). Adeta bir tabu haline getirilerek varlığı ve işleyişi tartışılmaz kılınır. Bu anlamda okul, bunların üstesinden gelecek bir kurtarıcı, ideal yaşamı gerçekleştirmeyi amaç edinen bir araç olarak görülür. Fakat Illich'e göre bu bir yanılsamadır. Buna ilave olarak okul sisteminin dayandığı başka bir yanılsama ise, öğrenmenin öğretme sonunda ortaya çıktığı yolundadır. Öğretme ediminin bazı durumlarda, belirli öğrenmelere yardımcı olabileceği doğrudur. Fakat pek çok insan sahip oldukları bilgilerin çoğunu okul dışından edinmektedir (Illich, 2000: 28).

Okullar "öğrenimi" bir uzman etkinliği haline getirmişlerdir. Öğretim ve öğrenim, doyum verici yaşamdan ayrılmış ve yabancılaştırılmış kutsal etkinlikler olmayı sürdürdükçe okulların kaldırılması, sorunların başka yönetsel biçimlere dönüştürülmesinden öteye gidemez (Illich, 1988: 294). Öğrenmenin sadece okullarda uzman birileri tarafından verileceği inancı da bir yanılsamadır. Çünkü okul kurumunun yaygınlaşması aynı zamanda sınırlılığı, sadece tanımlanmış bilginin elde edilmesini, yeteneklerin salt bilgili olmaya kurban edilmesi gibi bireyin doğal gelişimini engelleyen durumları doğurmuştur. Bu nedenle öğrenciler de bir okul gününe, zaman çizelgesine, prog-

rama, gündeme, müfredata, okuldaki cihazlara ve sınıf düzenine uyum sağlarlar ve bu aslında kurumların değil, onların esnekliklerinden ve uyumluluklarından kaynaklanır (Hern, 2008: 19). Bu, öğrencinin okula kendini uydurması, kendini adapte olma zorunluluğu içinde hissetmesidir. Yani öğrenci bu duruma istemediği hâlde uymak zorundadır. Öğrencinin bu durumu öğretmenin uzmanlığını ve hâkimiyetini daha da pekiştirir. Öğretmenin öğrettiği ve sadece bu hakkın öğretmene ait olduğu görüşü temelinde şekillenen okul, öğrenmenin öğretme edimi sonucunda ortaya çıkan, doğruluğu önceden kabul edilmiş bir önerme üzerine bina edilen bir kurumdur (Illich, 2000: 52). Fakat okul tüm dünyada eğitim karşıtı bir etkiye sahiptir. Okul eğitimde uzman bir kurum olarak tanımlanmaktadır. Okulun başarısızlıkları çoğunlukla eğitimin son derece pahalı, karmaşık, gizli-saklı bir iş olduğu yönünde bir kanıt olarak ileri sürülmektedir. Okul, eğitim için sağlanan para, gereken insan ve iyi niyeti kendine mal eder. Buna ilave olarak eğitim görevini üstlenen diğer kurumları da engellemeye çalışır (Illich, 2000: 22).

Okul öğretmen ile öğrenci ilişkisini kurumsal bir düzlemde belirler. Öğretmen okulda bir uzman görevi görür. Uzman olan öğretmenin temel görevi, okulun kurumsal işleyişini sağlamaktır. Bu işleyişin sağlanması için gereken tüm işlemler yapılmalıdır. Çocuk okulda özellikle profesyonelin otoritesi sorgulanmaması gereken bir uzman olduğunu öğrenir. Uzman bilgiye, öğretmen tedavi etme ve nasıl yaşayacağımızı söyleme gücüne sahiptir. O bizim için en iyi olanı bilir ve biz de sorgulamadan çocuklarımızı öğretmenlere emanet ederiz (Illich, 1988: 293). Çocuk için öğretmen bir mehdi, papaz ve rahip gibi ahkâm kesmektedir-o aynı zamanda kutsal bir ritüelin rehberi, öğreticisi ve idarecisidir (Illich, 2000: 54). Öğrenciler okulda önceden pişirilmiş bilginin tüketicileri olarak gerçeğe değil, bir uzman-

lar kümesinin gerçeklikten soyutlandığı bilgilere tepki göstermeyi öğrenirler. Gerçeğe ulaşım daima bir uzman tarafından denetlenir ve öğrenci de bu denetimi doğal saymayı öğrenirse tüm dünya görüşü hijyenik, renksiz kokusuz hâl alır, siyasal yetersizliğe uğrar (Illich, 1988: 293). Her şey uzman olan öğretmenden sorulur, öğretmenin onaylamadığı hiçbir davranış herhangi bir geçerliliğe sahip değildir.

Çocukları, kuruma tam-gün devam eden öğrenciler olarak tanımlamak öğretmene, topluma egemen diğer kesimler tarafından elde tutulan güce göre daha üstün bir gücü öğrencilerin kişilikleri üzerinde deneme imkânı vermektedir (Illich, 2000: 54). Bu yüzden okul, öğrencinin her şeye gücü yetme konusundaki eksiklik duygusuyla büyümesini, öğretmene aşağılayıcı bir bağlılıkta bulunma gerekliliği ile birleştirmektedir (Illich, 2000: 71). Bu anlamda öğretmen moral verici bir değer olarak ailelerle, tanrılarıyla ya da devletle yer değiştirmektedir. Çünkü öğrencilerine sadece okulda değil aynı zamanda toplum içinde de neyin yanlış neyin doğru olduğunu öğretmektedir ve de her bir öğrenci için ebeveyn konumunda bulunmaktadır. Bu nedenle okul, doğası gereği katılımcıların zaman ve enerjileri üzerinde bir hak iddia etmektedir. Bu durum da öğretmeni sırasıyla vaiz, rehber, bekçi ve terapist rollerine sokar (Illich, 2000: 52; Smith: 2004: 1). Böylelikle öğretmenler tüm ipleri ellerinde tuttukları sürece evrensel köy evrensel okul olacak demektir. Böylesi bir kurumun sosyal hizmet uzmanlarının yönettiği evrensel bir tımarhaneden ya da şirket gardiyanlarının yönettiği bir evrensel tutukevinden tek farkı da adı olacaktır (Illich, 1988: 93). Kısacası öğretmen-öğrenci ilişkisi ekseninde düşünüldüğünde denilebilir ki okul öğretmenin sultasıyla idare edilmektedir. Öğretmen ya da birey egemenliğinin okulda kurumsallaşması demokratik ve özgür bir toplumun önündeki engeller olarak görülür.

Genç insanlar, okulda piyasada yer alacak bir meta olarak tasarlanan kendi bilgilerinin hem üreticisi hem de tüketicisi olmaya yeltenirken, okul tarafından yabancılaşma öncesi bir hazırlığa maruz kalmaktadır. Okul, yaşama hazırlığı yabancılaştırmakta ve böylece öğrenciler gerçek eğitimden ve yaratıcılıktan yoksun bırakılmaktadırlar. Okul öğretilmeye ihtiyaç duymayı öğreterek, yaşamın yabancılaştırıcı kurumlarına hazırlık yapmaktadır. Bu ders bir kez öğretildiğinde, insanlar bağımsızlaşmaya doğru olan gelişim dürtüsünü yitirmektedir. İnsan okulun bir ihtiyaç olduğunu bir kez kabul ettiğinde diğer kurumlar için de artık kolay bir av haline gelmektedir (Illich, 2000: 64,73). Bu anlamda hangi kategoride olursa olsun eğitimli-eğitimsiz, teknokrat-bürokrat, zengin ve fakirler hayatlarını yöneten, dünya görüşlerini şekillendiren, neyin olup olmadığına karar veren okul ve hastanelere bağımlıdırlar. Bu kategorilerin bakış açıları kişiyi sorumsuz olduğuna inandırıp, ona kendi doğrusuna güvenmemesi gerektiğini öğretir (Hern, 2008: 47). Bunun neticesinde okul, hastane ya da diğer kurumlar olmazsa olmaz bir ihtiyaç halini alırlar. Illich'e göre hastane nasıl insanı hasta yapıyorsa okul da insanı aptal yapmaktadır (Smith, 2004: 4).

Okul bir istihdam aracıdır. Toplumsal pragmatizmin bir iş bulma vasıtasıdır. Dünya genelinde eğitim tüketicileri nezdinde okul, sağladığı faydayla modern ekonominin iş alanı olarak görülür (Pitts, 1972: 114). Yani okul, öğrencilerinin onlardan neler öğrendikleri hiç önemli olmaksızın öğretmenler için bir iş sahasını oluşturmaktadır. Bu durum okulun kurumsallaşmasını kutsayan bir özelliğidir. Her nerede olursa olsunlar okullar temel olarak faşist, demokratik ya da sosyalist; büyük ya da küçük; zengin ya da fakir olsun tüm ülkelerde benzerlik arz etmektedir. İçerisinde büyük mitin ifade bulduğu büyük mitolojilere rağmen, okul sisteminin bu tanımı, bizim dünya gene-

lindeki tanımını, üretimin modunu ve sosyal kontrolünü açıkça görmemizi sağlar (Illich, 2000: 108; King, 1972: 238).

Köylerde olduğu gibi kentlerde de 200 yıl boyunca her yerde bulunan evrensel zorunlu okul sistemi, standart kent merkezli eğitimi öneren baş aktördür. Kişiliksizleştirmeden öte bir sürecin resmi bir mekanizması olan okul sistemi, gönüllü ve memnuniyetle yapılan faaliyeti zorunlu hâle getirmektedir (King, 1972: 239). Kısacası okul, gelenek ve görenekler tarafından küçük adalar gibi anakaranın yaşamından ayırtılmıştır. Neden gençler bu adaya gidiyorlar? Onlar oraya anakarada nasıl yaşayacaklarını öğrenmek için gidiyorlar. Adaya vardıkları zaman onlara anakarada nasıl yaşayacaklarını anlatan muhteşem kitaplar temin ediliyor. Bu kitapları sıkıca okuyorlar ve önemli yerlerini ezberliyorlar. Daha sonra yaptıklarından ötürü sınav oluyorlar (Latta, 1989: 482). Illich'e göre okul sistemi söz verdiklerini yerine getirmeyi başaramayan bir sahtedir. Okul sistemini baştan sona yeniden düşünmek gerekir, yetişkin ile çocukluk ayrımı ortadan kaldırılmalı ve gereksinim ile zorlamalara karşılık öğrenenlerin ilgilerine ve isteklerine güvenmeye başlanmalıdır (Piveteau, 1974: 400). Okul denilen sistem üzerinde bir uzlaşmaya (konsensüs) varılmalıdır. Bu uzlaşma çocukların bakımı, koruma, seçme, telkin etme ve öğrenme gibi, modern okul sistemlerince uygulanan, göze çarpmayan işlevlerin bir listesini çıkarılarak işe başlanabilir (Illich, 2000: 45).

b. İmtiyaz Sağlayan Bir Kurum Olarak Okul

Illich'e göre günümüzde okullar, eğitim yardımının çoğunu kullanma önceliğine sahiptir. Karşılaştırılabilir bir okullaşmaya göre daha az maliyeti olan tekrara dayalı eğitim, okullarda eğitim görmeye tenezzül etmeyecek denli zengin olanlar veya

ordu ya da büyük şirketler tarafından eğitimi sağlanan kişiler için bir imtiyaz niteliği taşımaktadır. Okulun imtiyazlılığı ekonomik, sosyal, sınıfsal, kültürel yönlerden kaynaklanır. Okullar eğitim ve öğretimin verildiği kurumlar olduğu için, bunu almaya gücü yetebilenler ancak bu fırsattan yaralanabilirler. Bu kategorinin dışında kalanlar için okul kurumu imtiyazlı bir özellik taşır. Bu nedenle okullar, yapıları gereği imtiyaz sahiplerinin,'sorunsuz' müdavimlerinin lehine çalışırlar (Illich, 2000: 30; Smith, 2004: 4). Illich'in 'sorunsuz' dan kastı yukarıda da belirtildiği gibi o sürece katılabilecek durumda olabilmektir. Bu durumun olması da sosyal, ekonomik, kültürel olarak belli bir engel içinde olmamaktır. Otobanlar gibi okullar da ilk bakışta başvuran herkese eşit derecede açık olduğu izlenimi vermektedir. Gerçekte okullar kendi yeteneklerini tutarlı bir şekilde kanıtlayanlara açıktır (Illich, 2000: 91). Yani okulların imtiyazlı olması demek bir ayrıcalık kurumu ve de ayrıcalıkları koruyan, geliştiren bir kurum olması anlamına gelir. Okullar bu anlamda eşitsizliği onaylarlar. Fakat yansız ve toplumsal eşitliği sağlayan bir kurum olarak düşünülen okul, eşitsizliği daha da derinleştirir. Önemli bir prensip olarak eşit eğitim fırsatı, gerçekten de hem arzu edilebilir hem de uygulanabilir bir amaçtır. Fakat bunu ancak zorunlu okullaştırma ile mümkün saymak; kurtuluşu kiliseyle karıştırmak anlamına gelmektedir. Okul, modern proletaryanın dünya dini haline gelmiş ve teknolojik çağın fakir insanları için faydasız kurtuluş vaatlerinde bulunmaktadır. Illich okulun diğer toplumsal kurumlar gibi eşitsizliği meşrulaştırma özelliğine sahip olduğunu vurgular. Ayrıca okul bu eşitsizliğini sınavlarla, dereceyle, diplomayla örtmeye çalışarak eşitlik temelinde varlık gösterdiği mesajını vermeye çalışır. Yani örtük bir işlev göstererek problemlerin açık bir şekilde görülmesini engeller. Bu nedenle okul sistemi, insanlara eşit şanslar vermek yerine, imkânların dağılımında tekelleşmeye yol açar (Illich, 2000: 26, 28). Okul sınıfsal bir üstünlük kazandırmadığı gibi sınıflaşmayı kabul edilebilir, olma-

sı gereken olarak gösterir. Bu nedenle okul, toplumu çaresizce kutuplaştırır ve de milletleri uluslararası kast sistemine göre kategorize eder (Piveteau, 1974: 403). Yani kısacası Illich'in özellikle üzerinde durduğu bir problem olarak okullar yetkeci ve katıdır; hem uymacılığa hem çatışmaya neden olurlar; yoksullara ayırt gözetimi uygular, varsılları sorumluluktan kurtarır (Illich, 1988: 290). Bu anlamda okulun sosyal sınıf farkını kapatacağını düşünmemek gerekir.

c. Değerleri Kurumsallaştıran Bir Kurum Olarak Okul

Bilgi, emek, değer, eylem ve söylem okul kurumu tarafından kurumsallaştırılarak okullaştırılmıştır. Bu okullaştırma insan hayatının her alanına sirayet ederek attığı her adımın onaylanmasına, tanımlanmasına yol açmıştır. Bu anlamda okulda birey kayıt altına alınmış, her türlü tutumu gözetime tâbi olmuş, ilişkilerine bir sınır koyulmuş, ne söyleyip ne söyleyemeyeceği önceden belirlenmiştir. Okulun bu hâli Foucault'un dediği büyük kapatılmaya, gözetim altına almaya örnektir. Okul gözetim misyonunu toplumsal norm ve değerleri formüle eder. Bu anlamda bireylerin toplumdaki her davranışına bir ölçüt getirir, bir değer biçer. Yani okullar (din gibi dünyayı kutsal ve profan diye ikiye ayırır) bazı davranışları pedagojik ve pedagojik olmayan diye bölmektedir (King, 1972: 239). Neyin doğru olduğunu ve olması gerektiğini; neyin de yanlış olduğu ve olabileceğini tayin eder. Bu bağlamda özgür, şeffaf ve demokratik düşüncenin yerine okullaştırılmış, kurumsallaştırılmış kalıplar öğretilir. Yani ancak okul yoluyla öğrenilecek duygusal, sosyal, kültürel değerlerin anlamı olduğu inancı söz konusudur. Bunun dışında okulda kazanılmayan herhangi bir değer, tanımlanmış olmadığı için bir öneme sahip değildir. Bu anlamda özetle eğitim okullaşmadır ve bu açık uçlu süreç öğrencilerin devam süreleriyle hesap edilmektedir. Tam-gün, yarım gün okula gitme süresi eğitimin sınırlarını

belirler. Sadece eğitim değil, aynı zamanda sosyal gerçekliğin kendisi de okullaştırılmış durumdadır. Bu anlamda gerçek bir eğitimi hayata geçirebilmek için toplumun oluşumuna doğru olan yönelimin önünde duran en önemli engel, hayallerimizin tamamen okullaştırılmış olmasıdır (Illich, 2000: 15, 43, 68).

Öğrencinin imgelem gücü, değer yerine hizmetin muteber kabul edilmesi sebebiyle "okullaştırılmaktadır". Hayal gücü bilgiye, kurallara, işleyişe, hiyerarşik yapının içine göre tutum göstermeye kurban edilmiştir. Kısacası okulun belirlediği kriterler değerleri kurumsallaştırır ki bu da toplumsal kutuplaşmaya ve psikolojik çöküntüye yol açar (Illich, 2000: 13-14).

d. Yaşamı Sertifikalandıran Bir Kurum Olarak Okul

"Diploma Toplumu" adlı kitabında Randall Collins diploma koşulunun toplumun ussal olmadığını söyler. İki nedenden dolayı ussal değildir. Birincisi çoğu birey birçok işi diplomasız da becerebileceği halde, sırf diplomaları olmadığı için o işlerden mahrum kalmaktadır. İkincisi ise, bu diplomaların elde edilmesi, eğitim kurumlarında uzun zaman ve emek harcamasına neden olmaktadır. Diplomaya dayalı sistemin varlığını sürdürmesinin önemli bir nedeni Teknokrasi Miti (modern toplumlarda karmaşıklaşan işleri ancak bilişsel beceri düzeyi yüksek olanlar yapabilirler)'ne olan inançtır (İnal, 1993: 817). Diploma, sertifika veya kurumsal anlamda tanımlanmış her türlü belge, adları değişse bile aynı amaca hizmet eden, geçerliliği kanıtlanmış olarak düşünülen, ilgili özelliklerin saptanmış ve onaylanmış olduğu bir araçtır. Hatta çoğu zaman araç olmaktan ziyade sadece amaç haline gelir. Bu çerçevede okula kaydolan öğrenciler diploma elde etmek amacıyla diplomalı öğretmenlere boyun eğmektedirler. Hem öğrenciler hem de öğretmenler düş kırıklığına uğradıkları gibi yetersiz kaynaklardan-para, zaman ya da binalar- şikâyetçi de olmaktadırlar (Illich, 2000:105).

Sertifika hizmet alan ile hizmet veren şeklinde bir ilişki oluşturur. Yani hizmet veren ile o hizmeti tüketen, kullanan taraflar yaratmaktadır. Bu durum okullaşmanın ve kurumlaşmanın bir neticesidir. Yani maddi bir bedel karşılığı bilginin, beceri ve değerlerin satılması söz konusudur. Bu, okul niteliği taşıyan her türlü kurum için geçerlidir. Bu anlamda eğitim kurumları tarafından sertifika üzerine kurulu eğitim, öğretmen ile öğrenci arasında güce dayalı bir ilişkinin oluşmasına yol açmaktadır (Whittington vd., 2001, 155).

Okul sonsuz tüketim mitinin de başlatıcısıdır. Bu modern mit kaçınılmaz olarak bazı değerleri üreten sürece duyulan inanca dayanmaktadır. Bu da beraberinde üretim için gerekli olan talebi meydana getirmektedir. Okul bize öğretimin öğrenmeyi ürettiğini öğretmektedir. Okulun varlığı okullaşma talebini doğurmaktadır. Okula duyulan ihtiyacı bir kez hissettiğimizde, çalışmalarımız diğer uzman kurumlarda söz konusu olan müşteri ilişkilerinin şeklini alma eğilimi gösterir. Kişinin kendini eğitebileceğine duyulan inanç sona erdiğinde bütün profesyonellik dışı çalışmalara şüpheyle bakılmaya başlanmaktadır. Okullarda, değerli bir eğitimin okula devam neticesinde oluşacağı; eğitimin değerinin verilerle artacağı ve sonunda bu değerin not ve sertifikalarla ölçülebileceği ve dokümanlaştırılabileceği öğretilmektedir. Bu bağlamda sertifika, piyasa manipülasyonun alt yapısını oluşturmaktadır ve sadece okullaştırma zihniyeti için mantıklı gözükür. Yani sertifika uygulaması, akademik özgürlük imtiyazı adına, bir başka kişinin sahip olduğu bilgiyi paylaşmaya dayalı kamu yararını değiştirmek suretiyle, eğitim özgürlüğünü kısıtlama eğilimindedir. Sertifikaya olan bağımlılık bireyi kısıtlar, eleştirel düşüncesini kısırlaştırır. Çünkü sertifikanın belirlediği belli bir standart söz konusudur. Eğitimciler ise eğitimi sertifikayla paketleyip sunmakta ısrarlı olduklarından, okullaşma suretiyle ne eğitimde

ne de adalette bir gelişme kaydedilebilmektedir. Öğrenim ve sosyal rollere yapılan atama okullaşmaya mecz edilmektedir. Bununla beraber, sınıf geçme başkalarının görüşüne bağlıyken; öğrenim, yeni bir hüner ve iç görü kazanmak anlamına gelmektedir. Öğrenme genellikle eğitimin bir sonucudur. Fakat bir rol seçimi ya da bir iş piyasası için yapılan kategori, giderek okula devam süresinin uzunluğuna bağlı hale gelmektedir (Illich, 2000: 27, 32, 63, 128).

Illich'e göre resmi okullar tarafından başarının sertifikalandırılması yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır. Ona göre resmi okullar uygun öğrenme üzerinde bir tekel oluşturmuş böylelikle bazı problemler oluşmuştur. Bu problemler;

a. Okul tarafından belgelenmeyen öğrenmenin gayri meşru ve cesaret kırıcı olması,

b. Okuldaki performansın toplumun mesleki yapısında rol almak için neredeyse tek yol olması,

c. Zenginlerin orantısız bir biçimde okuldan faydalanarak uzun vadede kendi menfaatleri için okulu kullanması,

d. Resmi okulun pazar değeri uluslar ararsındaki rekabeti kızıştırarak eşit dağılımı engellemesidir (Pitts, 1972: 114).

Kısacası sertifika bireyin hayatını düzenleyen bir amaç haline gelmiştir. Bireylerin sosyal yaşamda yer edinmelerini sağlayacak bir araç olmaları gerekmesine rağmen bir amaca dönüşmüştür. Bunu sistematik bir biçimde sürdüren kurum ise okuldur. Okul bu anlamda güç ilişkilerini bir de sertifika yoluyla sürdürmeye çalışan bir yapı olarak düşünülmektedir.

e. Nicelikleştiren Bir Kurum Olarak Okul

Okul kurumu her türlü değeri ölçebilecek bir prensibe sahiptir. Ölçü aracı sadece sayısal karşılığı olan sınav gibi araçlar değil aynı zamanda mutlaklık, kurallılık, kapalı uçluluk gibi niceliği sayısal olmayan değerlerle ölçebilen her türlü değerdir. Ya da bireyin yaşı, cinsiyeti, sosyal ve ekonomik durumu bu nicelikselliğe tâbidir. Okulda yapılan eylemlerinin hepsinde niceliğin etkisini görmek mümkündür. Örneğin zamana dayalı nicelik ölçütü örnek olarak verilebilir. Okul, öğrencinin okula başlama zamanı, okuldan ayrılma zamanı, düşünme zamanı, dinlenme zamanı, yemek yeme zamanı, derse katılma zamanı gibi öğrencinin her anına karar verir. Bu anlamda okul, öğrenimi konulara ayırmakta ve böylece çocukları bu önceden hazırlanmış müfredat içine gömmeye ve uluslar arası skala içinde sonuçları değerlendirmeye kalkışmaktadır. Kendi gelişmelerinin değerlendirilmesi için diğerlerinin standartlarına boyun eğen insanlar bir süre sonra aynı kuralı kendilerine de tatbik etmeye başlamaktadırlar (Illich, 2000: 65; Smith, 2004: 2). Niceliksel durum, önceden belirlenmiş ölçütlerin uygulanmasıyla ortaya çıkar.

Okul, genç insanları, hayal güçlerinin ve gerçekten de insanın kendisinin dâhil olduğu her şeyin ölçülebileceği bir dünyanın mensubu haline getirmektedir. Ölçülebilen değerlerin bir anlamı olacağını vurgulamak okulun ispatlaması gereken görevlerinin başında gelir. Ayrıca bir diğer ölçüt de okulun, insanları yaşlarına göre gruplandırmasıdır. Bu gruplama sorgulanması mümkün olmayan üç önermeye dayanır. Bunlar; çocuklar okula aittir, çocuklar okulda öğrenir, çocuklar için öğretim sadece okulda gerçekleştirilebilirdir (Illich, 2000: 47, 64). Bu şekilde çocukları önceden tanımlı kurumsal bir modele uymaya zorlamak, öğrencilerin aynı müfredatı aynı biçimde ve aynı hızda öğrenebilmesi yönünde umutsuzca çırpınan; ceza ve

ödüle, rüşvete, korkuya, gözetime, uyuşturmaya, terapiye, danışmanlık ve daha bunun gibi pek çok şeye dayalı devasa bir eğitim sektörüne yol açmaktadır (Hern, 2008: 19). Sonuç olarak denilebilir ki okulda öğrenmenin sayısal yönüne (tek anlamlılık, kesinlik, mantık) aşırı bir vurgu vardır. Buna karşın öğrencileri sokakta deneyimledikleri bilgi kıyaslanabilen (kelime oyunları, belirsizlik, tanım) bir bilgidir. Sınıftaki öğretim süreci Everhart'ın "şeyleştirilmiş bilgi" deyimiyle adlandırdığı şekilde oluşturulmaktadır (öğrencileri pasif alıcı rolüne yerleştiren bilgi). Sınıfta bu çeşit bilgiye olan direniş öğrencilerin sokaktaki davranışlarını yansıtır ve sokağı okula getirme yönünde ritüelleşmiş bir çabaya dönüşür (McLaren, 2009: 20).

f. Ritüel Bir Kurum Olarak Okul

Bilimin gelişmesi ve bilginin tek gerçeklik ve nesnelliğin tek kriteri olmasıyla birlikte; bu işlemi yapan kurumların kutsallaştırıldığını, bu kutsallığın ritüellerle beslendiğini görmek mümkündür. Bu ritüeller de bilginin öğretilmesi, bilginin gerçekliğinin teyit edilmesi, bilginin merkeze alınmasıdır. Nitekim Feyerabend bu durum çerçevesinde Bilim Kilisesi (1991) adlı bir eser yazmıştır. Ona göre bilimsel bilgi seküler dünyanın ayetleri niteliğindedir. Bu anlayış sosyal kurumlarla yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu kurumların başında gelen kurum ise, okuldur. Böylelikle çağdaş insan çeşitli kurumsallaşmış hizmet birimleriyle kuşatılmıştır. Politika, sağlık, din, eğitim gibi kurumlar insanı teslim almış, onu şahsiyet olmasını önlemişlerdir. Okul bu tüm yapılanışın merkezi rolünü üstlenmiş, bir bakıma o "yeni bir kilise" konumuna getirilmiştir (Tozlu, 1998: 174). Bu anlamda Illich okulun çürümekte olan kültürün Dünya Kilisesi olmaya mükemmel bir aday olduğu söyler. Hatta Illich (2000, 74)'e göre Yeni Dünya kilisesi olan okul, hem

uyuşturucunun temin edilmesine hem de insanın yaşam süresince işinde hizmet eden bir bilgi endüstrisine dönüşmüştür.

Bilginin hâkim olduğu okulda her türlü insani değere de hükmedilir. Bunun sonucunda uzmanların keşişlerin yerine geçmesiyle okulun seküler bir kilise olması bilginin kutsal bir niteliğe kavuşması demektir. Yani bilginin profesyonelleşmesi seküler bir papazlığı doğurmaktadır (Gabbard, 1994: 3). Okul da seküler, bilimsel ve ölümü inkâr edici olarak modern ruh hâlinin bir parçasını yansıtmaktadır (Illich, 2000: 69). Yani günümüzdeki okullar tarih boyunca güçlü olan kiliselerin yaygın olan işlevini yürütmektedirler (Gabbard, 1994: 2). Bu anlamda okul sistemi tarih boyunca bu güçlü kiliseler için geçerli olan üç işlevi yerine getirmektedir. Okul hem toplum mitinin kaynağı, hem bu mitin tezatlarının kurumsallaştırılması ve hem de mit ile gerçeklik arasında uyumsuzluğu tekrar üretecek ve gizleyecek olan ritüel bir mekandır (Illich, 2000: 62). Yani mistikasyonu (gizemlileştirme) ritüelleştiren okullar yaşamdaki her şeyde bir gizlilik olduğu kanısı üzerine tasarlanmaktadır. Yaşamın bu niteliği söz konusu bu gizliliği bilmeye bağlıdır. Bu gizlilikler ancak düzenli bir şekilde birbiri peşi sıra takip edilerek bilinebilir. Bu gizlilikleri sadece ve sadece öğretmenler ortaya koyabilir (Illich, 2000: 110) inancı söz konusudur. Profesyonel bir gücün yetki alanına indirgenen bu anlayış nizam koyma hakkını meşrulaştırır. Yani bu nizam koyma hakkı, endüstri toplumlarında kontrolü elde bulundurma gücünü meşrulaştıran profesyonellerde yani öğretmenlerde bulunmaktadır (Illich, 1994: 17).

Okul modern proletaryanın dünyevi dini olarak teknolojik çağın fakirlerine boş hayaller sunmaktadır (Hern, 2008: 47). İnsanlara vaatler sunan, onlara doğru yolu gösterdiğini iddia eden okul, insanların ümit kapısıdır. Bu anlamda öğrenciler, artmakta olan beklentilere bağlanan ümit nedeniyle okullaştırılmışlardır ve skolastik lütuftan reddedilmelerini kabul etmek

suretiyle okul dışında artan düş kırıklıklarını yaşarlar. Bu çocuklar cennetten kovulmuşlardır. Çünkü bir kez vaftiz edildikten sonra kiliseye gitmediler. Fakat okul kişiye bir şans daha tanımadan kapılarını asla onun üzerine kapamaz; çare bulucu, yetişkinleri de hesaba katan ve sürekli bir eğitim anlayışı sergiler (Illich, 2000: 71).

Okul, artık notlandırılmış promosyonun ritüeli haline dönüştürüldüğünden toplumsal mitin destekleyicisi olarak hizmet etmektedir. Sonucu belirsiz olan bu ritüele giriş neyin, nasıl öğretileceğinden daha da önemlidir. Kumar gibi insanın iliklerine işleyen ve bir huy hâlini alan okulun kendisi bir oyundur zaten. Okul, yarışmacılarını dünyadaki kötülükleri, oyunu oynayamayan ya da oynamayanlar üzerine yıkarak onları ayıplamaya zorlayan uluslar arası bir oyunu yönlendirmektedir. Okul bir acemi Katolik keşişini gelişimci tüketimin kutsal yarışına dâhil etme yanında iman, imtiyaz ve güç tanrıları arasında arabuluculuk yapan akademisyen din adamlarının gönlünü kazanma ritüelidir. Ayrıca azgelişmişliğin günah keçileri olarak damgalanmış okuldan ayrılanları kurban eden günahtan arınma ritüeline katan bir üyeliğe kabul etme ritüelidir de (Illich, 2000: 70; Smith, 2004: 5).

4.3. Okul ve Otorite

Okulda otorite Illich'in üzerinde durduğu önemli bir problemdir. Bu otoritenin nasıl olduğuna geçmeden evvel otoriteyi tanımlamak ve açıklamak gerekir. İngilizcede "otorite" sözcüğünün kökeni "yazar"dır. Bununla birlikte, "otorite" sözcüğü, baskıcı bir kişiyi ya da sistemi tanımlamakta kullanılır (Sennett, 2005: 26). Mendel otorite nedir? diye sorarak şöyle açıklar; Otoritenin fiziksel zorlama olmaksızın ve taleplerini tartışmaya ya da haklı göstermeye çalışmaksızın, gönülden itaat ettirme yolu

olduğuna dair bir konsensüs vardır: yani usdışı ve düşüncesiz bir itaatkarlık (Mendel, 2005b: 11). Otorite fiziksel zorlamaya başvurmadan boyun eğene karşı belli bir davranışı kabul ettirecek bir gücü elde tutmaktır (Mendel, 2005a: 23)

Hannah Arendt'e göre otorite, zorlayıcı dışsal güçlerin kullanımından uzak durur; güç kullanılan yerde otorite, kelimenin tam anlamıyla yenik düşmüştür. Diğer yandan otorite, eşitliği varsayan ve bir argüman oluşturma işleviyle süren iknayla da uyuşabilen bir şey değildir. Argümanlara başvurulan yerde otorite bir yana bırakılmış demektir. İknanın eşitlikçi düzeni karşısında, her zaman hiyerarşik olan otoriter düzen durur. Otoriteyi gerçekten tarif etmek gerekirse, bu durumda bu tarif, hem güç yoluyla zorlamanın hem de argümanlar aracılığıyla ikna etmenin karşıtı olmalıdır (Mendel, 2005b: 30). Yani kavramsal olarak otorite zorbalığa dayanmadan duygusal bir yolla bireylerin ikna edilmeleri sürecidir.

Weber otorite algılayışlarını üç kategoriye ayırır: Birinci kategori, "çok eski geleneklere yönelik kurumsallaşmış bir inanca dayalı" geleneksel otoritedir. Bu otorite biçiminde toplumlar kalıtsal ayrıcalıklar temelinde algılanır. İkinci otorite kategorisi ise yasal-rasyonel otoritedir; bu otorite "kuralların yasallığına ve bu kurallara göre yönetimi elinde tutanların emir verme hakkına inanmaya" dayanır. Üçüncü kategori ise karizmatik otoritedir; "bir müritler topluluğunun bir bireyin kutsallığına ya da kahramanca gücüne ya da örnek alınacak bir kişi oluşuna ve onun ortaya koyduğu ya da düzene olağandışı biçimde kendini adayışına " dayalıdır (Sennett, 2005: 30).

Güven, üstün bir yargılama gücü, disiplin uygulama yeteneği ve korku uyandırma kapasitesi; bunlar bir otoritede bulunan niteliklerdir (Sennett, 2005: 26). Bu nedenle otorite dışsal olanın içe doğru akmasıdır. Ya da dışsal olanın içselleştirilme-

sidir. Yani otorite öncelikle bireyin dışından başlayarak uygulanmış; bireyin üzerine sürekli yönelen ve geleneksel toplulukların uyum taleplerinin ifade bulduğu bir bakıştan yola çıkmıştır. Bu durumda öznenin psikolojisinin bir bölümü tümüyle kolektif ilişkilerin dış-psişik ağı içine kapatılmış olur. Moderniteyle birlikte, bu ilişkilerin giderek artan bir bölümü adım adım içselleştirilmiştir. Bu anlamda geçmişte kutsallıktan beslenen otorite günümüzde rasyonelleşip demokratikleşmiştir. Demokrasiye gelince neyse ki o da "barışçıl, sakin, normal bir evrede" derinleşmeye devam etmektedir (Mendel, 2005b:13, 250).

Pedagojik anlamda otorite olayı çocuğun yetişkine göre zayıf kalan zihin gücünün ve çocuk boyun eğmediği zaman önce sevgisiz kalacağı tehdidi üzerine dayalı bir koşullanmanın yardımıyla sömürülen ve sürekli kılman bir eşitsizliğin sonucundan başka bir şey değildir. Bu koşullanmayı olası kılan- olası ama meşru olmayan- biyolojik bir eşitsizliktir; şöyle ki çocukla yetişkin arasındaki orantısızlığı. Bu nedenle bir kez koşullanmış olan çocuk, yetişkin bir birey olunca, ayaklarını bağlamaya gerek kalmadan kendiliğinden otoriteye boyun eğmiş olacaktır (Mendel, 2005a: 51-56).

Kısacası otorite kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan, değişken özellikleri olan bir durumdur. Otoritenin kaynağında Weber'in de saydığı gibi birden çok etken vardır. Biraz daha özele inildiğinde otoritenin şartlara, kişilere ve kuruma göre şekil aldığını görebiliriz. Örneğin eğitimde otorite bilgi, kitap ve deneyimdir. Okulda otorite öğretmen, müdür, akran, not, sertifikadır. Buna benzer bir biçimde otoritenin kaynağı genelde farklılık gösterir.

Otorite bireyin belli kodlar ve normlar içinde hareket etmesini gerektirir Norma uymayan grup üyesi, eleştirilir, uyarılır, standartlaşmış bir fiziksel tacize uğrar ya da gruptan dışlanır

(Batmaz, 2006: 130). Bu durum otoritenin duygusal bağlayıcılığın bir göstergesi olup otoriter-otoriteryen kişiliği ilişkisini yaratır. Otoriteryen ise, otoriteyi olumlayan anlamına gelmektedir yani otoritenin nesnesi durumundadır, yönetilendir (Slater, 1989: 170). Otorite ve bireysel psikoloji üzerinde duran Frankfurt Okulu'nun temsilcilerinden olan Horkheimer'a göre otoriter kişilik ise, uzlaşımsal değerlere kör bir bağlanma ya da teslimiyet; otorite karşısında kör bir itaat ve hemen yanı sıra, muhaliflere ve grubu dışındakilere karşı kör bir nefret ve husumet; kendi içindeki duygu ve düşüncelerin ne olduğunu yoklamaktan kaçınmak; katı, stereotipileşmiş (kalıplaşmış) bir düşünme tarzı, kendi içindekilerini dışındaki nesnelere yansıtmadır (Kızılçelik, 2000: 51). Bu anlamda ortaya konulan bir kavram olarak "Otoriter Kişilik Sendromu" hoş görmezlik, otoriteye boyun eğme, milliyetçilik, kurallara körü körüne bağlanma, dogmatiklik, sevgi yerine kuvvet ilişkilerine değer verme, tutuculuk, ayırımcı önyargı ve benmerkezcilik gibi özellikler dinamik bir organizasyon içinde birleşirler. Bireyin politik, ekonomik ve sosyal kanıları çoğunlukla sanki bir zihniyet veya ruh tarafından bağlanmış gibi, geniş ve kaynaşmış bir örüntü meydana getirir ve bu örüntü onun kişiliğinin derininde yatan yönelişlerinin de dışa vurumu haline bürünür (Batmaz, 2006: 48).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalara göre otorite kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Fakat otoritenin kaynağının nasıl bir durum arz ettiği de önemlidir. Örneğin bir öğretmenin otoritesi bilginin otoritesinden daha yanlı olabilir. Ya da hukukun otoritesi, kurumsal geleneğin üstünde daha meşru bir değere sahip olabilir. Sonuç olarak otoritenin meşruiyeti önemlidir. Otorite eşitlik ve adalet temelinde değerlendiriliyorsa herkes için olanın meşru olması gerekir. Bu meşruluk da insanları otoriteyi içselleştirmeye yöneltir. Otoritenin eğitimdeki yeri ise

saydıklarımızın sistemli bir şekilde işlemesi anlamına gelir. Buna göre sistematik bir biçimde işleyen otorite okulda söz konusudur.

4.3.1. Okulda Otorite

Okul kurumunda görülen otorite yalın bir hiyerarşiklik gösterir. Çünkü okulda otorite, kişilerarası ilişkilerin belli formlara göre işlemesini sağlar. Bu işleyiş dayatmacı ve zorlayıcı bir nitelik halini alır. Öğrenci bir zorunluluk içine girerek zamanla otoriteyi içselleştirerek yatay ilişkileri çocuksu bir fantezi ve tehlikeli bir ilişki biçimi olarak düşünmeye başlar. Okula giden herkes bu otoritenin izlerini bilincinin arka planında hisseder. Çünkü okul öğrettikleriyle bireyin hem zihnine hem de hayallerine nüfuz eder. Otoriteyi olumlayan bir nesli sistematik ve sinsi bir biçimde oluşturan okul bu anlamda itaatkâr bireyler üreten bir kurumdur. Okul kurumlarında otoritenin tesisi çağrısı yapıldığında açıkça kastedilen şey zorlama yoluna başvurulmasıdır. Disiplinin güçlendirilmesi, gözetmen sayısının artırılması, okulun polisle işbirliği yapılması, karşı çıkan öğrencilerin okuldan atılması, hatta bunların uzmanlık kurumlarına nakli (Mendel, 2005b: 32) de sayılabilir. Bununla okul toplumsal normalizasyon için Foucault'un vurguladığı biyo-iktidarı gerçekleştirmeye çalışır. Buna göre okulun yarattığı biyo-iktidar yaşama iki ana biçimde müdahale eder: insan bedenine bir makine olarak yaklaşan birinci biçimi 'disiplinci' bir iktidardır. Bedenin "anatomo-politiği" olarak adlandırdığı bu biçimin amacı, insan bedenini disipline etmek, geliştirmek, daha verimli ve uysal kılmak ve ekonomik denetim sistemleriyle bütünleştirmektir. İkincisi "nüfusun biyo-politiği"dir. Bunda da bedene bir doğal tür olarak yaklaşır ve nüfusa düzenleyici bir denetim getirir. Bu anlamda sosyal yaşam üzerine odakla-

nan biyo-iktidar bir normalizasyon toplumu oluşturur, yani insanları normlara uymaya zorlayan, onları normalleştiren bir toplum (Foucault, 2000: 17-18). Ayrıca bunun yanında okuldaki otoriteyi mekânsal bir düzlemde değerlendiren Foucault eğitim kurumlarının yapısında hiyerarşik hale getirilmiş gözetimlerin, adımlarını mekânsal olarak birbirine uydurdukları kamp modeline benzetmektedir. Ayrıca Foucault (1992: 215, 257), okulu bir çeşit panoptikonun görüldüğü bir yer olarak görerek bunun müdürün merkezi kuleden emri altındaki bütün hizmetlileri gözetlemesi şeklinde olduğunu söyler.

Foucault okulla birlikte sınavın, mertebenin (derece, not, niceliksel değer) tarihsel bir açıklamasını yapar. Buna göre mertebe, 18. yüzyılda, bireylerin okul düzeni içindeki büyük dağılım biçimi tanımlanmaya başlamıştır; sınıfta öğrenci sıraları, koridorlar, avlular; herkese her ödev ve her sınama için atfedilen mertebe; öğrencinin haftadan haftaya, aydan aya, yıldan yıla elde ettiği mertebe; sınıfların yaş sırasına göre birbirleri ardına hizaya sokulmaları; öğretilen konuların, ele alınan soruların artan bir güçlük düzeni içinde birbirlerini izlemeleri. Ve bu zorunlu sıralamalar bütünü içinde her öğrenci yaşına, performansına, hal ve gidişine göre bazen şu, bazen de bu mertebeyi işgal etmektedir; bu gözlerden oluşan diziler üzerinde sürekli yer değiştirmektedir (Foucault, 1992: 181).

Okul eğitim işlemini tüm uzunluğu boyunca ikiye katlayan kesintisiz bir sınav aygıtı haline gelmiştir. Okulda, öğrencilerin güçlerini karşılaştırdıkları şu düellolar giderek daha az söz konusu olacak, bunun yerine hem ölçmeyi, hem de yaptırım uygulamayı mümkün kılan, herkesin herkesle sürekli kıyaslanması hep artarak devreye girecektir (Foucault, 1992: 234).

Sonuç olarak Illich'e göre dünyadaki bütün okullar yerleşik düzeni yeniden üretmek için tasarlanmış örgütlü girişimlerdir.

Bu amaca şu yollarla ulaşılır; Her kademede, oyunun önceki evrelerinde yerleşik düzene yararlı riskler aldıklarını kanıtlayanları seçerek; yarının yurttaşlarını düşüncesiz, uyumlu, itaatkâr kalabalıklara ve yerleşik otoriteyi eleştirmeden kabul eden kişilere dönüştürerek; öğrencilere eğitimi sürekli daha fazla tüketilecek bir meta olarak görmelerini öğreterek ve böylece onları reklamcılık ve modern sanayinin reddettiği mal ve hizmetlerin düşüncesiz tüketicileri olmaya hazırlayarak (Slattery, 2007: 321).

4.4. Müfredat Temelinde Gizli Müfredat

Müfredat ya da yetişek eğitimde kullanılan bir terimdir. Bu terim eğitim-öğretim sürecinin planlı olarak yapıldığı okullardaki uygulamalar için kullanılır. Yasal çerçevede karşılığı olan müfredatın yanında yasal olmayan, işleyişsel bir öneme sahip olan gizli müfredat(örtük program)ın etkisi de müfredat eksenin ele alınması gereken bir sorunsaldır.

4.4.1. Müfredat (Yetişek)

Müfredat eğitim ve öğretim sürecinde etkin olarak kullanılan bir kavramdır. Müfredat kısaca eğitim-öğretim sürecinde derslerin, konuların, öğretilecek hedef ve davranışların planlı bir biçimde uygulandığı sistemler bütünüdür. Tanımı basit ve kısa gibi görülen müfredat aslında çok karmaşık ve çok boyutlu bir işleve sahiptir. Postman müfredat olarak adlandırılan şeyin icadını, var olan bilgiler arasında tercih yapma, onları düzenleme ve sınırlama yolunda atılmış mantıklı bir adım olduğunu düşünür (Postman, 2006: 78). Fakat müfredat okul gibi işlevinin dışına çıkarak yan etkilere maruz kalmıştır. Bu etkiler politik, ideolojik ve ekonomik bir araç olmasına neden olmuştur. Müfredat, okul ve toplumun tarihsel ilişkisinde önemli bir

rol oynar. Bundan dolayı okul başka kurumlarla ilgi kurularak analiz edilebilecek bir örneklik teşkil eder. Yani müfredat sosyal bütünleşmeyi (entegrasyon) beslemek için kullanılan bir araçtır. Okulun bir aracı olarak müfredat bu nedenle eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu en önemli konulardan biri olmuştur. Müfredat üzerinde duran eleştirel pedagoji asıl olarak gizli müfredat üzerinde yoğunlaşır. Çünkü gizli müfredatın işlevi uygulanan müfredattan daha etkilidir. Bu anlamda gizli müfredat, bireyleri toplumun ve öğretmenin istediği biçimde şekillendirme özelliğine sahiptir. Bu eksende Illich, okulda etkili bir araç olarak müfredat ve gizli müfredat üzerinde durmuştur. Illich'in müfredat üzerinde durmasının nedeni okulların sadece insanları değil aynı zamanda 'anlamı' da kontrol etmesidir. Okullar algılanan meşru bilgiyi-herkesin uyması gereken- koruma ve yayma görevi üstlenerek bilginin gruplar üzerindeki kültürel meşruluğunu sağlar (Apple,1990: 62, 64, 69).

Illich (2000: 58;66)'e göre okul, diğer ticari mallar gibi aynı yapıya sahip aynı sürece göre uyarlanmış olan bir eşya satmaktadır: Müfredat. Her okulun müfredatını saptanmasına sözde bilimsel bir araştırma ile girişilir. Eğitim mühendisleri başarı için gereken alet-edevatı tespit ederler, tabii bütçe ve tabuların belirlediği çerçeve içerisinde. Mümessil-öğretmen bitmiş ürünün dağıtımını;'sınıflandırılmamış','öğrenci dizaynı', 'takım öğretimi','görsel yardım' ya da 'konu merkezli' olabilecek bir sonraki modele hazırlık için gerekli datayı hazırlamak amacıyla göstereceklerı reaksiyonlara dikkatli bir şekilde incelenmiş ve grafiği çıkarılmış olan tüketici-öğrenciler için gerçekleştirmektedir. Müfredat, üretim sürecinin sonucu itibariyle diğer modern ürünlere benzemektedir. Bu, bir grup planlanmış önem, değerler paketi, sahip olduğu 'dengeli cazibenin' üretiminin maliyetini karşılamak amacıyla geniş kitlelere sunan bir metadır. Tüketici-öğrencilere arzu ve isteklerinin pazarlanabilir

değerlere boyun eğdirmeleri öğretilmektedir. Böylece yönlendirildikleri iş kategorisinde yer almalarını sağlayacak notlar ve sertifikalar yardımıyla tüketim araştırmalarının tahminlerine göre hareket etmedikleri takdirde, kendilerini suçlu hissedeceklerdir. Müfredat bireyin okulda birer tüketici ve birer müşteri haline dönüşmesine katkıda bulunur. Pragmatik bir anlayışa göre şekil alan müfredat bireyin yaşamında lazım olabilecek her şeyi sunmaya çalışır. Müfredat bireyin duygusal ve hayal dünyasına ait tutumları ve insani olan değerleri niceliksel bir karşılığa indirger. Etiketlenmiş bir hayatın garanti belgesini sağlamaya çalışır. Örneğin Illich sertifikalandırılmış üniversite mezunlarının ancak fiyat etiketlerini üstlerinde taşıyan insanları yer aldığı bir dünyaya uygun düştüğünü dile getirir.

Okul programları, eğitimin gelişimci yönüne açtır. Fakat bu açlık, sabit bir ilgiye neden olsa bile, birinin memnuniyetini sağlayacak şeyleri bilmesi zevkine asla boyun eğmeyecektir. Her bir konu, birbiri peşi sunulan tüketime devam etmek amacıyla, eğitimle paketlenmekte ve geçen yıl ambalaj için kullanılan malzeme bu yılki müşteriler için artık kullanım dışı kalmaktadır. Hem ne kaçırdığını her zaman için hatırlayan okulu terk edenler ve hem de yeni öğrenci nesli karşısında aşağılık kompleksi duyan mezunlar, ilerleme kandırması ritüeli karşısında nerede durduklarını bilmekte ve ilerleyen düş kırıklığı açığını 'gelişmekte olan beklentilerin evrimi' olarak adlandıran bir toplumu desteklemeye devam etmektedir (Illich, 2000: 68).

Müfredat kontrol altında tutulan bilginin planlı bir biçimde izlenmesidir. Bu izleme politik bir amaç güder. Bu anlamda müfredat hem siyasal hem de pedagojik bir sorundur. Siyasaldır çünkü dersler, metinler ve toplumsal ilişkiler bağlamında kesinlikle değerden bağımsız ya da nesnel değildir. Müfredat doğası gereği, bilgiyi ve iktidarı çok özel yöntemlerle birbirine bağlayan toplumsal ve tarihsel bir yapıntıdır. Yalnızca bazı

dersler ve beceriler sunmaz; belirli tarihleri ve deneyimleri adlandırma ve ayrıcalıklı kılma işlevi görür. Bir biçimde ezilmiş grupların sesini kıyısallaştırır. Yani temelde, müfredat bir çalışma programından ya da bir ders metninden daha fazla anlamlar içerir. Kültürel siyasetin bir biçimidir. Yani eğitim sürecinin sosyo-kültürel boyutunun bir parçasıdır. Müfredatını kontrol edenler sadece ona daha iyi ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda bilgi olarak tanımlanan şeyi de kontrol ederler. Okullar ve öğretmenler ona ulaşmak, bir sınav sisteminde iyi olmak ve böylece üst düzey iş konumlarını elde edebilmek için gerekli akademik bilginin gelişimine katkıda bulunurlar. Bu anlamda Bernstein müfredatın belirli konuları diğer konulardan kesin çizgilerle ayırarak sıkı bir bilgiler 'derleme'si olarak veya konuları birleştirmeye ve örtüşen sınırları belirlemeye çalışan disiplinler arası kodlar olarak değerlendirir. Derleme kodlar çoğu kez onaylanan bilgi olarak itiraz ve tartışmadan ziyade öğrenmeyi gerektiren olgular ve sayılar olarak düşünülürken, birleştirilmiş kodlar tartışma ve düşünmeyi teşvik eden daha öğrenci merkezli şeyler olarak görülür. Müfredatın düzenlenme ve öğretilme biçimi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç ilişkilerini yansıtır (Slattery, 2007: 197; Tezcan, 2005: 153).

Müfredat herhangi bir ideolojiyi tanımlanmış değerlerle bütünleştirerek eğitimi siyasal bir araç haline getirir. Müfredatın dışında ortaya konulacak herhangi bir bilgi türü teyit edilmediği için yok sayılır. Bu nedenle öğrenim programı daima sosyal hiyerarşinin oluşumunda ve sürdürülmesinde belirleyici bir rol oynar. Müfredatta yer verilen bilgi ve değerler; değişken, akıcı ve diyalektik meydan okumalara açık değil, 'ön belirlenmiş, nötr ve değiştirilemezdir (İnal, 2008: 149). Bunun sonucunda gerçekliğin ve tanımlanmış bilginin hükümranlığı yaygınlaşır. Bu sınırlandırma okulun meşruluğunun çarpık bir yansımasıdır. Yani insan okulun bir ihtiyaç olduğunu bir kez

kabul ettiğinde diğer kurumlar için de artık kolay bir av haline gelmektedir. İnsanlar, kendi hayal güçlerinin müfredatın sunduğu eğitimle şekillendirilmesine izin vermektedir ve her çeşit kurumsal planlamaya karşı şartlandırılmaktadırlar. Eğitim bu insanların hayal güçlerinin sınırlarını daraltmaktadır. Bunu da müfredat ve okulda mevcut hiyerarşik düzen gerçekleştirir. Böyle bir anlayışın olması sonucunda müfredat, bir ritüel, bir dinsel düzenleme ya da savaşta veya avcılıkta sergilenen ustalıklar halini alabilir; ya da eskilerde yaşamış hükümdarvari hazlar dizisine bağlı hale gelebilir (Illich, 2000: 28).

Müfredatın olumsuz etkilerini ele alan Giroux, müfredatın yüksek bir çaba, saklı ve son derece bireyselci bir öğrenmenin olduğu bir mesaj verdiğini (McGuffery, 1988: 96) vurgular. Yani Giroux müfredatın, görünmez bir kastın sosyal yönünü geliştirdiğini ve toplumsal eşitsizliği pekiştirdiğini öne sürer. Buna karşılık Illich'in de üzerinde durduğu okulun ve de müfredatın kalkması için bilginin yaygınlaşması ve değişkenlik göstermesi yeterli bir nedendir. Günümüzde mutlak bilgi ve doğruluk söz konusu olmadığına göre müfredatın dönüşebilirliği ya da ortadan kaldırılması bir zorunluluk halini almaya başlamıştır. Çünkü teknolojik gelişmelerin doğurduğu çok yönlülük ve alternatiflerin niteliksel ve niceliksel zenginliği 'önceden belirlenmiş', 'tanımlanmış' olanın artık hükümsüz olduğunu göstermektedir. Müfredatın ortadan kalkmasının en bariz alametine "kültürel okuryazarlık" kavramında rastlanır. Kültürel okuryazarlık, düzenleyici bir ilke olarak önerilmekte ve birçok eğitimcinin ciddi bir şekilde ilgisini çekmektedir (Postman, 2006: 91).

Müfredatın etkisi ve sorunsallık durumu bu kadar açıkken gizli müfredatın etkisini tahmin etmek mümkündür. Çünkü zaten eleştiriye maruz kalan müfredat 'tanımlanmış' bir anlayışı yerleştirmeye çalışırken gizli müfredat bunu daha etkili ve

daha derinlemesine yapar. Bu anlamda gizli müfredatı müfredattan ayıran özellik temelde gizli müfredatın yazılı olmamasıdır.

4.4.2. Gizli Müfredat

Gizli müfredat ilk kez 1968 yılında Phillip Jackson tarafından Life in Classroom (Sınıftaki Hayat) isimli yapıtında kullanılmıştır. Jackson gizli müfredatın üç boyutuna değinir: Kalabalıklar, övgü ve güçtür (Tezcan, 2005: 181). Aile, akran grubu, okulun iklimi, organizasyonu ve yapısı öğrencinin tutum ve davranışını etkilemektedir. Bu etki biçimi temel olarak okullarda ve sınıflarda organize edilmektedir ve bu gizli müfredat olarak bilinmektedir ki, bu öğretim formu, tanımlanan müfredatın dışındadır (Scotter vd. 1979: 115). Bu bağlamda gizli müfredat, açık müfredatta eksik ve belirsiz kalan, bilgi ve değerleri daha ayrıntılı biçimde tanımlayan, egemen siyasal sisteme ve kültüre sosyalleştirmeyi derinleştiren, öğrenci tipini daha dar kalıplar içinde billurlaştırmaya çalışan bir müfredattır. Okulda öğrencilere eğitsel rutinler içinde özümsetilen çok sayıda sosyal, kültürel ve etik davranış gizli müfredatın konusunu oluşturur (İnal, 2008. 134). Yani gizli müfredatta, açık olan müfredata nazaran üç önemli etki görülebilir. Bunlar; okul tarafından yüceltilen normların ve değerlerin yansıttığı sosyal bir sınıf (orta sınıf), bürokratikleşmiş bir kurum ve öğrenci davranışlarını değiştirecek hedeflerin dayatılmasıdır (Scotter vd. 1979: 116). Aynı zamanda gizli müfredat sınıf içinde vurgulanan öğretme ve öğrenme biçimlerini, fiziksel ve öğretimsel çevrenin yöntem yapılarının, öğretmen beklentilerinin ve derecelendirme yöntemlerinin bütünü tarafından öğrenciye aktarılan mesajları içerir. Gizli müfredat, okulun bürokratik ve yönetsel baskısıdır (Postman, 2006. 110).

Akademik başarı ile başarısızlık, gizli müfredatla yakından ilişkilidir. Güç kavramıyla ilgili okul, aynı zamanda zayıf ile güçlü arasındaki bölünmenin görüldüğü yerdir. Öğrenci bu kavramla da ilgili öğrenme sürecine tabi olur. Synder başarılı bir üniversite öğrencisinin, sistemin resmi ereklilikilerinden çok, gizli müfredatta kendileri için gerçekten gerekli olanlarını seçebilen öğrenci olduğunu belirtir (Tezcan, 2005: 151). Gizli müfredatın öngördüğü biçimde ideal öğrenci tipi itaat eden, eleştiri kanalları tıkanmış, tepkisiz olandır.

Gizli müfredatın ana özellikleri şunlardır;

- Örgün program yanında eğer iyi düşünülmüş ve düzenlenmişse, yazılı olmayan programın da demokratik toplum idealine sağlayacağı katkı büyüktür
- Eğitimin icra ettiği en derin ve en etkili işlevlerine değindiği için hala çekici bir kavramdır.
- Gizli müfredatın sonucu, yabancılaşma olabilir.
- Kurallar, rutinler ve düzenlemeler, çeşitli öğrencileri ayrılmaya, kopmalara ve takkiyeye götürebilir.
- Kavram belirsizdir. Bu da, onun geniş bir içeriğe sahip oluşundan kaynaklanmaktadır (Tezcan, 2005: 187).

Gizli program (müfredat) bir yandan toplumsal rolleri bilgi edinme sürecine bağımlı kılarak sınıflaşmayı yasallaştırırken bir yandan da öğrenme sürecini devam zorunluluğuna bağlayarak eğitim müteahhitlerini yasadışı ilan eder. Bilgi bir meta olarak algılanmaya devam ederken okul giderek eğitsel ve siyasal meşruiyetini yitirirse, şifa sunucu Big Brother (Büyük Birader)'in ortaya çıkması kaçınılmazdır (Illich, 1988: 288).

Wallance'ın ifade ettiği gibi gizli müfredat, siyasal toplum-

sallaşma , itaat ve uyumlu olmaya yönelik yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi gibi işlevleri yerine getirir (İnal, 2008: 134). Gizli müfredatla gerçekleştirilen bu işlevler genellikle toplumsal denetim olarak nitelendirilir. Böylece gizli müfredat, okul içinde öğrencilerin eğitilmelerinde bir toplumsal denetim işlevi görerek var olan düzenin sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Gizli müfredat ile ortaya konulan egemen kültür, ötekilerin bilgi ve deneyimlerini müfredatta dikkate almaz. Bu da, iktidarda olan grup ya da grupların müfredatta, kendi konumlarını meşrulaştırıcı bilgi ve değerlere yer verdiğine işaret eder (Tezcan, 2005: 184).

Illich (2000, 55) toplumu okulsuzlaştırmanın ne anlama geldiğini anlamak için okullaşmanın gizli müfredatından bahsedilmesi gerektiğini ileri sürerek okullaşmanın seremoni ve ritüelle gizli müfredatı oluşturması üzerinde durur. Yani gizli müfredat, tanımlanmış davranışları kazanmaya dönük bir program izleme görevi üstlenir. Illich bu tanımlanmışlığın eğitimin merkezine koyulduğunu savunur. Bu temel üzerine kurulan eğitim anlayışı, kapalı devre bir kurumlaşmasının oluşmasına zemin hazırlar. Böyle bir oluşum da dayatmacı bir sistemin her zaman yeniden üretilmesini sağlar. Gizli müfredat toplumsal denetimi okul kurumu üzerinden bireylere aşılamaya çalışır. Bunun neticesinde de öğretmen-öğrenci ilişkilerinde örtük bir dayatmayı meşrulaştırır. Müfredatta olmaması gereken ve yadırganan tutum ve davranışlar, gizli müfredatta olağan bir düzeyde varlık gösterir. Gizli müfredat okulda görülen ve etkisinin sadece okulda hissedildiği bir araç değildir. Sosyal, kültürel, dinsel, ideolojik alanların kapsamına girerek onların etkisiyle şekillenir.

4.5. Okulsuz Toplum Yaklaşımı

Okulsuz toplum yaklaşımı, Illich'in üzerinde durduğu ve mevcut kurumsallaşmaya alternatif olarak sunduğu bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temel felsefesi okulsuzlaşma ve kurumsuzlaşma ideali iken öğrenme kaynakları ise öğrenme ağlarıdır.

4.5.1. Okulsuzlaşma İdeali

Illich'in eleştirel pedagojisinin dayandığı son nokta olarak okulsuzlaşmayı, okulsuz bir toplum idealini görmek mümkündür. Illich okulsuzlaşmayı bilgi ve deneyimin kurumsallaştırılarak pazarlanmasına ve baskı aracı hâline gelmesine alternatif olarak ortaya koyar. Okulsuzlaşma demek bireyin kendi deneyimine ve yeteneklerine garantörlük yapacak herhangi bir otoritenin olmaması demektir. Okulsuz bir toplum idealinin dayandırılabileceği bir başka gelişme olarak da teknolojik gelişmelerin okula artık ihtiyaç duymadığının açık bir kanıtıdır. Çünkü devasa bir bilgi dolaşımı karşısında öğretmenin, okulu ayakta tutması için yapması gereken bir görevi kalmamıştır. Öğretmen bu dolaşım karşısında okulu savunamayacak bir dereceye gelmiştir. Fakat öğretmen 'öğrenmeyi öğreterek' bu dezavantajlı durumdan avantaj sağlamaya çalışabilir fakat bu durum da okulun gerekliliğini meşru kılmaz. Ancak Illich böyle bir alternatife yönelmeden bireyler arasında yetenek ve bilgi alışverişinin olabileceği bir hizmet ağı ya da öğrenme ağı tavsiye eder. Nitekim Illich bu görüşleri çerçevesinde anarşist eğitimin argümanlarından biri olan okulsuzluk hareketinin bilinenlerin en ileri geleni konumuna gelmiştir (Cote vd., 2007: 327). Belki Illich'in okulsuzlaşma bağlamında anarşizmin öncülüğünü üstlenme gibi bir ideali yoktu fakat neticede varılan nokta bu olmuştur. Gerek Illich gerekse de öbürlerine yani

okulun kaldırılması gerektiğini savunanlara göre okullar, ekonomik emperyalizmin ifadesi, ırkçılığın yükselmesi ve rekabetin kızışmasını sağlayan kurumlardır. Paul Goodman da bunlardan biridir. Goodman okulları, öğrenmeyi özel yeteneklerle donanmış kişiler tarafından verilmesi gereken ve belirlenmiş yerler olarak görür. Goodman'a göre eğitim zorunlu olmaktan ziyade gönüllü olmalı, özgür bir şekilde icra edilmelidir. Bu anlamda Illich ile birlikte Goodman ve Reimer okul sistemlerinin insanları yanlışa yönelttiğini onun yerine alternatif özgür alanların yaratılması gerektiğini söylerler (Keesbury, 1981: 213). Buna göre Illich gelişmiş sanayi toplumlarında okulların kelimenin en genel anlamında insanları eğitmediğini ve öğrenmeyi özgürleştirmediği ve tek çözümün geleneksel eğitim kurumlarını kaldırmak, toplumu okulsuzlaştırmak (Slattery, 2007: 319) olduğunu vurgular. Bu görüşler okul reformu teorisini oluştururlar. Bu anlamda Graubard'un radikal okul reformu teorisi, çocukların tutumları, varsayımları, deneyimler toplamı, eğitimlerinin ekonomik, sosyal, kültürel ilişkilerini ve okulun hâkim tekniklerini ele alan bir diziler toplamıdır (Walter, 1996: 263).

Okulsuzlaşma kavramı, Illich'in gelişmiş sanayi toplumlarında profesyonellerin gücü, modern yurttaşın uyumculuğa kapılma ve güç konumundakileri eleştirisiz kabullenme biçimi üzerine genel eleştirisinin bir parçasıdır. Illich'in umudu profesyonellerin tekelci gücüne yaptığı radikal saldırıların sıradan insanları daha fazla seçim özgürlüğüne, kendi yaşantıları üzerinde sağlık ve eğitim gibi konularda daha fazla kontrol talebine yöneltmesi ve nihayetinde modern toplumun 'kurumsallaşmamasını sağlamaktadır (Slattery, 2007: 318). Yani okulsuzlaşma ilişkilere dair bir şeydir ve profesyonelleşmenin antitezidir. Okulsuzlaştırma, okulu basitçe eve taşıma anlamına gelmez; okulu ve onun otoriter doğasını tümüyle reddeder.

Kendilerine 'sahip olan', eleştirel bilinci olan ve toplumsal dönüşümü üstlenmiş insanların sınırsız gelişimini hedefler (Hern, 2008: 89, 93). Bu görüşler çerçevesinde oluşan okulsuz toplum ise, bir yönüyle mevcut düzenin radikal bir eleştirisini yapan- eğitim öğretim açısından- anarşist geleneğe, bir yönüyle de aynı paralelde gelişen sol akımlarla Marksizm'e ilişir (Tozlu, 1998: 168). Okulsuz bir toplum kavramı içinde ima edilen şey dogma ve ahlaki yükümlülükler için zemin hazırlayan bütün kurumların yok olmasıdır. İnsanların nasıl hareket etmeleri ve ne olmaları gerektiği konusunda düşüncelere sahip olan kilise ve devlet de bir anlamda okuldur. Zaten Illich'in de karşı olduğu nokta okulun diğer toplumsal kurumlardan bir farkının olmamasıdır. Hatta Illich, okulu, tüm kurumların çekirdeği olması dolayısıyla eleştirel anlayışının merkezine koymuştur. Bunun sonucunda Illich'in idealize ettiği okulsuz bir toplum, mistisizm ve otorite kurumlarının olmadığı bir toplum olacaktır. Bu, kurumların iktidar kaynakları değil, kişisel ihtiyaç ve yararlılığın ürünleri olduğu bir kendi kendine düzenleme toplumu olacaktır (Spring, 1997: 44). Çünkü okulsuz toplum insanları değişim için hareket etmeye cesaretlendirir. Böylelikle insanlar özgürlük ve esenlik temelinde yaşamın öbür kurumlarında dönüşümü sağlar (Latta, 1989: 484).

Okulsuz toplum, öğrenme ediminin iki yönlü doğasını vurgulamaktadır. Tek başına tekrara dayalı öğretimde gösterilecek ısrar bir felakete neden olabilir; öğrenmenin diğer çeşitlerine de eşit derecede önem gösterilmelidir. Fakat bir yeteneği öğrenmek için okullar yanlış yerleri oluşturuyorsa, bu aynı zamanda, okulların eğitim için en kötü yer oldukları manasına gelmektedir. Okul, kısmen bunlar arasında bir ayrım gözetmediğinden dolayı her iki görevi de doğru düzgün yerine getirmemektedir. Özellikle müfredat konusuyla ilintili olduğundan dolayı pek çok okul yetenek öğretiminde yetersiz kalmaktadır.

Pek çok okulda bir yeteneği geliştirme anlamına gelen bir program, bununla tamamen alakasız bir diğer görevle birleştirilmiştir. Örneğin tarih dersi matematik dersinde gösterilecek gelişmeyle ve oyun hakkını kazanma da derse devamla irtibatlandırılmıştır (Illich, 2000: 34). Ancak şöyle bir yanılgı da söz konusudur ki o da okulsuz toplum demek bütün okulların yarın kapanması demek değildir fakat okul sisteminin kurumsallaşmasına sona verilmesi demektir (Piveteau, 1974: 405). Bir Leviahtan'a dönüşen kurumsallığın insanı daha çok sömürmemesi ve şekillendirmemesi için ortadan kalkmalıdır. Nedeni ise Illich'in vurguladığı gibi profesyonel güç ve otorite efsanesini yıkmaktır. Onun çözümü basit ve radikaldir. Çözüm aslında mevcut eğitim sistemini ortadan kaldırmaktan, toplumu büyük ölçüde özgürleştirme aracı olarak 'toplumu okulsuzlaştırmak'tan ibarettir (Slattery, 2007: 321). Nitekim Illich okulun düşmanı değil fakat okul sisteminin düşmanıdır (Piveteau, 1974: 402). Bu görüşleri ışığında Illich (1988, 286;-2000, 42) okulun geldiği noktayı şu sözlerle özetlemektedir;

Okul çağının sona erdiğine tanıklık etmekteyiz. Yüzyılımızın başında rakipsiz bir egemen olan okul, kendine koşanları sözleriyle uygulamaları arasındaki çelişkiyi görmekten alıkoyma gücünü yitirmiş bulunuyor. Bu çelişki okulun tumturaklı sözlerle savunduğu eşitlik mitiyle, verdiği diplomaların sınıflı toplumu ussallaştırması arasmdadır. .Okul, bireyin topluma takdim törenidir. Daha doğrusu giderek daha somut ve pahalı hizmetler tüketimine yönelik; evrensel ölçütlere, geniş ölçekli ve uzun vadeli planlamaya, bitip tükenmeyen gelişme töresi sayesinde hızla eskiyen modalara dayalı; yeni doyumların tüketimi için yeni gereksinimleri sürekli olarak özel taleplere dönüştüren bir topluma...

Devamla şöyle der;

Okul vasıtasıyla belli bir amaca uygun olarak geliştirilmiş, tüm günü kapsayan eğitime olan güvenimiz günümüzde azalmaktadır. Öğrenmek ve öğretmek için daha farklı yollar bulmak zorundayız. Tüm kurumların eğitim niteliği tekrar artmak zorundadır.

Illich okulsuz toplumda iyi bir eğitimin olması için üç amacının olması gerektiğini vurgular. Bunlar sırasıyla; herkesin bilgiyi paylaşmasını olanaklı kılması, herkesin kendi yaşam kaynaklarına ulaşılmasını öğrenmeyi istemesinin sağlanması ve bu sorunlarının bilinmesi için fırsatlar yaratılmasıdır (Smith, 2004: 6). Yani eğitim okula indirgenmeden herkesin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını giderecek bir araç olmalıdır. İnsanları daha çok birleştiren ve daha çok organize eden bir araç olmalıdır. Bu durum siyasal bir amaç hâline getirilerek yaygınlaştırılabilir. Bu anlamda dünyayı eğitime kavuşturmak amacını güden herhangi bir siyasal programın ilk hedefi öğretim ve öğrenimi elde etmeyi kısıtlama hakkının kaldırılması olmalıdır. Bilgiyi özel mülkiyetinde tutma hakkına günümüzde tek tek bireylerin sahip çıktığına da rastlıyoruz. Ama bu hakkın en etkin biçimde şirketler, bürokrasiler ve ulus devletler tarafından kullanıldığı ve korunduğu görülmektedir. Kısacası okul sistemine köktenci bir seçenek arayışı kesin siyasal taleplere dönüştürülmediği taktirde hiçbir sonuç vermeyecektir. Bu talepler geniş anlamda okulsuzlaştırma ve buna bağlantılı olarak eğitim özgürlüğü güvencesidir. Koruyucu yasalar, siyasal bir program ve okulun tam karşıtı olan kurumsal düzenlemeler için ilkelerin belirlenmesi bu yolda atılacak adımlardır (Illich, 1988: 294-295). Okulsuzlaştırma ihtiyacını açıkça ortaya koymayan siyasal bir program, devrimci bir nitelik taşımıyor demektir. Bu, aynı şeyin farklı ve daha yoğun bir şekilde demagojisinden başka bir şey değildir (Illich, 2000: 109). Aynı za-

manda okulların devletle ilişkisinin kesilmesi bebeklere, yetişkinlere ve yetişkinlikleri ve gençlikleri boyunca çocukluğa ilgi duyan yaşlılara karşı işlenen şu anki suçları da sona erdirecektir. Eğitim kaynaklarının, tercihen yaşamlarının ilk dört yılında olağanüstü bir öğrenim kapasitesine sahip olmuş ve henüz kendi kendilerini motive edici öğrenmenin zirvesine ulaşmamış kişilere verilmesi yönündeki bir sosyal karar muhtemelen garip görünecektir (Illich, 2000: 49).

4.5.2. Öğrenme Ağları

Okula alternatif ya da okulsuzlaşmayı destekleyecek bir araç olarak öğrenme ağları, eğitimin sosyal yaşamda eşit ve demokratik bir biçimde dolaşımı sağlamasıyla Illich pedagojisinin eleştirilerine dayanak bulduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde toplumsal ilişkiler birbirini besleyen ve dönüştüren sinerjik bir yapıdadır. Toplumsal ilişkileri birincil düzeye getirecek derecede bir fonksiyona sahip olan öğrenme ağları Illich'in okulsuzlaşmaya alternatif olarak benimsediği ve açıklamaya çalıştığı bir yöntemdir. Gerekçe olarak da üniversitelerin de dahil olduğu okullarda; önceden belirlenmiş problemlerle, ritüel olarak tanımlanmış oturumlarla ilgilenmek için sınırlı sayıda insanın zaman ve motivasyonunu elde etmek üzere pek çok kaynak harcanmaktadır. Okula radikal bir alternatif olarak, aynı sorunla motive edilmiş diğerleriyle kendi sorununu paylaşmak için her bireye eşit şans verecek bir ağ ya da servis oluşturulmalıdır (Illich, 2000: 37).

Illich için ideal ve kaliteli bir eğitim sistemi şu üç aşamayı gerçekleştirmeye çalışmalıdır: Yaşamının herhangi bir anında mevcut kaynaklara ulaşmak suretiyle bir öğrenim gerçekleştirmek isteyen herkese imkân sağlanmalı; bilgi sahibi olanların, bu bilgilerini paylaşmaları konusunda kendilerinden bir şeyle-

ri öğrenmek isteyenleri bulmalarına yetki tanınmalı; halka, yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilecek bir imkân olarak, bir konuyu onlara sunmak isteyenler için gereken her türlü imkânı sağlanmalıdır. Böylesi bir sistemde eğitime yasal garanti gerekmektedir. Öğrenciler zorunlu bir müfredat programına katılmaya zorlanmamalıdır ya da bir diploma veya sertifika edinme gibi bir ayrımcılığa tâbi tutulmamalıdır. Gerçekte hizmetleri öğrenmek için halkın sahip olduğu şansı kısıtlayan eğitimcilerin ve eğitim sistemlerinin son derece profesyonel araç gereçlerini edinenleri vergiye tabi tutmak suretiyle halkı bu uygulamaya destek vermemeye zorlanmamalıdır. Bu eğitim sistemi son derece evrenseldir. Bununla beraber tamamen eğitime dayalı olan konuşma özgürlüğü, toplanma özgürlüğü ve basın özgürlüğünü sağlamak amacıyla modern teknolojiler kullanılmalıdır. Bu anlamda okullar zorunlu olmaktan çıkarılmalıdır, memnuniyetlerini sınıftaki pedagojik otoritelerinin uygulamasında bulan öğretmenler ortaya koydukları stili beğenen öğrencilerle ilgilenmeyi sürdürebileceklerdir. Günümüzdeki mesleki yapının resmi bir kurum olmaktan çıkarılması, okul öğretmenlerinin bulundukları konumdan uzaklaşmalarıyla mümkün olabilecektir. Kaçınılmaz okulsuzlaştırma, programlı öğretimin iyi niyetli idarecilerince yürütülecek olan cesur bir dünyanın ortaya çıkışı anlamına gelmektedir (Illich, 2000: 144; Smith, 2004: 6; Tozlu, 1998: 177).

Okulsuzlaştırılmış bir toplumda, uzmanlar artık kendi müşterilerinin sahip oldukları eğitim geçmişlerine güvenmeleri iddiasında bulunmayacaklardır ya da müşterilerinin kendi eğitilmişliklerini takdir eden diğer uzmanlara gelişigüzel bir şekilde müracaat etmeleri garanti olmayacaktır. Uzmanlara güven besleme yerine, bilgisayar vasıtasıyla kurulmuş olan akran uygulamasıyla onların memnuniyet duydukları bir uzmanın deneyimli müşterileriyle görüşmek, potansiyel bir müş-

teri için mümkün olmalıdır. Okulsuzlaştırılmış eğitimin-engellemeden ziyade-eğitim serüvenine yeni katılanları desteklemeye istekli olacak pratik zekâlı insanları araştırmasında, bir artış söz konusu olmalıdır. Okul bağımlılığına karşı bir alternatif insanların öğrenmesini sağlayan bazı yeni araçlar için kamu kaynağı kullanma anlamına gelmemektedir. Daha ziyade insan ve onun çevresi arasında eğitimsel ilişkinin yeni bir boyutunun meydana getirilmesidir. Bu tarzın gelişmesi için, büyümeye doğru tavırlar, öğrenme, günlük yaşamın niteliği ve yapısı için mevcut araçlar uygun şekilde değiştirilmelidir (Illich, 2000: 106, 137; Illich, 1994: 19).

Illich (2000, 114)'in alternatif olarak düşündüğü çalışma kaynakları şunlardır;

a. **Eğitim Amaçları İçin Kaynak Hizmeti:** Bu uygulama, araçlara ya da formel öğrenim için kullanılan süreçlere başvuruyu kolaylaştıracaktır. Bu tip şeylerden bazıları bu amaç için kütüphanelerde, kiralama şirketlerinde, laboratuarlarda, müze ve tiyatrolar gibi 'showroom'larda depolanabilir. Diğerlerinin de fabrikalarda, hava limanlarında ya da çiftliklerde günlük kullanımları söz konusu olabilir. Fakat bu yerler öğrencilerin stajyer olarak görev almaları için elverişli hale getirilmelidir.

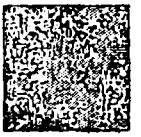
b. **Yetenek Değişimleri:** Bu uygulama bireylere sahip oldukları yetenek listesini çıkarma imkânı tanımaktadır. Bu yeteneklerden bazılarını öğrenmek isteyen kişiler için bir model olarak hizmet etmek istediklerinde adreslerine ulaşmak yeterli olacaktır.

c. **Akran Eşlenimi**: Bu, nedenini ve niçinini sorabilecekleri bir partner bulma ümidiyle içinde bulunmayı arzuladıkları öğrenme aktivitelerinin tanımlamaları için kişilere imkan tanıyan bir iletişim ağıdır.

d. **Serbest Eğitimcilere Kaynak Hizmeti**: Bu uygulama profesyonellerin, paraprofesyonellerin ve serbest eleman olarak çalışacakların adresi ve kısa tanımlamalarının da yer aldığı bir dosyadaki listelerden oluşmaktadır.

Okulsuzlaşmak için genel fiziksel çevre kullanılabilir hale getirilmeli, öğretim malzemesi düzeyine indirgenmiş olan bu fiziksel öğrenme kaynakları bireyin ihtiyaçlarına göre uygun bir hâle getirilmelidir. Öğrenme amaçları artık okulların ve öğretmenlerin hakimiyetinde olmadığından, öğrenenler için pazar daha çok çeşitlenecek ve eğitim el işi tanımı daha az kısıtlayıcı olacaktır. Araç-gereç mağazaları, kütüphaneler, laboratuarlar ve oyun salonları olabilir. Fotoğraf atölyeleri ve ofset basımevleri yerel gazete çıkarma imkanı verebilir. Bazı mağaza-önü öğrenci merkezleri, kapalı devre televizyon sistemiyle izleme kabinleri oluşturulabilir. Diğer bir kısma da kullanım ve tamir için büro malzemeleri yerleştirilebilir. Klasik müzik, uluslararası folklor ve caz çalışmaları müzik dolabı ya da kasetçalarlar vasıtasıyla kamu alanlarında halka sunulabilir. Film kulüpleri birbirleriyle ve televizyonlarla rekabete girebilir. Müze çıkışları, müze müdürlüklerince organize edilebilecek eski ve yeni sanat çalışmalarının orijinal ve röprodüksiyonların dönüşümlü olarak sergilendiği mekânlar olarak işlev görebilir. Bu uygulamayı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulacak profesyonel elemanlar öğretmenlerden ziyade bekçiler, müze rehberleri ya da kütüphaneciler gibi daha nitelikli olmalıdırlar (Illich, 2000: 121).

Müfredat dışında kullanılan oyunlar, sıra dışı yetenekleri keşfetme ve geliştirme fırsatı vermektedir. Oyunlar okulda turnuva olarak yer aldığında sadece boş zamanı değerlendirmekle kalmaz, aşağılık kompleksiyle soyut bir bağlantı kurmaksızın oyunu rekabete dönüştürme amacıyla kullanılan araçlar haline gelir. Sonuç olarak Illich eğitim devrimini, iki yönlü bir dönüşüme bağlar: bunlar araştırma için yeni bir oryantasyon ve ortaya çıkan bir karşı-kültürün eğitim tarzının yeni bir şekilde anlaşılmasıdır (Illich, 2000: 118-103).



SONUÇ

İnsan yaşamında önemli bir yeri olan eğitimin ele alındığı bu çalışmada üzerinde durulan temel problemler; eğitimin eleştirel yorumu, eğitime bu yorumu getiren filozofların, yazarların, pedagogların düşünceleri ve de özellikle bu yorumları sistematik bir kıvama getiren Freire ve Illich'in eleştirel eğitim anlayışı eksenindeki görüşleri olmuştur. Bu çalışmanın eleştirel eğitim yaklaşımıyla ilgili bir çalışma olduğu söylenebilir. Bu görüşler ortaya konulurken eğitimin kavramsal içeriğiyle birlikte sosyal, felsefi ve tarihsel boyutlarıyla birlikte geçmişten günümüze oluşan eğitim anlayışlarının yapısı ve oluşumu da ortaya konulmuştur. Çünkü eleştirel eğitim geleneğini ortaya koymak için eğitimin her yönüyle incelenmesi gerekir. Bu anlamda bütün yorumların ve görüşlerin birleştiği temel nokta eleştirel eğitim yaklaşımıdır.

Eğitime farklı bir perspektiften yaklaşan eleştirel eğitim yaklaşımını ve onu savunan görüşleri ortaya koymak için önce-

likle bu yaklaşımın dayandığı temel argümanları bilmek ve analiz etmek gerekir. Buna göre eleştirel eğitim yaklaşımı; radikal (romantik) anlayış ve eleştirel pedagoji ekseninde inşa edilmektedir. Buna göre radikal (romantik) anlayışı J.J.Rousseau'ya dayandırmak ve onun eğitim için bir devrim yarattığını söylemek doğru olur. Çünkü Rousseau'nun ortaya koyduğu görüşler ve savunduğu düşünceler toplumsal yeniliklerin oluşmasına yol açmıştır. Nitekim sadece eğitime indirgenmeyecek olan bu görüşler sosyal problemleri de içermektedir. Rousseau'nun ileri sürdüğü savlar özgürlükçü bir prensiple oluşturulacak bir pedagojinin nasıl olabileceğinin şifrelerini vermektedir. Çocuk ya da birey eğitimine yönelik yaptığı yorumlar eleştirel bir eğitim anlayışının yorumunu vermiştir.

Rousseau'nun sosyal sorunları çözmeye yönelik oluşturduğu pedagoji sistemi sonraki dönemlerde büyük bir önem kazanmıştır. Bu anlamda eleştirel eğitim geleneğinin Rousseau'ya dayandığı sonucu çıkarılabilir. Anti-pedagojiye bakıldığı zaman ise, radikal geleneğin en sert yorumu olduğu düşünülebilir. Çünkü bu yorum eğitimin ortadan kaldırılmasını, bireyin birinden medet ummadan bir takım bilgileri ve yetenekleri edinebileceklerini savunur. Bu akım ütopik bir anlayış olarak düşünülebilir. Çünkü eğitim, sosyalleşmenin bir aracı olarak yaşa, statüye ve toplumsal rollere dayanmak zorundadır. Bu bağlamda eğitimin ortadan kalkması ya da kaldırılması zor bir ihtimal olarak düşünülmektedir.

Eleştirel eğitim yaklaşımının bir başka öğesi olan eleştirel pedagoji son yıllarda gelişen bir anlayış olması dolayısıyla eleştirel eğitim geleneğinin en olgun, kapsamlı ve de en gerçekçi yönünü oluşturur. Eleştirel pedagojinin dayandığı temel dinamikler ondan önceki toplumsal, kültürel, felsefi, ekonomik, politik ve ideolojik gelişmelerin tümünün üzerine inşa olmuştur. Yani eleştirel pedagojinin ele aldığı problemler çok

yönlü olmuştur. Temelde moderniteyle birlikte oluşan bilimsel ve pozitivist gelenek neticesinde meydana gelen problemlere, aksaklıklara ve uygulamalara yönelik yorum geliştirmeye çalışan eleştirel pedagojinin Eleştirel Kuram' dan da etkilendiği söylemek mümkündür. Çünkü bu okul eleştirel dilin ve geleneğin oluşmasına neden olmuştur.

Eleştirel yaklaşım, eğitime farklı bir açıdan baktığı için önemli bir yere sahiptir. Önemi ise eğitimi demokratik, özgürlükçü ve insan doğasına yatkın bir yöne doğru yönelmesinden kaynaklanır. Çünkü böyle oluşan bir eğitim anlayışı toplumun faydasını ve kalkınmasını öngörmesi bakımından her zaman benimsenecek bir değere sahip olur. Bu anlamda bu değeri ortaya koyacak eleştirel eğitimcilerin olması önemli olmuştur. Çünkü söylemi eyleme geçirecek özneye her zaman ihtiyaç duyulmuştur. Bu öznelerden biri ve de en önemlisi Freire olmuştur.

Bu çalışmada Freire'nin özne olma durumunun teorik ve pratik yönü üzerinde durulmuştur. Freire'nin ezme-ezilme diyalektiği temelinde değerlendirdiği toplum, bilim ve eğitim anlayışında eleştirel pedagojisini özgürleşme, praksis, eleştirel okuryazarlık, diyalojizm ve insanlaşma temelinde kurduğu saptanmıştır. Freire'nin ortaya koyduğu problemler aslında sosyal bir çatışma argümanı olan ezenin, ezilen üzerindeki hâkimiyeti olmuştur. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci, yönetici-personel, baba-oğul ilişkisi de temelde bu argümana dayanmaktadır. Yani hâkim olan ile tahakküm edilen arasındaki bu ilişki, sosyal problemlerin temelini oluşturmuştur. Nitekim Marksist bir gelenekle tarihin oluşmasının temel dayanağı olan bu diyalektik, Freire'nin pedagojisinin de temellerini oluşturduğunun sonucuna ulaşılabilir.

Freire'nin üzerinde durduğu problemler eleştirel pedagoji-

nin en temel sorunları olup içinden çıkılamaz bir hâle gelmiştir. Ancak ortaya koyduğu görüşler bu problemlerin çözümüne yönelik olmuştur. Bu anlamda hem teoriyi hem de pratiği bir arada düşünmek suretiyle bireyin varoluşsal bir değere sahip olabileceğini düşündüğü praksis olgusu, eğitim ve sosyal yaşam için çok önemlidir. Birey her iki yönünü (teori-pratik) birleştirdiği zaman kendini gerçekleştirebilir. Örneğin bireyin aldığı eğitimi verimli bir biçimde kullanması ve bunu üretime dönük yapması veya bireyin biriyle ilişki kurarken dile getirdiği empatinin eylemine de yansıtması gibi. Bu anlamda eleştirel pedagojide teori ve pratiğin birleşmesinin temel problem olarak kabul edilmesi praksisin önemine yapılan bir vurgudur.

Freire, eğitimin bireyi özgürleştirmeye dönük bir yapıda olması gerektiği düşüncesini savunur. Bu düşüncenin olması için öğretmen-öğrenci rollerinin birbirlerine karışması gerektiğini belirtir. Yani öğretmenin bakış açısı her şeyi bilen ve her şeye hâkim olabilen olmamalı buna karşılık öğrencinin de bilgi sürecine katılabileceği noktasında kendisini yetersiz hissetmemesi gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım eğitim temelinde düşünülüp toplumsal problemlerin çözümlenmesine yönelik olarak değerlendirilebilir. Bu anlamda Freire, eğitimin özgürleş(tir)mesini etkileşimsel bir yapıda olan diyalojizme bağlar. Buna göre diyalogun olması için gerekli olan tutumların sürece katılan bireyler tarafından ortaya konulmasının şart olduğunu dile getirir. Çünkü diyalogun olması için karşılıklı samimi duyguların, empatinin, alçakgönüllülüğün ve açıklığın olması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda diyalogun eğitime yansıması, öğretmenin öğrenciye bakışının empati temelinde oluşturulabileceğini savunur. Diyalogun uygulanmasına yönelik öneri ise, okul yönetiminin kuralları tayin etme noktasındaki tutumu, karar verici olarak müzakereye dayalı bir yönetim anlayışının oluşmasıyla sağlanabilir. Eğitime yönelik diyalojik ilişki-

den çıkacak sonuç ise, demokratik ve hümanist değerlerin inşa edildiği bir okul anlayışıdır. Okulun taşıyacağı demokratikleşme misyonu aslında topluma yansıtılarak sosyal problemlerin kaynağında yatan diyalogsuzluğun ve ötekileşmenin kodları çözülerek ifşa edilmiş olur. Problemleri oluşturan sistematik ötekileştirmenin kaynağında da diyalogun olmaması vardır. Bu anlamda Freire'nin diyalog anlayışı öncelikle eğitimde ve daha sonra toplumsal kurumlarda işlevsel hâle getirilmelidir. Diyalogun temel faktör olarak toplumsal kurumlarda yaygınlaşması beraberinde insanlaşmayı, hümanizmi ve sosyal huzuru getirir. O zaman denilebilir ki Freire'nin ele aldığı problemler eleştirel pedagojiyi aşarak bir ideal bir toplum sorunsalı olarak düşünülmelidir. Bunun yanında problemlere getirdiği çözümler de onun insanlığa sunduğu büyük bir katkı olarak düşünülebilir.

Freire'nin ortaya koyduğu diyalog sorunsalı gerçekten önemli bir yer tutar. Fakat Freire'e yöneltilecek eleştirilerden biri de bu diyalogun tam olarak hangi yöntemlerle ve etkili bir biçimde nasıl uygulanabileceğinin açık olmamasıdır. Çünkü Freire diyalogun önemini vurgularken, onun işlevselliğini açık bir biçimde ortaya koymamaktadır. Diyalogun işlevselliğinin olması için bir öznenin, bir sisteme entegre edilmesinin sağlanması gerekir. Ancak Freire, bankacı modele karşılık olarak ortaya koyduğu problem tanımlayıcı anlayışta kısmen de olsa diyalog temelinde bir eğitim sürecinin gerçekleştirilebileceğini savunur. Fakat işlevsel ve formal dayanakları olmadığı sürece bunun gerçekleşmesi zor olabilir. Yani münferit bir uygulamadan ziyade kurum olarak eğitim sisteminin genelinde yaygınlaştırılıp uygulanmalıdır.

Diyalogun işlevselliği konusundaki problemleri okuma-yazma yaklaşımında görülmemektedir. Çünkü okuma-yazma yaklaşımında teorinin pratiğe dönüştüğünü görmek mümkün-

dür. Yani Freire, okuma-yazmanın eleştirel bir yaklaşımla gerçekleştirilebileceğini göstermiştir. Fakat Freireci okuma yazma yönteminin okuma-yazmaya yeni başlayan çocuklara yönelik olmaması, özellikle yetişkinlere yönelik olması da eleştirilebilecek noktalardan biridir.

Illich'in eleştirel pedagojisinin dayandığı temel argüman ise kurumsal kimliğiyle okulun yapısı ve işlevi ile bunun birey ve toplum üzerinde kurduğu tahakkümdür. Illich bu argümanla okulun toplumsal problemleri yaratan birçok düşünce ürettiğini ve üretilen bu düşüncelerin ve uygulamaların zamanla toplumu bağladığını, bir takım değerlerin yerleştirildiğini ve bunların meşrulaştırılması için de bir takım anlatıların geliştirildiğini söyler. Illich'in okula yönelik eleştirilerinin çok yönlü olduğu ve kendinden önceki eleştirilerden birçok yönden ilham aldığı saptanmıştır. Fakat Illich'i okula yönelik eleştiriler ortaya koyanlardan farklı kılan temel nokta Illich'in okulsuzluğu savunmasıdır. Bunun yanında Illich okulsuzluğu savunurken okulun yarattığı değer skalasına ve algısına karşı da çıkmıştır.

Illich, okulun ideoloji üreten bir kurum olduğunu, bunu yaparken de bir takım unsurları kullandığını vurgular. Bu unsurların birleştiği temel zemin olarak da müfredatı kullanır. Müfredat, ideolojiyi başarı ve ilerleme mitini kullanarak öğrencilere aşılar. Bunun yanında müfredatın yapamadığını yapan bir araç olarak gizli müfredat devreye girer. Nitekim gizli müfredat aslında müfredattan daha güçlü ve etkili bir fonksiyona sahiptir. Ayrıca okuldaki uygulamalarıyla yetinilmeyerek bireyin aile, çevre ve sosyal yaşamını şekillendirmeye çalışır. Bu anlamda okulun sadık bir aracı olan gizli müfredat politik ve ideolojik bir araç olarak yukarıdan aşağıya doğru aktarılan bir yapıdadır. Böylelikle okul hiyerarşik ilişkilerin ve değerlerin oluşmasını sağlamaktadır. Okulun bu durumu, otoriteryen

kişilikler yaratarak otoritenin meşrulaştırılmasını ve ritüelleştirilmesini sağlamıştır.

Illich okul kurumunun bu uygulamalarına karşılık alternatif bir yöntem geliştirdiği ortaya konulmuştur. Ona göre bu yöntem kaynakların, yeteneklerin ve deneyimin serbest ve ortak bir paylaşım alanına doğru yönelmesiyle temellendirilebilir. Bireyin toplumsal rolü veya statüsü ne olursa olsun sahip olduğu deneyimi paylaşması esas olmalıdır. Bu durumun sıkıntılı yönü uygulama alanı bulup bulmamasıdır. Çünkü bunların bireyler arasındaki dolaşımı için sistematik bir hâle gelmesi gerekir. Bu da kurumsallığı beraberinde getirir. Illich'in alternatifi de onun ütopyası niteliğindedir. Tespit ettiği problemler ve çözüm yolları tutarlı olabilir fakat temel problem uygulama noktasında ortaya çıkmaktadır. Fakat uygulama imkânının olmaması ortaya konulan problemlerin olmayacağı anlamına gelmemektedir. Bunun yanında problemi çözümleyecek imkânın olması da önemli bir yere sahiptir. Illich bu anlamda Freire ile aynı noktalarda birleşmektedir. Temelde her iki pedagogun tespit ettiği problemler ve çözüm yolları birbiriyle tutarlılık arz eder fakat bu tutarlılığı temellendirecek niceliksel ve niteliksel bir uygulama alanının olmaması problemi söz konusudur. Yani tespit edilen problemlerin giderilmesi için ortaya konulan alternatiflerin uygulama şansı bulması gerekir. Buna bağlı olarak Freire ve Illich'in alternatifleri de eleştirilebilir.

Freire ve Illich'in eleştirel pedagojilerinin ortaya konulduğu bu çalışmada her iki pedagogun benzerlikleri olduğu kadar farklılıkları da vardır. Nitekim Freire'nin hayatının konu alındığı başlık altında Illich ile Freire'nin yolları kesişmiştir. Hatta eleştirel pedagojiye yönelik ortak bir çalışma bile yapmışlardır. Fakat genel anlamda değerlendirildiği zaman Freire'nin teorik ve pratik anlamda Illich'ten daha sağlıklı ve uygulanabilir alternatifler ortaya koyduğu ileri sürülebilir. Örneğin Freire'nin

görüşlerini pratiğe dökmesi özellikle okuma-yazma faaliyetlerinde görülebilir. Freire, yetişkin okuma-yazma etkinliklerinin düşünsel temellerini oluşturarak bu anlamda pedagojisini uygulamaya geçirmiştir. Yani praksis kavramını okuma-yazma faaliyetiyle hayata geçirmiştir. Fakat Illich'in pratikte görüşlerini uyguladığı bir durumu söz konusu değildir. Örneğin problemlerin çözümünde Freire'nin yaklaşımı demokratik ve eşitlikçi bir yapının oluşmasına zemin hazırlarken, Illich'in alternatif olarak ortaya koyduğu öğrenme ağlarının uygulanması kısmen de olsa toplumda yaygındır fakat akademik ve bilimsel bilginin ve yeteneklerin paylaşımı yönünde sistematik olmadığını söylemek mümkündür. Şayet bu sistematiklik sağlansa bile o zaman da kurumsallaşmanın olması kaçınılmaz olabilir. Her ne kadar fiziksel yapılardan kurtulmaya çalışılsa da örgütsel bir bağlılığın ve bunun neticesinde teamüllerin oluşması söz konusu olabilir. Bunun yanında Freire ile Illich'in ortak noktalarından biri de sosyal sorunlara eğilmeleridir. Fakat ayrıldıkları nokta ise yöntemleridir. Freire'nin toplumsal problemlere yaklaşımı eğitim temelinde gelişir. Freire problemlere çözüm yolları sunar. Bu çözümlerin işlevsel karşılığı vardır. Illich'in eleştirel yaklaşımı toplumsal kurumlara yönelik olmuştur. Her kurum için ayrı bir üslup kullanır. Örneğin sağlık kurumuna karşı yaptığı eleştirileri tıp terminolojisine dayanarak yapar. Ya da sosyal cinsiyete yaptığı atıfların kaynağında sosyolojik kavramlar hâkimdir.

Freire'in eleştirel pedagojiye katkısı önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda gerek niceliksel gerekse de niteliksel olarak Illich'ten ileride olduğu söylenebilir. Yani Freire eleştirel pedagojiyle ilgili daha çok eser ortaya koymuştur. Ayrıca Freire'nin tartıştığı konular eleştirel pedagojinin temel kavramlarını teşkil etmektedir. Bunun yanında Illich'in eğitim anlayışı okul temelinde olmuştur. Onun dışında kalan eğitimsel problemlere pek

değinmemiştir. Freire toplumsal problemlere ezen/ezilen ekseninde yaklaşırken, Illich buna sosyal kurum ekseninde yaklaşır. Yani Freire'nin bakış açısında felsefi ve varoluşsal değerler ağır basarken Illich'te ise bu bakış açısı sosyolojik ve toplumsal değerlerin yansıması olarak görülmektedir. Illich'in görüşleri genelde sorunu sadece dile getirmek ve ona eleştiri getirmek iken Freire çözüme yönelik olarak soru ve sorunları ortaya koyar. Buna ilave olarak Freire aktivist bir kimliğe sahiptir. Freire'nin eğitim temelinde ortaya attığı sorunlar sosyal cinsiyetle, ırkçılıkla, sosyal adaletle, kalkınmayla, sosyal refahla ve buna benzer birçok sorunla ilişkilendirilerek üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Illich'in tartışması kurum temelinde olduğu için onun eğitim üzerine ortaya koydukları okulu ve okulla ilişkili olarak sanayi, ticaret, ekonomi ve sosyal kurumları ilgilendirmektedir. Aynı zamanda Illich eğitim denildiği zaman sadece okulun akla gelmesi eğilimine de şiddetle karşı çıkar. Bunun yanında Freire eğitim ve öğretim sürecini oluşturan tüm unsurları irdeleyerek bunlara eleştirel bir perspektiften bakarken, Illich sadece bu sürecin okul ayağına ağırlık vermiştir. Illich gibi Freire de okul üzerinde görüşler ortaya koymuştur. Neticede hem Illich hem de Freire okulun doğası gereği ezilenlerin özgürlüğü için ne eğitime ne de insan özgürlüğüne katkıda bulunmadıklarını vurgularlar. Bu anlamda Freire ve Illich resmi okul ve eğitim metodolojisini insanın gelişimi ve girişimi için zararlı görürler. Kısaca onlara göre eğitim kurumu bir tahakküm aracıdır.

Freire ve Illich'in görüşleri temelinde ortaya konulan radikal eğitim problemleri ekseninde Türkiye'deki uygulamalara değinilerek bir takım öneriler sunulabilir. Bu anlamda Freire ve Illich'in ortaya koydukları pedagojik problemler Türkiye'deki eğitim paradigması için de geçerlidir.

Metodolojik olarak halen geleneksel eğitim paradigmasının

Türk Eğitim Sisteminde hâkim olduğu söylenebilir. Öncelikle bankacı eğitim modelinin, mevcut eğitim uygulamalarında varlığını görmek mümkündür. Her ne kadar son yıllarda yeniden yapılandırmacılık temelli uygulamalar yapılmaya çalışılsa da birçok aksaklığın olduğunu da söylemek mümkündür. Örneğin okul kurumunun eğitim için alternatifsiz olduğunu görmek mümkündür. Bunun yanında sertifikasız bir eğitimin kabulü de söz konusu değildir. Ayrıca okulun fetişleştirilmesi de Türk Eğitim Sisteminin bir başka yansıması olarak görülmektedir. Eğitim süreci problem eksenli olmaktan çok, konu merkezli ve büyük oranda kitap merkezlidir. Öğretmenin rehber olmasından ziyade merkezde olduğunu görmek mümkündür. Okulların eleştirel düşünen, entelektüel bir yapıya sahip olan, sorgulayan, haklarını bilen ve arayan bireyler yetiştirmekten çok itaatkâr, ezberci, salt bilgili ve kendini gerçekleştirmeyen bireyler yetiştirdiği söylenebilir. Yani bireyler haklarını savunan ve hukuki anlamda etkili vatandaş olarak değil de toplumsal statikliği sürdüren bir öğe olarak görev alır. Bireyler statü, derece, not, sıralama, ücret gibi niceliksel öğeler arasında kaybolmaktadırlar.

Türk Eğitim Sistemi'nde her ne kadar yeniden yapılandırmacı yaklaşım benimsense de pratikte bunu görmek şimdilik mümkün görünmemektedir. Çünkü henüz meyvelerini vermeyen bir aşamada olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim çelişkili olarak yapılandırmacı yaklaşım eğitim-öğretim sürecinde okullarda uygulanmaya çalışılırken; buna paralel olarak ölçme-değerlendirme uygulamalarının geleneksel yöntemlerle yani salt bilgiye dayalı sınavlarla ve derecelendirmelerle uygulandığı söylenebilir. Ayrıca toplumun genel eğilimlerinin okullarda müfredat ve gizli müfredatla desteklendiğini, otoritenin belirsiz olduğunu, başarılı olmaya endekslenen bir anlayışın hâkim olduğunun da altını çizmek gerekir. Bu anlamda Türk

Eğitim Sisteminde bir takım düzenlemeler ortaya konulabilir.

Öncelikle Türk Eğitim Sistemi'nin felsefi temellerini, bireyi merkeze alan bir çerçeveye oturtmak gerekir. Bunun için eğitimin probleme dayalı bir yöntemle uygulanması gerekir. Eğitimde çoğulculuğun sağlanması gerekir. Ders kitaplarının ötekiyi vurgulayan ya da ötekiyi oluşturan her türlü argümandan arındırılması gerekir. Bu anlamda dünya vatandaşlığı temelinde bir eğitim anlayışı geliştirilmelidir.

Eğitimin yansız bir eylem olmadığı düşünüldüğünde bu yanlılığın insan doğasını ön plana çıkaran demokratik ve özgürlükçü bir toplum idealine yönelik bir yanlılık olması gerekir. Yani yanlılık, bireyin merkezde olabileceği bir sistemi geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Eğitim sadece kitaplardan, bilgisayardan, televizyondan ibaret bir eylem olmaktan çıkarılmalıdır. Bunun yanında eğitim toplumda somut karşılığı olan bir değere sahip olmalıdır. Okulun sadece bilgi dağıtan ve bilgi kazandıran bir kurum değil aynı zamanda sevgi, hoşgörü, eleştirel bakış, toplumsal dayanışma, öteki olanı tanımaya çalışma, bireyi duygusal anlamda beslemeyi ön plana çıkaran yöntemlerin geliştirildiği bir yer olarak geliştirmek gerekir. Summerhill örneğinde olduğu gibi okul yönetimi çoğulculuk esasında herkesin görüşlerinin alınabileceği bir kurum olmalıdır. Okulda otorite, herkesin fikrinin alınıp da oluşturulduğu kurallar olmalıdır. Ne öğretmenin ne de müdürün keyfiliğinin söz konusu olmaması gerekir. Bu anlamda ailelerin de katkısı olabilir. Okul-aile birliklerinin daha aktif bir hâle getirilmesi gerekir.

Bu önerilerin işlevsel bir hâle gelmesi için öncelikle siyasi otoritenin bunu bir problem olarak düşünüp irdelemesi gerekir. Yani siyasi bir problem olmaktan çok toplumsal ve kültürel bir problem olarak düşünmelidir. Bu anlamda eğitim ve okul kurumları; bunların uygulamaları tartışmaya açılmalı, toplum-

sal uzlaşma (konsensüs) sağlanmalıdır. Bunun için özellikle Sivil Toplum Kuruluşlarının katkısı olmalıdır. Hatta müfredatın oluşturulmasında da bu uzlaşma aranmalıdır. Ortaya çıkan sonuçlar hukuki bir metinle desteklenmelidir. Bunun yanında Türkiye'de eksik olan eleştirel eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılması gerekir. Bu çalışmalar sadece akademik düzeyde değil aynı zamanda günlük yaşamda karşılığı olabilecek, herkesin algılayabileceği bir düzeyde de yaygınlaştırılmalıdır. Böyle bir uygulama eleştirel, sorgulayıcı bir geleneğin oluşması yol açar. Ayrıca üniversitelerde eleştirel pedagoji adına dersler okutulabilir. Tezler yaptırılabilir. Yabancı kaynakların daha fazla tercüme edilmesi sağlanabilir. Eğitim-öğretim süreci projeye dayalı, farklı okumaları esas alan, diyaloga yönelik bir tarzda inşa edilmelidir. Bu anlamda diyalog kavramı önemli bir yer tutar. Çünkü diyalog kavramı ve onun işlevi, birey-toplum ikiliğinde en hayati problemlerin üstesinden gelinecek bir duyarlılık kazandırır. Bu anlamda diyalogun merkeze alınacağı kurumsal yapılanmalar toplumun yapısını müzakereci bir demokrasi geleneğine yaklaştırır. Nitekim müzakereye dayanan bir demokrasi anlayışı 21. yüzyılın en iddialı ve en çok ihtiyaç duyulacak bir yaklaşımı ve insanları yönetme sanatı olma yolundadır.



KAYNAKÇA

ALTHUSSER, L., 2006. İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, (Çev. Alp Tümertekin), İthaki Yayınları, İstanbul.

AKYÜZ, H., 1991. Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, MEB Yay., İstanbul.

APPLE, M. W., 1990. Ideology and Curriculum, Routledge New York and London, USA.

1999. "Freire, Neo-Liberalism and Education", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol.20, No.1, pp. 5-20

2003. "Freire and The Politics of Race in Education", Int. J. Leadership in Education, April-June, 2003, Vol.6, No.2, pp.107-118

2006. Eğitim ve İktidar, (Çev. Ergin Bulut), Kalkedon Yayınları, İstanbul.

AYDIN, İ., 2006. Alternatif Okullar, PegemA Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.

AYHAN, S., 1995. "Paulo Freire: Yaşamı, Eğitimi Felsefesi ve Uygulaması Üzerine",A. Ü, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 28/2, 93-205

AYTAÇ, K., 2009. Avrupa Eğitim Tarihi, Doğu Batı Yayınları, Ankara.

BAKER; C., 1995. Zorunlu Eğitime Hayır, (Çev. Ayşegül Sönmezay), İstanbul.

BARTHOLO, R., TUNES, E., CARMEN M., TACA, V.R. 2007. "Vygotsky's and Buber's Pedagogical Perspectives:Some", Affinities Educational Philosophy and Theory, Educational Philosoph and Theory, pp.1-14.

BATMAZ, V., (Der. ve Giriş), 2006. Otoriteryen Kişilik ve Uyma, Salyangoz Yayınları, İstanbul.

BAUDRILLARD, J., 1998. Sessiz Yığınların Gölgesinde ya da Toplumsalın Sonu, (Çev. Oğuz Adanır), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

BILTON, T., BONNETT, K., JONES P., LAWSON T., SKINNER D., STARWORTH M., WEBSTER, A., 2008. Sosyoloji, (Çev. Edt. Kemal İnal), Siyasal Yayınevi, İstanbul.

BLACKBURN, J., 2000. "Understanding P.Freire: Reflections on the Origins, Concepts and Possible Pitfalls of His Educational Approach", Community Development Journal, Vol.35, pp.3-15.

BOTTOMORE, T., 1994. Frankfurt Okulu, (Çev. Ahmet Çiğdem), Vadi Yayınları, Ankara.

BOGGS, G. L., 2000. "Freedom Schooling", Monthly Review, An Independent Socialist Magazine, Vol.52, Issue 7, pp. 40-41.

BRANNEN, J., 1995, Mixing Methods: qualititative and quantitative research, Avebury, USA

BUMİN, K., 1983. Batı'da Devlet ve Çocuk, Alan Yayıncılık, İstanbul.

1998. Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Politikaya Övgü, Yol Yayınları, İstanbul.

BURBULES, N. C., 2005. Dialogue and Critical Pedagogoy, Critical Theory and Critical Pedagogy Today, Ed. Ilan Gur-Ze'ev, Studies in Education, University of Haifa, Israel.

BURKE, B. 1999, 2005. "Antonio Gramsci, Schooling and Education" , The Encyclopedia of İnformal Education, pp.1-8, http://www.infed.org/thinkers/etgram.htm (11.08.2009).

CEVİZCİ, A., 1999. Paradigma Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul.

COTE, M. DAY, R, PEUTER G., 2007. "Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age", The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 29: 317-336.

CUBBERLEY, P. E., 2004. Eğitim Tarihi, (Çev. Engin Noyan), Yeryüzü

Yay., Ankara.

DEWEY, J., 2004. Demokrasi ve Eğitim, (Çev. Solmaz Acar), Yeryüzü Yayınları, Ankara.

2007. Eğitim ve Deneyim, (Çev. Sinan Akıllı), ODTÜ Yayıncılık, Ankara.

2008. Okul ve Toplum, (Çev. Avni Başman), Pegem Yayınları, Ankara.

DOĞAN, İ., 2004. Toplum ve Eğitim, PegemA Yayıncılık, Ankara.

DURAN, H., 2008. "Öğretmen ve Öğrenci Rollerinin Yeni Eğitim Teknolojileri Karşısındaki Konumu", Türk Dünyası Araştırmaları, Sayı:176, 109-120.

ERGÜN, M., 2009. Eğitim Felsefesi, Pegem Yay., 2. Baskı, Ankara.

FOUCAULT, M., 1992. Hapishanenin Doğuşu, (Çev. M.Ali Kılıçbay), İmge Yayınları, Ankara.

2000. Özne ve İktidar, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

FREIRE, P., 1997. Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy and Civic Courage, Rowman&Littlefield Publishers. Inc, USA.

1998a. Okuryazarlık/Sözcükleri ve Dünyayı Okumak, (Çev. Serap Ayhan), İmge Yayınevi, Ankara.

1998b. Teachers as Cultural Workers-Letters To Those Who Dare Teach, Westview Press, Boulder, CO, USA.

2000. Yüreğin Pedagojisi, (Çev. Özgür Orhangazi), Ütopya Yayınevi, Ankara.

2006. Ezilenlerin Pedagojisi, (Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek), Ayrıntı Yayınları 6. Basım, İstanbul.

GABBARD, D.A., 1994. "Ivan Illich, Postmodernism and Eco-Crisis: Reintroducing a Wild Discourse", Educational Theory, Vol.44, No.2

GIROUX, H.A., 1979. "Paulo Freire's Approach to Radical Educational Reform", Curriculum Inquiry, Vol.9, No.3, pp.257-272

1998. "Giriş: Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitbilimi" içinde Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma, (Çev. Serap Ayhan), İmge Yay., Ankara.

2007. Eleştirel Pedagoji ve Neoliberlizm, Çev. Barış Baysal,

Kalkedon Yayınları, İstanbul.

2008. Eleştirel Pedagojinin Vaadi, (Çev. Umre Deniz Tuna), Kalkedon Yayınları, İstanbul.

GULTANG, J., 1975. Schooling and Future Society, The School Review, Vol. 83, No. 4, pp. 533-568.

GUR-ZE'EV, I., 2005. Critical Theory, Critical Pedagogy and Diaspora Today,

Critical Theory and Critical Pedagogy Today, Ed.Ilan Gur-Ze'ev, Studies in Education, University of Haifa, Israel.

GUTEK, G. L., 2006. Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, (Çev.Nesrin Kale), Ütopya Yayınları, Ankara.

HERN, M., 2008. Alternatif Eğitim/Hayatımızın Okulsuzlaştırılması, (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu), Kalkedon, İstanbul.

HESAPÇIOĞLU, M., 2006. "Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama", Zil ve Teneffüs Dergisi, Sayı: 6: 32-33.

HUDSON, A. H., 1988. "Toward Communication Praxis: Reflections On The Pedagogy of Paulo Freire and Educational Change In Grenada", Journal of Education, Vol.170, Number. 2: 9-27.

ILLICH, I., 1988. Okulsuz Toplumdan Sonrası, (Çev. Mine Tan), Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı:1-2: 283-298.

1994. Profesyoneller İktidarı, (Çev. Cevdet Cerit), Pınar Yayınları, İstanbul.

1995. Sağlığın Gaspı, (Çev. Suha Sertabiboğlu), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

1996. Gender, (Çev. Ahmet Fethi), Ayraç Yayınları, Ankara.

2000. Okulsuz Toplum, (Çev. Mehmet Özay), Şule Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

İNAL, K., 1993. "Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:25, Sayı:2: 795-820

2004. Eğitim ve İktidar, Ütopya Yayınevi, Ankara.

2007. Çocuğun Örselenen Dünyası, Sobil Yayıncılık, Ankara.

2008. Eğitim ve İdeoloji, Kalkedon Yayınları, İstanbul.

2009. "Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim", Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 1: 2-10

JAY, M., 2005. Diyalektik İmgelem, (Çev. Ünsal Oskay), Belge Yayınları, 2. Basım, İstanbul.

KANAD, H. F., 1951. Deneysel Pedagoji, Cilt I, Örnek Matbaası, Ankara.

KANT, I., 1991. Political Writings, (Edt. Hans Reis), Cambridge University Pres.

2006. Eğitim Üzerine, (Çev. Ahmet Aydoğan), İz Yayıncılık, İstanbul.

KARASAR, N., 2004. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, 13.Baskı, Ankara.

KEESBURY, F. E., 1981. "Radical Education: What Went Wrong? ", Peabody Journal of Education, Vol.58, No.4, pp.213-217.

KHRISHNAMURTI, J., 2008, Eğitim Üzerine, (Çev. Sayat Arslanlıoğlu), Ayna Yayınevi, İstanbul.

KIZILÇELİK, S., 2000. Frankfurt Okulu, Anı Yayıncılık, Ankara.

1994. "Postmodernizm: 'Modernlik Projesine' Bir Başkaldırı", Türkiye Günlüğü, Sayı: 30.

KLEIN, M., 2007. "Peace Education and Paulo Freire's Method: Towards The Democratisation of Teaching and Learning", Convergence, Volume XI, Number 1-2: pp. 187-203.

KING, E., 1972. "The Deschooling Crusade: A Comparative Review Essay", International Review of Education, Vol. 18, No. 2, pp. 238-243.

KNELLER; F.G., 1964. Introduction the Philosophy of Education, John Willey&Sons, Inc., USA.

KOÇER, H.A., 1980. Eğitim Tarihi, A.Ü, Eğitim Fak. Yayınları, Ankara.

KÖSE, R., 2001. "Basil Bernstein: Kültürel Üretim ve Yeniden Üretim Sürecinde Eğitim, Dil ve Dil-Biçimsel Farklılıklar Üzerine", METU Studies in Development, Volume 28: 3-4.

2004. "Basil Bernstein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine", Eğitim Toplum Bilim, Cilt 2; 7: 26-46.

KÜKEN, A.G., 1996. Felsefe Açısından Eğitim, Alfa Basım Dağıtım, İstanbul.

LATTA, R., 1989. "The Critics of Schooling", Canadian Journal of Education, Vol.14, no. 4: pp. 482-496.

LEVINAS, E., 2003. Sonsuza Tanıklık, (Çev. Zeynep Direk ve Erdem Gökyaran), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

MARSHALL, G., 1999. Sosyoloji Sözlüğü, (Çev. Osman Akınay-Derya Kömürcü), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

McGUFFEY, H., 1988. "The Hope of Radical Education: A Conversation With Henry Giroux", Journal of Education, Trustees of Boston University, pp.91-101

McLAREN, P., 2005. Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes From History's Underside, The I.Journal of Inclusive Democracy, Vol.2, No.1.

2006. Che Guvera, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi, (Çev.Hale Alpmen), Kalkedon, 2. Baskı, İstanbul.

2009. "İdeoloji ve Eğitim Üzerine: Eleştirel Pedagoji ve Güçlendirme Politikaları", (Çev. Kadir Asar), Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 1: 11-25.

MENDEL, G., 2005a. Son Sömürge Çocuk/Sosyo-Psikanaliz Açıdan Otorite, (Çev. Hüsen Portakal), Cem Yayınevi, İstanbul.

2005b. Bir Otorite Tarihi, (Çev. Işık Ergüden), İletişim Yayınları, İstanbul.

MILLER, A., 2003. Başlangıçta Eğitim Vardı, (Çev.Şirin Baykan), Arion Yayınevi, İstanbul.

NEILL, A:S., 2001. Özgür Ruh, (Çev. Kaan Alp), Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

OELKERS, J., LEHMANN, T., 2003. Eğitime Hayır'a Hayır, (Çev. Zekerriya Uludağ), Değişim Yayınları, İstanbul.

PERRY L. R., 1967. Four Progressive Educators (B.Russel, A.S.Neill, H.Lane, W.H.Kilpatrick) Collier-Macmillian Publishers, Great Britain.

PETERS, M., 2005, Critical Padegogy and the Future of Critical Theory, Critical Theory and Critical Pedagogy Today, Ed.Ilan Gur-Ze'ev, Studies in Education, University of Haifa, Israel.

PITTS, J. P., 1972. "Pedagogy of the Oppressed by P.Freire and Deschooling Society by Illich", Journal of Black Studies, Vol.3, No.

1, pp.111-116.

PIVETEAU, D. J., 1974. "Illich: Enemy of Schools or School Systems?", The School Review, Vol.82, No.3, The University of Chicago Press, pp.393-411.

POSTMAN, N., 1995. Çocukluğun Yok Oluşu, (Çev. Kemal İnal), İmge Yayınları, Ankara.

2006. Teknopoli, (Çev. M.Emre Yılmaz), Paradigma Yayıncılık, İstanbul.

POLOMA, M. M., 1993. Çağdaş Sosyoloji Kuramları, (Çev. Hayriye Erbaş), Gündoğan Yayınevi, Ankara.

REYES, M., 1997. "Radical Democratic Education", The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies, Vol.19, No.2-3, pp.225-244.

ROBERTS, P. (1998). "Extending Literate Horizons: Paulo Freire and the multidimensional word", Educational Review, Vol.50, No.2, pp.105-114.

2003. "Pedagogy, Neoliberalism and Postmodernity: Reflections on Freire's later work", Educational Philosophy and Theory, Vol.35, No.4, pp.451-465.

ROUSSEAU, J.J. 2003. Emile/Bir Çocuk Büyüyor, (Çev. Ülkü Akagündüz), Selis Yayınları, İstanbul.

ROZAS, C. 2007. "The Possibility of Justice: The Work of Paulo Freire and Difference", Study Philosophy of Education, 26: 561-570.

SADOVNIK, A. R. 2001. "Basil Bernstien", Prospects: the quartererly of comparative education, Vol.31, No.4, pp.687-703.

SCOTTER, R. D., HASS J.D., KRAFT R.J., SCHOTT J.G. 1979. Social Foundation of Education, Prentice-Hall, New Jersey.

SEZAL, İ. 2003. Sosyolojiye Giriş, Martı Yayınevi 2. Baskı, Ankara.

SENNETT, R. 2005. Otorite, (Çev. Tuncay Birkan ve Barış Yıldırım), Ayrıntı Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

SEXTON, S., 1994. "Radical Education Reform", Journal of Education, Vol.176, No.2 pp.1-5.

SLATER, P., 1989. Frankfurt Okulu Kökeni ve Önemi, (Çev. Ahmet Özden), BES Yayınları, İstanbul.

SLATTERY, M., 2007. Sosyolojide Temel Fikirler, (Çev. Ümit Tatlıcan-Gülhan Demiriz) Sentez Yayınları, İstanbul.

SMITH, M., 2004. "Ivan Illich: deschooling, conviviality and the possibilities for informal education and lifelong learning", the encyclopedia of informal education,

http//www.infed.com/thinker/et-illich.htm (25.05.2009)

SÖNMEZ, V., 2005. Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.

SPRING, J., 1997. Özgür Eğitim, (Çev. Ayşen Ekmekçi), Ayrıntı Yayınları, 2. Basım, İstanbul.

TAN, M., 1990. "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma", A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2: 557-571.

TEZCAN, M.,2005. Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Anı Yayıncılık,Ankara.

1994. Eğitim Sosyolojisi, Zirve Ofset, Ankara.

TUNÇ, B., 2009. Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yeni Yönelimler, Eğitim Bilimine Giriş, (Edt. H.B.Menduhoğlu ve Kürşat Yılmaz), Pegem Yayınları, Ankara.

TOZLU, N., 1997. Eğitim Felsefesi, MEB Yayınları, Ankara.

1998. Erdemli Toplum Yolunda, 21. Yüzyıl Yayınları, Ankara.

WALTER, S. 1996. "The Flawed Parent: A Reconsideration of Rousseu's Emile and Its Significance for Radical Education in the United States", British Journal of Educational Studies, vol.44, no.3 pp.260-274.

WAUGH, C., 2008. "Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi", Eğitim Politikaları Sayı: 4,
http://www.dpe.uevora.pt/eventos/congresso/pfreire.htm
(20.05.2009).

WHITTINGTON D. & McLEAN A., 2001. "Vocational Learning Outside Institutions: online pedagogy and deschooling", Studies in Continuing Education, Vol.23, No.2.

YAYLA, A., 2009. Eğitimin Felsefi Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş, (Edt. Hasan Basri Menduhoğlu ve Kürşat Yılmaz), Pegem Yayınları, Ankara.

Adem YILDIRIM

ELEŞTİREL PEDAGOJİ



Paulo Freire ve Ivan Illich 'in Eğitim Anlayışı Üzerine

2. Baskı

ANI YAYINCILIK
www.aniyayincilik.com.tr
aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr

Kızılırmak Sok. No:10/A
Bakanlıklar / ANKARA

Tel: 0.312 425 81 50 pbx
Faks: 0.312 425 81 11