Eleştirel Bilinç İçin Eğitim

Paulo Freire



İngilizceden Çeviren: Dilek Hattatoğlu

AYRINTI

PAULO FREIRE

Paulo Freire,Recife'de (Brezilya) orta sınıftan bir ailenin çocuğu olarak 1921'de doğmuş, 1997'de yine Brezilya'da ölmüştür. 1929'da ABD'de baş gösteren ekonomik bunalımın Brezilya'yı etkilemesiyle ailesi yoksullaşır. Yoksulların hayatı hakkında ilk deneyleri bu dönemde olur. Eğitim felsefesi konusunda "çarpıcı" çalışmalarıyla tanınır.

Eğitim ve öğrenme sorunlarıyla gençlik yıllarında ilgilenmeye başlar. 1959'da Recife Üniversitesi'nde doktorasını verir. Daha sonra aynı üniversitede Eğitim Tarihi ve Felsefesi profesörü olarak görev yapar.

1947'de halkı özgürleştirmeyi amaçlayan bir okuma yazma yöntemi önerir. Bu yöntem, okuma yazma öğrenenlerin günlük yaşamından doğrudan esinlenmiş bir gereci ve bunu konu alan metinleri kullanarak onları gerçek anlamda siyasal olarak bilinçlendirmeye dayanmaktadır. Yöntem, piskoposluğun da desteğiyle, Goulart hükümeti tarafından 1963-64'te resmileştirilir. İlk uygulamada, 300 işçiye, 45 günde okuma yazma öğretilir. 1964 darbesinden sonra iki kez tutuklanır, önerdiği yöntem iktidara karşı tehlikeli bulunur ve ülkesini terk etmek zorunda kalır. Ancak öğretisi pek çok Latin Amerika özgürleşme hareketine kaynak olur. 16 yıllık sürgün hayatının ilk beş yılını Şili'de UNESCO ve Şili Tarım Reformu Enstitüsü'nde çalışarak geçirir. Yetişkin eğitimi programlarında görev alır. Sonra, Harvard Üniversitesi Eğitim Okulu'nda misafir hoca olarak dersler verir. Daha sonra, Cenevre'deki Dünya Kiliseler Birliği'nin Eğitim Bürosu'nda özel danışman olur.

En ünlü eseri olan *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni, Harward yıllarında yazmıştır. Amerika'nın Vietnam'a müdahalesi, 1965'te alevlenip sokaklara dökülen ırk kökenli toplumsal çalkantılar, özellikle öğrenci olayları bu kitaba kaynak olmuştur. Ezilenlerin ve dışlananların sadece üçüncü dünyada var olmadığını anlayarak, üçüncü dünya kavramını coğrafi sınırlarından çıkarıp siyasi alana taşıması da bu kitabıyla gerçekleşir. 1986 senesinde UNESCO'nun "Barış ve Eğitim" ödülüne layık görüldü.

BAŞLICA YAPITLARI: *Education for Critical Consciousness* (1967); *Cultural Action for Freedom* (1967); *Pedagogy of the Oppressed* (1970) [*Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, 1991]; *Pedagogy in Process: Letters to Guinea-Bissau* (1978);*The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (1985); *Literacy: Reading the Word and the World* (Donald Macedo'yla birlikte, 1987) [*Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okumak*, Çev. Serap Ayhan, İmge Kitabevi, 1998]; *Pedagogy of the City* (1993); *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work* (1996); *Mentoring the mentor: A Critical Dialogue with PauloFreire* (1997); *Pedagogy of the Heart* (A.M.A. Freire'yle birlikte, 1997) [*Yüreğin Pedagojisi*, Çev. Özgür Orhangazi, Ütopya Yayınevi, 2000] ve *Politics and Education* (1998).

Bugün Sao Paola'da,Freire'nin yöntemleriyle eğitim veren, Instituto Paolo Freire adlı bir kurum bulunuyor. Ayrıca, Brezilya'nın ve dünyanın pek çok başka üniversitesinde adına enstitüler ve merkezler kurulmuş durumda. www.paulofreire.org sitesinden daha ayrıntılı bilgi edinilebilir.

Ayrıntı: *1539*
İnceleme Dizisi: 333

Eleştirel Bilinç İçin Eğitim
Paulo Freire

Kitabın Özgün Adı
Education for Critical Consciousness

İngilizceye çeviren ve yayıma hazırlayan
Myra Bergman Ramos

Dizi Editörü
Güven Gürkan Öztan

İngilizceden Çeviren
Dilek Hattatoğlu

Yayıma Hazırlayan
Güven Gürkan Öztan

Son Okuma
Hazal Uzuner

© 1974 by Sheed anad Ward Ltd
This translation is published by arrangement with Bloomsbury Publishing Inc.

Kapak Tasarımı
Arslan Kahraman

Dizgi
Kâni Kumanovalı

Baskı ve Cilt
Ali Laçin - Barış Matbaa-Mücellit
Davutpaşa Cad. Güven San. Sit. C Blok No. 286
Topkapı/Zeytinburnu - İstanbul - Tel. 0212 567 11 00
Sertifika No: 46277

Birinci Basım: *2021*

ISBN 978-605-314-545-5

Sertifika No.: 10704

AYRINTI YAYINLARI
Basım Dağıtım San. ve Tic. A.Ş.
Hocapaşa Mah. Dervişler Sok. Dirikoçlar İş Hanı
No: 1 Kat: 5 Sirkeci/İstanbul
Tel.: (0212) 512 15 00 Faks: (0212) 512 15 11
www.ayrintiyayinlari.com.tr & info@ayrintiyayinlari.com.tr

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

Eleştirel Bilinç İçin Eğitim

Paulo Freire



İNCELEME DİZİSİ
SON ÇIKAN KİTAPLAR

KÜRESELLEŞMENİN ÇÖKÜŞÜ
Dünyanın Yeniden Keşfi
John Ralston Saul

AVRUPA
Bitmemiş Bir Macera
Zygmunt Bauman

AKIŞKAN HAYAT
Zygmunt Bauman

KİTLE KATLİAMLARI
Cinai Bölmeler
Abram De Swaan

HAVVA'NIN SAKLI YÜZÜ
Arap Dünyasında Kadınlar
Nevâl es-Sâdevî

RADİKAL KURBAN
Terry Eagleton

EDEBİYATA ÖVGÜ
Zygmunt Bauman & Riccardo Mazzeo

PASİF DİRENİŞ
Mitin Ötesinde Bir Tarih
Domenico Losurdo

BORÇLU ZAMANLARDA YAŞAMAK
Citlali Rovirosa-Madrazo ile Söyleşi
Zygmunt Bauman

GREV!
Jeremy Brecher

MARKSİZM, ORYANTALİZM, KOZMOPOLİTANİZM
Gilbert Achcar
MARKSİZM VE KENT
Ira Katznelson

MİZAH
Terry Eagleton

EĞİTİM ÜZERİNE
Riccardo Mazzeo ile Söyleşi
Zygmunt Bauman

ANLATININ SÖYLEMİ
Yöntem Hakkında Bir Deneme
Gérard Genette

AHLAKİ KÖRLÜK
Akışkan Modernlikte Duyarlılığın Yitimi
Zygmunt Bauman & Leonidas Donskis

KENT HAKKI
Sosyal Adalet ve
Kamusal Alan Mücadelesi
Don Mitchell

PSİKOTERAPİDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI
Daria J. Kuss & Mark D. Griffiths

TAHRAN 1979
Ekber'i Hatırlamak
Behrooz Ghamari

AKIŞKAN KORKU
Zygmunt Bauman

NE ADAM NE HAYVAN
Feminizm ve Hayvanların
Savunulması
Carol J. Adams

SOSYOLOJİ NE İŞE YARAR?
Zygmunt Bauman

SAPKIN
Gey Normalleşmesi ve
Queer Antikapitalizm
Peter Drucker

KÜLTÜR TEORİSİNDE ESKİZLER
Zygmunt Bauman

ENGELSİZ ANARŞİ
Peter T. Leeson

FREDRIC JAMESON
Diyalektik Eleştiri Projesi
Robert T. Tally Jr.

ADINI SÖYLEMEYE CESARET EDEN BİR SOL
34 Zamansız Müdahale
Slavoj Žižek

Eleştirel Bilinç İçin Eğitim

İçindekiler

Giriş 9
Önsöz 18

Kısım Bir
Özgürlük Pratiği olarak Eğitim
İngilizceye çeviren ve yayına hazırlayan
Myra Bergman Ramos
Türkçeye çeviren: Dilek Hattatoğlu

Birinci Bölüm/Geçiş Toplumu 25
İkinci Bölüm/Kapalı Toplum ve Demokratik Deneyimsizlik 45
Üçüncü Bölüm/Kitleleştirilmeye Karşı Eğitim 57
Dördüncü Bölüm/Eğitim ve Conscientizaçáo 67
Beşinci Bölüm/Not 87

Altıncı Bölüm/Ek 88
Birinci Durum
İnsan, dünyada ve dünyayla, doğayla, kültürle *91*
İkinci Durum
Doğa dolayımıyla diyalog *93*
Üçüncü Durum
Okuryazar olmayan avcı *95*
Dördüncü Durum
Okuryazar avcı (yazıyı bilen/yazılı kültür) *97*
Beşinci Durum
Avcı ve kedi *99*
Altıncı Durum
İnsan emeğiyle doğanın maddesini dönüştürür *101*
Yedinci Durum
Bir vazo, insanın, doğanın maddesi üzerinde çalışmasının ürünü *103*
Sekizinci Durum
Şiir *105*
Dokuzuncu Durum
Davranış örüntüleri *107*
Onuncu Durum
Eylemdeki bir kültür çevresi: Önceki tartışmaların sentezi *109*

Kısım İki
Verme ya da İletişim
Portekizceden İngilizceye çevirenler
Louise Bigwood ve Margaret Marshall
Türkçeye çeviren: Dilek Hattatoğlu

Birinci Bölüm/"Verme" (*Extension*) Teriminin Semantik Bir Analizi 117
İkinci Bölüm/Verme ve Kültürel İstila: Zorunlu Bir Eleştiri 136
Üçüncü Bölüm/Verme mi İletişim mi? 161

Giriş

Diyalektik düşünmek, el üstünde tutulan kavramların geçersizleştiğine hükmetmektir, yakın geçmişi açıklıyor olsa bile. Öte yandan, hakiki bir diyalektikçinin işaretlerinden biri, eleştirel bilincin yeni düzeylerine erişmek için, geçmişin adını kötüye çıkarmaksızın "ötesine devam etme" yeteneğidir. Hiçbir çağdaş yazar, eleştirel bilincin çoğu boyutunu, duygularının, dilinin ve düşünce evreninin tümden Brezilyalı havasına rağmen tüm dünyayı dersliği olarak alan çokkültürlü eğitimci Paulo Freire'den daha kararlılıkla araştırmamıştır. Freire, eleştirel bilincin yeni biçimlerini aramaktan ve bir dizi farklı durumdaki ezme/ezilme ile "conscientizaçao"nun*

* Bilinçlenme süreci. (ç.n.)

özgürleştirici etkileri arasındaki yeni bağları ortaya çıkarmaktan asla yorulmaz. Eserinin birleştirici ilmeği, kültürel özgürleşmenin motoru olarak eleştirel bilinçtir.

Freire'nin sırasıyla 1965 ve 1968'de yazdığı iki denemenin İngilizce'de yayınlanması, Freire'nin yazıları yazdığı sırada "düşüncenin naifliği" diye adlandırdığı şeyi ABD'li okurlara hatırlatmayı amaçlar. İnsani deneyimin tarihselliğine inanan Freire, geçmiş yazılarını ve eylemlerini, onları aşmış olsa bile reddetmeyi reddeder. Eğer böylesi bir sadakat, "conscientizaçao"yu veya Freire'nin kendisini bir mit veya bir tüketim nesnesi haline getirebilecek olan okurları rahatsız ederse, bırakalım etsin! Mistifikasyona karşı yeni bir silah kazanmanın sevindireceği ilk kişi, Freire'dir.

"Özgürlük Pratiği olarak Eğitim", Paulo Freire'nin nihayetinde sürgüne gitmesine yol açan 1 Nisan 1964 askeri darbesinden önce tüm Brezilya'da yetişkin eğitimine ayırdığı yaratıcı uğraşlarından geliştirilmiştir. Eğer bugün yazılsaydı, eminim ki başlığı "Özgürleşme Praksisi olarak Eğitim" olurdu. Freire'nin önceki eserleri de eylemi *praksis* olarak görürler fakat düşünümsel eylem ile eleştirel teorileştirme arasındaki hassas ortakyaşam, sonraki eserlerinin, özellikle de *Cultural Action for Freedom* [Özgürlük İçin Kültürel Eylem] ile *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin* ürünüdür. Benzer biçimde Freire'nin özgürlük nosyonu, daima dinamik olmuştur ve ezilenlerin durmaksızın, ezenleri tarafından varlıklarının en derin noktalarına "içe-enjekte edilen" kölelik bilincini "dışa enjekte etme/atma" (terim Freire'ye aittir) mücadelesiyle tarihsel süreçten köklerini almaktadır. Ancak Freire son yıllarda demokratik "özgürlük" (freedom) ya da medeni "özgürlük" (liberty) biçimleriyle maskelenen özel bir tür ezme/ezilmeye dikkatini yöneltmiştir. Dolayısıyla artık, hem dinamik bir faaliyet hem de diyalogcu eğitime katılanların kısmen fethedilmesi olarak özgürleşmeyi vurgular.

---

* Freire Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, 2019. (ç.n.)

Ezilenlerin Pedagojisi'nin ABD'li okurları, "Özgürlük Pratiği olarak Eğitim"de Freire'nin okuma yazma yönteminin temel bileşenlerini bulacaklardır. Bu bileşenler şunlardır:

> Eğitimcilerin, halkın kelime evrenine "açılan" katılımlı gözlemi,
> Meşakkatli bir arayış olan doğurgan kelimeler arayışının iki düzeyi vardır: hece zenginliği ve deneyimsel katılımın ağır yükü;
> Bu kelimelerin görsel imgeler halinde ilk kodlanması, bu sessizlik kültürüne "gömülü" olan halkı kendi "kültürü"nün bilinçli yapımcıları olarak doğrulmaya teşvik eder.
> Konvansiyonel anlamda "öğretmen" olmayan ama eğitimci-eğitilen haline gelmiş olan bir koordinatörün, formel eğitimciler tarafından sıklıkla bilginin edilgen alıcıları muamelesi yapılan eğitilen-eğitimcilerle diyalog içerisinde, alçakgönüllü uyarımları altında bir "kültür çevresi"nin kod çözmesi,
> Yeni bir yaratıcı kodlama; bu açıkça eleştirel olan ve eylemi amaçlayan bir kodlamadır, öncenin okuma yazma bilmeyenleri artık doğanın ve sosyal tarihin "nesnelerinden" ibaret olma rolünü reddetmeye ve kendi kaderlerinin "özneleri" haline gelmeye başlar.

Artık kendi okuma yazma bilmeyişlerini, ezenlerinin kültürel bir eseri olarak kavrarlar. Bu, ezenleri tarafından sessizlik kültürünün hizmetkârları olan bugünün büyücülerinin sihirli alet kutusunda hapis tutulan yazılı kelimelerden ilk serbest kalışlarıdır. Burada, ilkel halkların yazma sanatlarında usta olanların huzurunda deneyimlediği, neredeyse dinsel nitelikli özel dehşeti tartışan Levi-Strauss akla gelebilir doğallıkla. Freireci tarzda eğitim, özgürlük pratiğidir; çünkü eğitimciyi de en az eğitilenler kadar sessizlik ve monologdan

oluşan ikili esaretten kurtarır. Her iki taraf da öğrenmeye başlarken özgürleşir, biri okuma yazma bilmeme/cahillik, yoksulluk veya teknolojik cehalet damgasına rağmen kendini değerli bir varlık olarak tanımayı, diğeri de bilen kişi olarak eğitimci rolünün dayattığı dar cekete rağmen diyaloğa girebilmeyi öğrenir.

Paulo Freire'nin ana mesajı şudur: İnsan, içine gömülü olduğu doğal, kültürel ve tarihsel gerçekliği "sorunsallaştırdığı" ölçüde, yalnızca bu ölçüde öğrenebilir ya da bilebilir. Sorunsallaştırma, teknokratların "problem çözme" tavrının antitezidir. Problem çözme yaklaşımında bir uzman gerçekliğe biraz mesafe alır, onu bileşenlerine ayırarak analiz eder, en verimli tarzda güçlükleri çözmek için araçlar bulur ve bir strateji ya da politika dikte eder. Bu türden problem çözme, Freire'ye göre, sadece çözülmesi gereken sorunlar muamelesi görmeye uygun boyutlara indirgemek suretiyle insani deneyimin bütünlüğünü çarpıtır. Oysa Freire'nin verdiği anlamda "sorunsallaştırma", eleştirel bilinç yaratabilecek ve onları doğayla ve sosyal güçlerle ilişkilerini değiştirmeleri için güçlendirebilecek simgeler halinde tüm gerçekliği kodlama göreviyle tüm halkı ilişkilendirmektir. Bu düşünümsel grup uygulaması, sadece tüm katılımcıları, tarihi "misyonu" kendi sosyal gerçekliklerinin dönüştürücü failleri haline gelmek olan ötekilerle diyaloğa girmeye yönelttiği takdirde, kendini beğenmişlikten ve psikolojikleştirmeden kurtulabilir. Sadece bu şekilde insanlar, kendi tarihlerinin nesneleri değil özneleri haline gelirler.

Böylesi bir dil, ekolojik felaketten korkanlara ya da Zen, Tao veya Sûfî düşüncesine uygun tavrı, aşırı faal Batı'yı düzeltecek tavır olarak görenlere fazlasıyla Prometheusçu görünebilir. Fakat Freire etnosentrik bir indirgemeci değildir: Eleştirel düşünüm olmaksızın eylemin, hatta nedensiz tefekkür olmaksızın eylemin felaket aktivizmi olduğunu bilir. Tersine, kolektif sosyal eylem yokluğunda teorinin ya da içedönüşün kaçış idealizmi ya da hüsnükuruntu olduğunda ısrarcıdır.

Ona göre hakiki teori, sadece tarihsel mücadelelerden köklerini alan praksisten türeyebilir. Bu, izleyicilerinin çoğu bilinçsizce ona bu rolü biçmeye çalıştıkları halde Freire'nin neden ABD'deki toplumsal devrimin teorisyeni olamayacağını da açıklar. Sadece ezme/ezilmenin ABD'deki hayatta aldığı karmaşık formlara tarihsel olarak "gömülü" olanlar, bu toplumdaki "kültürel sessizliğin" büründüğü özel kılığı teşhis edebilir. Açıktır ki, bu biçim ne kuzeydoğu Brezilya'da olduğu gibi okuma yazma bilmemedir ne de kırsal Şili'de olduğu gibi ekonomik marjinalleştirilme. O halde ezilen Amerikalıların kendi sosyal kaderlerini kontrol etmelerini engelleyen nedir? Belirli becerilerin yokluğu mu, hâkim sınıfların maharetle yaptığı gibi yasaları kendi amaçlarına göre manipüle edememek mi? Yanlış ideoloji mi yoksa sadece öz çıkarın ötesinde yerel olarak örgütlenme yeteneksizliği mi? Ya da ABD'de ezenler ve ezilenler arasındaki psikolojik sınırlar çok mu belirsiz/bulanık? Çoğu Amerikalı kendini ezen ya da ezilen olarak tanır mı? Yoksa kendilerini ezme/ezilmenin kişisel olmayan yapılarından gizliden çıkar sağlayanlar ve bu nedenle edilgen suç ortakları olarak mı görürler? Bu toplumda ırkçılık ve cinsiyetçilik, Freire'nin Mao'yu yansılayarak "baş çelişki" dediği ya da sadece "baş çelişkinin başlıca yönleri" diye adlandırdığı şeyin tezahürleri midirler?

Freire'nin "yöntem"ine her derde deva ilaç olarak bakmanın boşunalığı, bu kitabın "Verme mi İletişim mi?" adlı ikinci denemesinde anlatılır. 1968'de Şili'de yazılan bu eser, "conscientizaçao"nun derslerini Latin Amerika'da hayati önem taşıyan bir alana, yani kırsal verme/aktarım alanına uygular. Verme işçileri ve yerel eyleyiciler, ABD'nin kırsal kesimindekilerle aynı figürlerdir; tarım okullarında ve okul yapımı için devletçe verilmiş topraklardaki yüksekokullarda geliştirilen ileri teknikleri ve ürünleri çiftçilere getirirler. Son yıllarda ABD modelindeki kırsal aktarım, tüm Latin Amerika'da yaygınlaştı. Pek çok bölgede, verme, teknik yardımın ta kendisi olarak görülür. Ne var ki "verme/aktarım"

ve "iletişim" terimlerini ve bunların altında yatan gerçeklikleri analiz ederek Freire ikisi arasındaki temel çelişkiyi ortaya koyar. Köylülerle hakiki diyalog, der, onlara teknik uzmanlığın ya da tarımsal bilgi dağarcığının (know-how) "verilmesiyle" uyuşmazdır. Sonuç olarak "Verme mi İletişim mi?" sadece kırsal insanları ilgilendiren özel bir yazı olarak okunamaz. Tersine, tam da tüm "yardım" veya "yardım etme" ilişkilerinin gizemini bozduğu için, genel önemi vardır. Yazar verme eyleyicileri için söylediğini, sosyal çalışmacılar, kent plancıları, sosyal yardım idarecileri, topluluk örgütçüleri, siyasi militanlar ve güya yoksullara ya da güçsüzlere "hizmet" götüren diğerleri için de söyleyebilirdi.

Freire, daima ideolojik yanlışların yöntemsel hataları izleyebildiğinde ısrarlıdır. Tarımsal aktarım/verme pratiğinin arkasında, Freire (içkin) bir himayecilik ideolojisi, sosyal denetim ve uzmanlar ile "çaresizler" arasında bir karşılıksızlık görür. Öte yandan eğer diyaloğu ve karşılıklılığı güçlendiren bir *yöntem* benimsenirse, önce eşitliğe, imtiyazın ilgasına/kaldırılmasına ve özel niteliklerin uygulanabildiği fakat daimi olmadığı elitistlikten uzak liderlik biçimlerine *ideolojik* olarak bağlanılmalıdır. Kaldı ki vermecilik/aktarımcılık dilini ve pratiğini reddederek Freire, köylülere tarımsal teknoloji ya da beceri getirmenin değerini reddetmiş olmaz. Fakat bu türden bilgiye sahip olanların, köylülerle, sorunsallaştırılmış kırsal durumun bütünlüğüne kendi kısmi bilgilerinin nasıl uygulanacağını onlarla birlikte öğrenebilecekleri bir diyalog içine girmeleri gerektiğini ileri sürer. Burada ima edilen şey, Freire'nin tartışmasız biçimde geliştirdiği şu yargıdır: Hiçbir geçerli "yardım" olamaz ve gelişme dilinde "verenler" ve "alanlar" terimlerine yer yoktur. Bu nedenle, "Verme mi İletişim mi?" bu ülkedeki okurlarına, ABD'nin dış yardım politikasına ve ABD'nin ülke içindeki "yoksulluk" meselesini ele alışına radikal bir saldırı gibi görünebilir. Karşılıklı olmayan tüm ilişkilerin ezen karakterini ortaya koyan bu yorum, en iyi *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde ve "Kültürel Eylem Olarak Özgürlük"te okunabilir.

Bu denemenin İspanyolca versiyonunun önsözünde Jacques Conchol, Şili'nin Allende hükümetinin tarım bakanı, Freire'nin teknoloji ve modernleşme arasındaki ilişkileri analizine doğru biçimde dikkat çeker. Conchol'un söylediği gibi, Freire, "teknolojik mesihçiliğe düşmeksizin statükonun gelenekçiliğinden nasıl kaçınılacağını gösterir" Ve her ikisi de "her gelişme modernleşmedir ama her modernleşme gelişme değildir" sonucuna varırlar. Burada, Şili'deki çalışmada gelişme dili ile özgürleşme kelime dağarcığı arasındaki diyalektik yakalanabilir. Bu karşılıklı birbirini besleme, Freire'nin "mekanik modernleşme" tartışmasına içkindir. Ona göre, teknisyenlerin ya da karar mercilerini değişime uğramış toplumun dışında tutan manipülatörlerin katalitik eylemine cevap veren modernleşme, mekanik bir süreçten ibarettir. Bu yaklaşım, kısaca, toplumu kendi dönüşümünün öznesi olmaktan alıkoyar. Oysa hakiki tarımsal gelişme, tıpkı hakiki toprak reformu gibi, "ileri teknoloji ile köylülerin ampirik teknikleri" arasındaki eleştirel alışverişlerin ortaya çıkardığı yaratıcılık sayesinde, eskilerinden doğan yeni yapılar ve pratikler gerektirir. Burada kullanıldığı anlamıyla "ampirik" terimi, sosyal bilimsel doğrulama alanına değil, daha ziyade toprakla gündelik tanışıklık içinde yaşayanların dünyasına atıf yapar: Deneme ve yanılma dünyasına, sağduyu ve ortak bilgeliğin dünyasına. Bu nedenle verme eyleyicileri, köylülerle ancak onların kültürel evrenine girmek suretiyle "iletişim" kurabilirler. Bunu da sadece hakiki eğitimciler olarak rollerinin emrettiği karşılıklılığa meylederek ve bu karşılıklılığı onaylayarak yapabilirler.

Freire, kırsal alanlardaki eğitimcilerin karşılaştıkları engelleri hafife almaz. Ne var ki, ona göre tüm değişim eyleyicilerinin karşı karşıya kaldığı merkezi mesele şudur: Zaman kaybetmeksizin maksimum verimlilikle nasıl sonuç alınır? Diyalog ve iletişim zorunlu olarak zaman kaybına ve böylelikle ulusal gelişme için öylesine hayati olan üretimdeki kazançların ertelenmesine yol açar mı? Daha fazla tarımsal

üretim için uğraşmamak, naiflik olurdu diye cevaplar. Fakat bu tür artışlar, toprağın filizlerini doğaya ve kendi tarihsel/kültürel alanlarına bağlayan gerçek ilişkiler zemininde gerçekleşmelidir. Dolayısıyla, sadece her ikisi de hakiki praksisin düşmanları olan boş lafazanlıkla ya da teknokratik aktivizmle köylüler "şeyleştirildiği"nde zaman kaybedilmiş ya da verimlilik kurban edilmiş olur. Kaldı ki, kadınları ve erkekleri "gömülü" oldukları durumdan "doğrulmaya" hazırlayan diyaloğa harcanan her bir an, kazanılmış zamandır. Tersine, ne kadar şaşaalı görünseler de, eğer doğal nesneler ya da sosyal yapılar formel olarak değişiyor ama insan özneler önceden olduğu gibi güçsüz bırakılıyorsa, tüm zaman kaybedilmiş demektir. Toprak reformunun hedefi, tüm diğer gelişme değişimi gibi, sadece yapıları değiştirmek değil, insanları/halkı dönüştürmektir. Freire'nin halk kaygısı o kadar merkezidir ki, hakikaten *onların* haline gelmeyen her politika, program ya da projeyi eler. Başarılı bir eğitimcinin göstergesi, ikna becerisi değildir -bu propagandanın sinsi bir biçimidir- fakat eğitilenlerle karşılıklılık modunda diyaloğa girme yeteneğidir. Ve kırsal aktarım, karşılıklılık diyalektiğini ihlal ettiği için bu iletişimi kuramaz; gerçekten de hiçbir değişim eyleyicisi ya da teknik uzman, kişisel görüşlerini ötekilere empoze etme hakkına sahip değildir.

Freire'nin tüm çalışmalarına uygulanabilecek son iki değini daha var. İlki, onun ütopyacı bakışını hatırlatır. Paulo Freire'nin ütopyacılığı, diyaloğu ya da eleştirel bilinci ideolojik olarak seven bir zihinden çıkmış idealist bir rüya değildir. Hayır. Onunki, bir mücadele sürecindeki ezilen gruplarla girdiği pratik ilişkiden doğar. Başka şekilde teorize edilirse, Freire'ye göre ütopyacılık, naif bilincin özellikle yavan bir biçimini teşvik etmektir. Bu nedenle Freire, eğer sadece kısa dönem sonuçlarla yargılanırsa ciddiye alınamaz. Herhangi bir toplumdaki ezilenler, kültürel sessizliklerinin üstesinden gelme uğraşı içindeki kendilerinin sesi olarak onun sesini tanımakta zorluk çekmezler. Hakikaten ezilenler, başarı-

sızlık özgürlüğüne, deney yapma lüksüne sahip değildirler. Bu, neden sadece uygulamaya koyabilecekleri ciddi fikirleri önemsediklerini açıklar. Bu temel anlamda Freire'nin eğitime, iletişime ve teknolojiye yaklaşımı ciddidir: Mücadele içindeki insan toplulukları tarafından üstlenilmedikleri ve yeniden yaratılmadıklarında hiçbir anlamları yoktur. Dolayısıyla, ister istemez kısa dönem sonuçlar hayal kırıklığı yaratabilir çünkü bu tür uğraşlar, tahakküm *praksisiyle* karakterize edilen bir dünyada uygulanabilir tek gerçekçi politika tarzı olarak yaratıcı ütopyacılığı görür.

İkinci yorum, Freire'nin eğitimci olarak kişisel tarzına ilişkindir. Bugün çeşitli vesilelerle ABD'yi ziyaret etmiş ve sayısız dinleyiciye seslenmiş olduğu için, hiç kimse artık yazılı eserleri ile sözel eserini birbirinden koparamaz. Kendi eğitim pratiği, diyaloğun mümkün olduğunun, eğitimcilerin eğitilenlerle birlikte öğrenebileceğinin kanıtı olarak ortadadır. Freire, hevesli müritlerine bilgelik dağıtan karizmatik bir guru rolüne bürünmeyi inatla reddeder. Onu eleştiremedikçe, hiç kimse onunla düşünce alışverişine giremez. Kendi düşüncesindeki bazı kalıntısal naiflikleri ortaya çıkaran bir muhatap ile buluştuğu zaman, (kendi sözlerini kullanırsak) "bir eğitimci olarak kendi ölümünü ilan" etmeye bile kalkışmıştır. Tamamen yabancılarla olsa bile, Freire'nin insan ilişkilerinin niteliği tüm insanların önemli ve etkin saygıya değer oldukları teorisinin tanıklığıdır. Tek kelimeyle, Paulo Freire, önemi, yaklaştıkça/tanıdıkça büyüyen ender insanlardan biridir. Artan aşinalık, kibri değil fakat onu kulağını daha da açarak yeniden okuma arzusunu besler. Onu bilmek/öğrenmek, özgürleştirici eğitimin ve özgün iletişimin hakikaten mümkün olduğuna ikna olmaktır.

Önsöz

Son yıllarda Şili'de yaşayan ve çalışan uluslararası üne sahip Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, bu denemesinde yeni bir tarım toplumunun gelişmesi sürecinde teknisyenlerin ve köylülerin nasıl iletişim kurabileceklerini analiz ediyor.

Freire'nin düşüncesi derindir ve yer yer izlenmesi zordur ama nüfuz eder; özü, hakikatlerin, bu hakikatler arasındaki ilişkilerin yeni bir dünyasını ve kavramların mantıklı bir düzenlenişini ortaya serer. Kelimelerin, anlamlarının, bağlamlarının, insanların eylemlerinin, doğal dünyaya egemenlik kurma ve kendi kültürlerini ve tarihlerini yaratma mücadelelerinin bir bütünlük oluşturduğunu, bunun her bir öğesinin sadece kendi başına değil, bütünün işleyişinde de önem taşıdığını kavrarız.

Sadece (yanlış olarak "verme eyleyicisi" diye adlandırılan) tarımcının eğitim görevinin bir analizi olmanın çok ötesine geçen bu deneme, bence, Paulo Freire'nin onun doğru perspektifinden kavranan eğitime atfettiği rolün derin bir sentezidir: Yani dünyayı dönüştürmek için bilinçli eylemi üzerinden insanların insanileşmesi/insanlaşması görevi.

Freire çalışmasına "verme" terimini farklı bakış açılarından ele alarak başlar: Kelimenin dilsel anlamı, felsefi bilgi teorisi zemininde bir eleştiriyle verme ile kültürel istila kavramları arasındaki ilişkilerin bir incelenmesi. Ardından verme ile iletişim arasında varolan ciddi karşıtlığı göstererek tarım reformu ve değişimi tartışır. Tıpkı genel olarak öğretmenler gibi, tarımcı-eğitimci de eğer hakikaten insanlara ulaşmak istiyorsa, soyut olarak değil bir tarihsel gerçeklik içerisinde somut olarak, iletişimi seçmek zorundadır.

Bu denemeyi okumak, yoksulluğu ve hayatlarını bu çalışmaya adamış olanların cömertliğine ve iyi niyetine rağmen, bizim aramızda ve pek çok başka Latin Amerika ülkesinde hâkim olan tarımsal aktarım kavramının kısıtlılıklarını anlamamızı sağlar. Bazı örneklerde naif dünya görüşleri ama daha genel olarak geleneksel bir tarımsal yapı içinde köylülerle karşılaşan teknisyenlerin üstünlük ve tahakkümle damgalanmış tavrı yüzünden daha uzun vadeli sonuçlar almakta başarısız olduklarını anlayabiliriz.

Freire bize, aktarım/verme kavramının köylüleri bir "şey"e, onların dünyayı dönüştürmeye muktedir varlıklar olduğunu reddeden gelişme projelerinin bir nesnesine nasıl dönüştürdüğünü gösterir. Bu kavramda köylü eğitilmez fakat bunun yerine ona, yabancı bir kültürel dünyaya ait olan ve (modern ve bu nedenle üstün) olan teknisyenin köylülerin de modern olmak için bilmesi gerektiğini düşündüğü şeyleri içeren propagandanın depolanacağı yer muamelesi yapılır.

Paulo Freire, doğru olarak bize anlatır:

> Hangi düzeyde olursa olsun bilmek, bir Öznenin, kendisine verdiği ya da dayattığı içeriği uysal ve edilgen bir şekilde kabul eden bir nesneye bir şey aktarma edimi değildir. Tersine, bilgi dünya karşısında merakla varolan Özneleri gerektirir. Onların gerçekliği dönüştüren eylemini gerektirir. Sürekli bir arayış talep eder. Buluş ve yeniden buluş içerir... Öğrenme sürecinde sadece öğrendiğini kendine mal eden, idrak eden ve bu öğrenmeyi yeniden icat edenler, edindiği öğrenmeyi somut varoluşsal durumlara uygulayabilenler gerçekten öğrenebilirler. Öte yandan, başkası tarafından anlamının farkında olmadığı ve dünyada olma tarzıyla çelişen "içeriklerle" doldurulmuş kişi öğrenemez çünkü kendisine meydan okunmamıştır.

Ayrıca, Freire tüm bir kültürel gerçeklik bağlamında olmadığı takdirde, hümanist ve bilimsel bir perspektiften teknik kapasite geliştirmeye odaklanılamayacağını vurgular. Köylülerin ekim, harman, erozyon ve yeniden ormanlaştırma gibi olgulara yönelik tavırları, doğaya, dini inançlarına, değerlerine ve bu gibi şeylere yönelik tavırlarıyla ilişkilidir. Bu kültürel bütünlük bir yapı olarak, öteki boyutlarda meydana gelen otomatik bir refleks olmaksızın parçalarından herhangi birinde etkilenemez. Dolayısıyla, tarımcı-eğitimci, dünya görüşlerini öğrenip bütünlüğü içinde bununla yüzleşmedikçe hayatın belirli bir yönü bakımından köylülerin davranışlarını değiştiremez.

Freire'nin, özgün eğitim zemininde oluşan diyaloğun karşıtı bir tavır olan kültürel istila olarak verme/aktarma kavramına eleştirisinin önemini vurgulamak istiyorum. Freire, aynı şekilde çoğu zaman geleneksel eğitimin tam kalbinde bulunan tahakküm kavramını ele alır ve geleneksel eğitimin, insanları özgürleştirmek yerine nasıl köleleştirdiğini, onları şeylere indirgediğini ve tarih içinde Özneler olarak eylemelerine ve bu eylem üzerinden özgün kişiler haline gelmelerine izin vermeyerek onları nasıl manipüle ettiğini gösterir.

Freire'nin teknikler, modernleşme ve hümanizm arasındaki ilişkiye dair analizi de gayet temeldir; bu analizle

Freire, teknolojik mesihçiliğe düşmeksizin statükonun gelenekçiliğinden nasıl kaçınılacağını gösterir. Gayet doğru biçimde söylediği gibi, "her gelişme modernleşmedir fakat her modernleşme gelişme değildir."

Sanırım temalarına bu kısa değini, Paulo Freire'nin alçakgönüllülükle *Verme mi İletişim mi?* diye başlık koyduğu bu denemenin zenginliğini ve derinliğini vurgulamaya yeterlidir. Umuyorum ki yaygınlıkla okunacak, değerlendirilecek ve tartışılacaktır; çünkü içinde eylediğimiz gerçekliğin bilincine daha çok varmamızı sağlayacağından ve böylece de daha sorumlu ve özgün insanlar olmamıza katkıda bulunacağından eminim.

Jacques Conchol
Santiago de Chile, Nisan 1968

Kısım Bir

Özgürlük Pratiği olarak Eğitim

Birinci Bölüm

Geçiş Toplumu

İnsan olmak, başkalarıyla ve dünyayla ilişkilere girmektir. Kendisinden bağımsız, bilinmesi mümkün bir nesnel gerçeklik olarak dünyayı deneyimlemektir. Hayvanlar gerçekliğin içine gömülüdürler, onunla ilişkiye giremezler; temaslardan ibaret yaratıklardır. Fakat insanın dünyadan ayrı ve dünyaya açık oluşu, onu bir ilişkiler varlığı olarak ayırt eder. İnsanlar, hayvanların tersine sadece *dünyada* değildirler fakat *dünyayla birliktedirler.*

Dünyayla insan ilişkileri doğası gereği çoğuldur. İster ortamın gayet farklı meydan okumalarıyla ister aynı meydan okumayla yüzleşsinler insanlar tek bir reaksiyon örüntüsüyle sınırlı değildirler. Kendilerini organize ederler, en iyi cevabı

seçerler, kendilerini sınarlar, eylerler ve tam da bu cevap verme eylemi içinde değişirler. Tüm bunları bilinçli olarak yaparlar, tıpkı bir problemi çözmek için bir alet kullandıkları zamanki gibi.

İnsanlar kendilerini dünyalarıyla eleştirel bir yoldan ilişkilendirirler. Gerçekliklerinin nesnel verisini (tıpkı bir veriyi ötekine bağlayan bağlar gibi) üzerine düşünerek kavrarlar; hayvanlar gibi yansılayarak değil. Ve bu eleştirel kavrayış ediminde, kendi geçiciliklerini keşfederler. Tek boyutu aşmak suretiyle düne ulaşırlar, bugünü tanırlar ve yarına yaklaşırlar. Zamanın boyutluluğu, insan kültürü tarihindeki temel keşiflerden biridir. Yazısız kültürlerde sınırsız görünen zamanın "ağırlığı", insanların geçicilik bilincine ulaşmasını ve böylelikle de kendi tarihsel doğalarının bir hissini edinmelerini engeller. Bir kedinin hiçbir tarihselliği yoktur; zamanın içinden doğrulma yetersizliği onu hiçbir bilincine sahip olmadığı tamamen tek boyutlu bir "bugün"e gömülü tutar. İnsanlar ise zamanda var olurlar.[1] İçerdedirler. Dışardadırlar. Miras aktarırlar. Bütünleşirler. Değişirler. İnsanlar kalıcı bir "bugün"ün içinde hapis değildirler; oradan doğrulurlar ve geçicileşirler.

İnsan zamandan doğrulurken, geçiciliği keşfeder ve kendini "bugün"den özgürleştirir, dünyayla ilişkileri sonuç verir hale gelir. İnsani varlıkların dünya içindeki ve dünyayla normal rolü, edilgen bir rol değildir. Doğal (biyolojik) alanla sınırlanmayıp yaratıcı boyutta kaldıkları için, insanlar değiş-

1. İngiliz dilinde "live" (yaşamak) ve "var olmak" (exist) terimlerinin etimolojik kökenlerinin aksine implikasyonları olduğu varsayılır. Burada kullanılışında ise, var olmak, yaşamaktan daha fazla bir şeydir çünkü dünyada olmaktan daha fazlasıdır; dünyayla olmaktır da. Ve bu varolan varlık ile nesnel dünya arasındaki iletişim kapasitesi/yeteneği, "var olmaya" sadece "yaşamak"ta bulunmayan bir eleştirel yetenek niteliği verir. Aşma, fark etme, diyaloğa girme (iletişim ve katılım) sadece varoluşa atfedilir. İnsan, ancak varolan diğerleriyle ilişki ve iletişim içinde var olabilir. Bu konuda Bkz. Karl Jaspers, *The Origin and Goal of History* (New Haven, 1953) ve *Reason and Anti-reason in our Time* (New Haven, 1952).

tirmek üzere gerçekliğe müdahale edebilirler. Edinilmiş deneyimi aktarırken, yaratır ve yeniden yaratırken, kendilerini bağlamlarıyla bütünleştirir, bağlamın meydan okumalarına karşılık verirken, kendilerini nesnelleştirir, ayırt eder, aşarken insanlar sadece kendilerine ait olan alana girerler: Yani Tarihin ve Kültürün alanına.[2]

Uyum sağlamaktan farklı olarak bağlamıyla bütünleşme, ayırt edici biçimde insan etkinliğidir. Bütünleşme, gerçekliğe uyum sağlama yeteneğine ek olarak seçimler yapma ve bu gerçekliği dönüştürme eleştirel yeteneğinin sonucudur. Seçimler yapma yeterliğini kaybettiği ve başkalarının seçimlerine tabi olduğu ölçüde, dış talimatların sonucu olduklarından artık kararları kendisine ait olmadığı ölçüde, insan artık bütünleşmiş olamaz. Daha ziyade uyum sağlamıştır. "Uyarlanmıştır." Uysal olmayan, devrimci ruh taşıyan insanlara sıklıkla "kötü uyarlanmış" denir.

Bütünleşmiş kişi, *Özne* olarak kişidir. Tersine, uyumlaşan insan, nesne olarak insandır, uyum sağlama olsa olsa öz savunmanın en zayıf formunu temsil eder. Uyum sağlama, hayvan alanının davranış karakteristiğidir; insan tarafından sergilendiğinde, insandışılaşmanın semptomatiğidir. Tarih boyunca insanlar, tam insanlıklarını kazanma mücadelesinde -ezme/ezilmenin sürekli tehdidi altındadır- onları uyumlaştıran ya da uyarlayan etkenlerin üstesinden gelmeye çalışmışlardır.

Ortamın meydan okumalarına karşılık vermek suretiyle dünyayla ilişkilenirken insanlar gerçekliği etkinleştirmeye, yönetmeye ve insanlaştırmaya başlarlar. Coğrafi uzama geçici anlam vererek, kültür yaratarak gerçekliğe kendi yapımları olan bir şey eklerler. İnsanların dünyayla ve diğerleriyle ilişkilerinin karşılıklı etkileşimi, topluluksal ya da kültürel hareketsizliğe izin vermez (baskıcı iktidar örnekleri hariç). İnsanlar yaratır, yeniden yaratır ve karar verirken tarihsel

2. Bkz. Erich Kahler, *Historia Universal del Hombre.*

dönemler biçimlenmeye başlar.[3] Ve insanlar bu dönemlere, yaratarak, yeniden yaratarak ve karar vererek *katılmalıdır.*

Bir tarihsel dönem, tamamlanma arayışında bir dizi özlem, kaygı ve değerle karakterize edilir; oluş ve davranış biçimleriyle; şu ya da bu oranda genellenmiş tavırlarla. Bu özlem, kaygı ve değerlerin somut temsilleri de gerçekleştirilmelerinin önündeki engeller kadar bir dönemin temalarını oluşturur, bunlar da gerçekleştirilecek görevlere işaret ederler.[4] Dönemler, temaları kavrandığı ve bunların gerektirdiği görevler çözüme ulaştırıldığı ölçüde tamamlanırlar; temaları ve görevleri artık yeni ortaya çıkan kaygılara karşılık düşmediği zaman yerlerini yeni dönemlere bırakırlar.

İnsanlar, dönemlerin gerçekleştirilmesinde ve yerlerini yenilerinin almasında hayati rol oynarlar. Dönemsel temaları kavrasınlar ya da kavrayamasınlar ve her şeyden önce bu temaların içinde oluştuğu gerçekliğe nasıl tavır alırlarsa alsınlar insanlar, kendi insanileşmelerini veya insandışılaşmalarını, özneler olarak olumlanmalarını ya da nesnelere indirgenmelerini büyük ölçüde belirlerler. Çünkü sadece temaları kavrayabildiklerinde seyirciden ibaret kalmak yerine gerçekliğe müdahale edebilirler. Ve zamanın ruhuyla bütünleşme amacında sadece sürekli bir eleştirel tavır geliştirmek suretiyle uyum/uyarlanma tavrının üstesinden gelebilirler. Bir dönem kendi temalarını dinamik olarak ürettiği ölçüde insanlar, "entelektüel işlevlerini giderek daha fazla, duygusal ve içgüdüsel işlevlerini giderek daha az kullanır"[5] hale geleceklerdir.

Fakat ne yazık ki, bölünmüş dünyanın içindeki çeşitli "dünyalar"da şu ya da bu ölçüde olan şudur: Sıradan insan çiğnenir, küçültülür, seyirciye dönüştürülür ve güçlü sosyal güçlerce yaratılmış olan mitlerle manipüle edilir. Trajik olan,

3. Bkz. Hans Feyer, *Teoria de la época atual* (').
4. Bkz. Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi.*
5. Zevedei Barbu, *Democracy and Dictatorship, Their Psychology and Patterns of Life* (New York, 1956), s. 4.

ürkütülmüş insanların özgün/gerçek ilişkilerden korkması ve hatta bunların varlığının olasılığından bile şüphelenmesidir. Öte yandan, yalnızlık korkusuyla aslında onları işbirliği birimine, gerçek bir topluluğa dönüştürebilecek olan herhangi bir eleştirel ya da sevgi bağı taşımayan gruplar halinde toplaşırlar. Nikolai Nikolaievich Vedeniapin, Dr. Jivago'da "toplaşma/toplu halde yaşama, vasatlığın sığınağıdır" der. Bu, ayrıca insanları sevmekten alıkoyan hapsedici bir zırhtır da.

Belki modern insanın en büyük trajedisi bu mitlerin gücünün tahakkümüne girmesi ve ideolojik veya başka türlü örgütlenmiş reklamlarla manipüle edilmesidir. İnsan, kaybın farkına bile varmadan adım adım seçme yeteneğini kaybeder; kararlar yörüngesinden kovulur. Sıradan insanlar, zamanın görevlerini kavramazlar; bu görevler bir "elit" tarafından yorumlanır ve reçete, yönerge formunda sunulur. Ve insanlar yönergeleri izleyerek kendilerini korumaya çalıştıkları zaman, umutsuz ve inançsız, evcilleştirilmiş ve uyarlanmış, aynılaştıran bir anonimlikte boğulurlar.

Erich Fromm'un *Özgürlükten Kaçış*'ta söylediği gibi:[6]

> Çağımız insanı, uygun gördüğü şeyleri yapmasını ve düşünmesini engelleyecek dışsal bağlardan kurtulmuştur. Ne istediğini ne düşündüğünü ve hissettiğini bilse, kendi isteklerine uygun hareket etmekte özgür olacak. Ama bilmiyor. Bu durumda adsız yetkelerin isteklerine uyar ve kendisinin olmayan bir benliğe uyarlanır. Bunu ne kadar büyük ölçüde yaparsa, kendisini o kadar güçsüz hissedecek ve uyum sağlamaya da o ölçüde zorunlu olacaktır. Bir girişimcilik ve iyimserlik maskesi taşımasına karşın, çağdaş insan, onu, felce uğramış gibi, yaklaşan felaketlere bakakalmak durumunda bırakan müthiş bir güçsüzlük duygusuna kapılmış bulunmaktadır.

Eğer insanlar zamanlarının temalarını eleştirel olarak kavrayamazlar ve böylece gerçekliğe aktif bir şekilde müdahale

6. (New Yok, 1960), s. 255-256. [*Özgürlükten Kaçış*, Çev. Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, s. 108]. (ç.n.)

edemezlerse, değişimin dalgasıyla sürüklenirler. Zamanın değiştiğini görürler ama bu değişime gömülmüşlerdir ve böylece onun dramatik önemini ayırt edemezler. Ve bir dönemden ötekine geçiş halindeki bir toplum, özellikle esnek, eleştirel bir ruhun gelişmesini gerektirir. Böylesi bir ruhtan yoksun olduklarında insanlar, daha önceki kendini koruma değerleriyle olumlama ve tamlık arayışında ortaya çıkan değerler çatışırken toplumda ortaya çıkan belirgin çelişkileri kavrayamazlar. Dönemsel geçişin zamanı tarihsel-kültürel bir "gelgit dalgası" oluşturur. Düne ait oluş, anlama, davranış ve değer biçme yolları ile geleceği ilan eden öteki kavrama ve değer biçme yolları arasındaki çelişkiler artar. Çelişkiler derinleşirken, "gelgit dalgası" daha güçlü, ortam da giderek daha duygusal hale gelir. Geçerliliğini kaybetmiş ama hâlâ varlığını sürdürme peşindeki bir dün ile varlık kazanan bir yarın arasındaki bu çarpışma bir duyuru anı ve bir karar anı olarak geçiş aşamasını karakterize eder. Ancak seçimler sadece çelişkilerin eleştirel bir kavranışının sonucu oldukları ölçüde gerçektirler ve eyleme dönüştürülebilirler. Başkalarının beklentilerini temsil ettikleri ölçüde, seçimler yanıltıcıdır/hayalidir.

Tüm geçişler değişimle iç içedir ama tüm değişimler geçişle sonuçlanmazlar. Değişimler onlardan bir şekilde derinden etkilenmemiş tek bir tarihsel dönem içinde meydana gelebilirler. Temaların tamamlanması arayışının sonucu olan toplumsal yeniden uyarlanmaların normal bir karşılıklı etkileşimi vardır. Fakat bu temalar özlerini ve önemlerini kaybetmeye başlar ve yeni temalar ortaya çıkarken, bu, toplumun yeni bir döneme doğru hareket etmeye başladığının bir işaretidir. Geçiş anı, yeni temalar ve yeni görevler arayışında hızlı bir hareketle iç içedir. Böylesi bir fazda insanlar gerçeklikleriyle her zamankinden daha fazla bütünleşmiş olmaya ihtiyaç duyar. Eğer değişimlerin "gizemini" kavrayacak kapasiteden yoksunsa, insan sadece bu değişimlerin insafına kalacaktır.

Brezilya 1950'lerde ve 1960'ların ilk yarısında, bir dönemden diğerine geçerken kesinlikle bu durumdaydı. Brezilya toplumunda önemini kaybetmiş ve kaybetmekte olan temalar ve görevler nelerdi? Bir "kapalı toplumun"[7] tüm karakteristikleriydi. Mesela, Brezilya'nın özerk olmayan statüsü kültürel yabancılaşma temasını üretmişti. Elitler de kitleler de Brezilya gerçekliğiyle bütünleşmekten yoksundu. Elitler, gerçekliğin "üzerine bindirilmiş" yaşıyorlardı; halk da içine gömülü olarak. Elitlere yabancı kültürel modelleri ithal etme görevi düşmüştü; halka da izleme, elitlerin altında olma, elitler tarafından yönetilen olma, kendine ait hiçbir görevi olmama görevi.

Brezilya toplumundaki bölünmeyle, tüm temalar ve görevler bütünü yeni bir boyut kazandı. Kapalı bir toplumun demokrasi, halk katılımı, özgürlük, mülkiyet, otorite ve eğitim gibi temalara verdiği özel anlam ve vurgu artık geçiş halindeki bir toplum için yeterli değildi. (Benzer biçimde, 1964 askeri darbesi de geçiş döneminin karakteristiği olan tema ve görevlerin yeni bir kavranışını gerektirdi). Eğer Brezilya homojen bir şekilde açık bir toplum olmaya doğru hareket etmeliydiyse, yeni özlemlerin doğru bir kavranışı ve eski temaların yeni bir kavranışı hayatiydi. Fakat bu kavrayışta bir çarpıklık oluşması, geçişte bir çarpıklığa karşılık düşerdi ki geçiş, bir açık topluma değil, uyarlanmış ve evcilleştirilmiş insanların "kitleselleştirilmiş" toplumuna[8] yönelirdi.

Dolayısıyla, bu geçiş aşamasında eğitim gayet önemli bir görev haline geldi. Potansiyel gücü, her şeyden önce bizim geçiş döneminin dinamizmine katılma kapasitemize bağlı olacaktı. Bizim hangi öğelerin gerçekten geçiş dönemine

7. Bkz. Karl Popper, *The Open Society and Its Enemies* (Princeton, 1966) [*Açık Toplum ve Düşmanları*, Çev. Harun Rızatepe ve Mete Tunçay, Liberte, 2018].
8. "Kitleselleştirilmiş" bir toplum, halkın, tarihsel sürece girdikten sonra elitler tarafından düşünmeyen, yönetilebilir bir küme/toplaşma (agglomeration) olmaya yönlendirilmesidir. Bu süreç, "kitleselleştirilme" olarak ifade edilir. Eleştirel bir bilinç edinme süreci olan conscientizaçáo ile karşıttır. (İngilizceye çevirenin notu).

ait olduğunu ve basitçe geçişte bulunduklarını netlikle ayırt etmemize bağlı olacaktı. Tükenen bir dönemle varlık kazanan bir diğeri arasındaki bağ olarak geçiş dönemi, eski toplumun ömrünü uzatıp onu muhafaza eden ve aynı zamanda yeni topluma aktaran öğeler taşıyordu. Yeni kavrayışlar kolayca veya adanma olmaksızın üstün gelmediler; eski temalar yeniye yol verebilmeden önce geçerliklerini yitirmek zorundaydılar. Dolayısıyla geçiş dinamiği, bir gelgit karmaşası, ilerlemeler ve geri çekilmeler içeriyordu. Ve zamanın gizemini kavrayamayanlar, her bir geri çekilmeye trajik bir umutsuzluk ve genelleşmiş bir korkuyla karşılık verdiler.

Son tahlilde, geri çekilmeler geçişi engellemez. Her ne kadar hareketi duraklatsa veya çarpıtabilse bile bir geri dönüş hareketi oluşturmaz. Geri çekilmeler boyunca bastırılan yeni temalar (veya eski temaların yeni kavranışları) böylesi bir dönemde de ilerlemekte ısrarlı olacaktır, tıpkı eski temaların geçerliliğinin tükenmesi ve yenilerinin tamlığa erişmesi gibi. Bu noktada, toplum kendini bir kez daha değişimlerinin normal ritminde, yeni bir geçiş momentini beklerken bulur. Böylelikle geçiş momenti eski zamana olduğundan çok daha fazla "yarın"a, ilan ettiği yeni zamana ait hale gelir. Brezilya geçişinin başlangıç noktası daha önce atıf yaptığım, hammadde ihraç ekonomisi dış pazar tarafından belirlenen, gerçek ekonomik karar merkezi dışarda yer alan kapalı toplumdu: ulus hissinden yoksun bir "yansıma", bir "nesne" toplum. Geri kalmış. Okuyup yazmaz. Diyalog karşıtı. Elitist.

Bu toplum onu dengede tutan güçlerin bozulmasıyla bölündü. Sanayileşmeyle geçen yüzyılda başlayan ve bu yüzyılda artan ekonomik değişimler bu yarılmanın aracı oldu. Brezilya artık tamamen kapalı olmayan fakat henüz gerçekten açık da olmayan bir toplumdu: Açılma *sürecindeki* bir toplum. Kent merkezleri ağırlıklı olarak açık hale gelmişti fakat kırsal bölgeler ağırlıklı olarak kapalı kalmıştı. Bu arada (geri çekilmeler, yani varolan askeri rejimin sürmesi olasılığı yüzünden) toplum kapanışa katastrofik bir dönüş riski taşıyordu.

Brezilya'nın demokratik kurtuluşu, toplumumuzun homojen biçimde açık kılınmasında yatar. Bu açıklığı gerçekleştirme görevini, içerden ve dışardan çeşitli çelişkili güçler üstlendi. Bazı gruplar geçiş dönemi boyunca halkın siyasi katılımının artmasının, açık, özerk bir toplumu şiddetsiz biçimde gerçekleştirmeyi mümkün kılacağına içtenlikle inanıyordu. Diğer reaksiyoner güçler herhangi bir ilerlemeyi ne pahasına olursa olsun engelleme ve statükoyu ilanihaye koruma -ya da daha kötüsü hâlâ, bir geri çekilmeyi sağlama- peşindeydiler. Önceki gömülü durumlarından doğrulmuş kitleleri oraya geri döndürmek imkânsız olsa da onları kendi özgürlükleri adına hareketsizlik ve sessizlik içinde tutmak mümkün olabilirdi. İnsanlar ve kurumlar iki genel kategoriye bölünmeye başladılar: Reaksiyonerler ve ilericiler; geçiş sürecinde *olan* ya da sadece içinde değil geçiş *sürecinden* olan insanlar ve kurumlar olarak. Eski ve yeni arasındaki yarılmanın derinleşmesi, bir ya da öbür tarafı seçme eğilimini teşvik etti ve zamanın duygusal iklimi, bu seçim hakkında radikal olma eğilimini teşvik etti.

Radikalleşme, kişinin seçtiği görüşe bağlılığının artmasıyla iç içedir. Ağırlıklı olarak eleştirel, sevgi dolu, alçakgönüllü ve iletişimseldir ve bu nedenle de olumlu bir duruştur. Radikal bir seçim yapan bir insan, diğer insanların seçme haklarını reddetmez ya da kendi seçimini onlara dayatmaya kalkışmaz. Onlarla görüşleri tartışabilir. Kendisinin haklı olduğuna kanidir ama diğer insanların kendilerini haklı görme haklarına da saygı duyar. Muhalifini ikna etmeye ve dönüştürmeye çalışır, ezip geçmeye değil. Fakat radikalin, bizzat sevgi tarafından dayatılmış olan bir görevi, kendisini sessizleştirmeye çalışanların -özgürlük adına hem onun hem kendilerinin özgürlüğünü öldürenlerin[9]- şiddetine tepki

9. Her egemenlik, sömürü, ezme ilişkisi, sert araçlarla ifade edilsin ya da edilmesin, tanım gereği şiddet içerir. Böylesi bir ilişkide, egemen olan ve egemenlik altına alınan, birlikte şeylere indirgenirler egemen olan gücün aşırılığıyla insandışılaştırılır, egemen olunan gücün yokluğuyla. Ve şeyler,

gösterme görevi vardır. Radikallik, kendini kırbaçlamayı içermez. Radikaller bir avuç insanın aşırı gücünün herkesin insandışılaşmasına yol açtığı bir durumu edilgen bir şekilde kabul edemezler.

Ne yazık ki elitler olsun kitleler olsun Brezilya halkı geçiş dönemini eleştirel değerlendirmeye genel olarak hazırlıksızdı; böylece çarpışan çelişkilerin gücüne kapıldılar, radikal çözümleri benimsemek yerine sekter pozisyonlara düşmeye başladılar. Sekterliğin hâkim niteliği duygusallığı ve eleştirel olmayışıdır. Kibirlidir, diyalog karşıtıdır ve böylelikle iletişim karşıtıdır. İster bir sağcının (ben onları "doğuştan" sekter görüyorum) ister bir solcunun olsun, reaksiyoner bir duruştur. Sekter hiçbir şey yaratamaz çünkü sevemez. Ötekilerin seçimlerine saygı duymaz, diğer herkese kendi seçimini dayatmaya kalkışır. Sekterin aktivizme yatkınlığı burada yatar: Düşünme uyanıklığı olmaksızın eylem. Sloganlaştırma üslubu da buradadır, genellikle mit ve yarım-gerçek düzeyinde kalır ve tümden göreceli olana mutlak bir değer atfeder.[10] Radikal, tam tersine aktivizmi reddeder ve eylemlerini düşünüme tabi kılar.

İster sağcı ister solcu olsun sekter, kendini tarihin sahibi, tarihin tek yaratıcısı ve tarihin hareketinin yönünü kurmaya tek yetkili olarak kurar. Sağcı ve solcu sekterlerin ayrıştığı nokta şudur: Biri tarihin akışını durdurmak ister, diğeri ilerletmek. Öte yandan kendi kanılarını halka dayatma konusunda aynıdırlar, böylece halkı safi kitleye indirgerler. Sekter için halk sadece kendi amaçları için bir destektir. Sekter, halkın tarihsel süreçte zehirli propaganda ile manipüle edilen aktivistler olarak yer almasını ister. Onların düşünmeleri beklenmez. Başka birileri onlar adına düşünecektir ve sekterin

---

sevemezler. Ancak ezilenler meşru olarak ezenlerine isyan ettikleri zaman, genellikle "şiddetli", "barbar", "insandışı" ve "duygusuz" diye yaftalanırlar. (Egemen bilincin iddia ettiği sayısız hak arasında, şiddeti tanımlama ve konumlama hakkı da vardır. Ezenler kendilerini asla şiddetli olarak görmezler.)

10. Bkz. Tristáo de Ataíde, *O Existencialismo e Outros Mitos de Nosso Tempo* (Rio de Janeiro, 1956).

onları gördüğü gibi, çocuklar gibi himaye edilenler olmak, budur. Sekterler asla gerçekten özgürleştiren bir devrim gerçekleştiremezler çünkü kendileri özgür değildir.

Radikal, tarihi çelişkileri artan bir eleştirel yaklaşımla idrak ettiği ölçüde bir Öznedir; ancak kendini tarihin sahibi olarak değerlendirmez. Tarihi durdurmanın ya da ilerletmenin bedelsiz mümkün olmadığını tanırken, tarihsel sürecin seyircisinden ibaret değildir. Tersine, bilir ki bir Özne olarak tüm diğer Öznelerle birlikte, dönüşümlere yardımcı olmak ve onları hızlandırmak için dönüşümlerin ayırt ettiği bu sürece yaratıcı bir şekilde katılabilir ve katılmalıdır.[11]

Brezilya geçiş toplumunda, radikallerden ziyade sekterler ve özellikle de sağ sekterler hâkimdi.[12] Ve toplumdaki çelişkiler derinleşirken, irrasyonel iklimin ortaya çıkmasıyla fanatizm güçlendi, körüklendi. İnsanları ayıran ve gaddarlaştıran bu fanatizm, nefret yaratmak suretiyle geçişin temel vaatlerini (Brezilya halkının insanlaşması ve onların olağanüstü umut duygusu; umut, Brezilya toplumunun önceki kolonyal, yansıtma statüsünden bir Öznenin statüsüne geçişinde yeşermişti) tehdit ediyordu.

---

11. Radikalleşme ve sekterlik hakkında daha fazla bir tartışma için bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi*. (İngilizceye çevirenin notu)

12. Aynı zamanda da benim betimlediğim anlamda radikal pozisyonları, sadece değil ama başlıca olarak Hıristiyan gruplar takınmıştı, bu gruplar Mounier'le birlikte "Tarih"in hem dünyanın tarihi ve hem de insan varlığının tarihi anlamı taşıdığına inanıyorlardı. (Bu, Mounier'nin modern bir tema olarak ilerleme fikriyle ilgili dört temel fikrinin ilkiydi. İkincisi şu: Çeşitli iniş çıkışlar akışını karmaşıklaştırabilmesine rağmen ilerleme sürekli bir süreçtir ve hareketi, insanların özgürleşmesinin hareketi olan bir süreçtir. Üçüncü fikir, modern batı çağını karakterize eden ve tüm dünyaya yayılan bilim ve tekniğin gelişmesinin bu özgürleşmenin belirleyici bir yönünü oluşturmasıdır. Sonuncusu da bu yükselişte, insanın, kendi özgürleşmesinin yazarı olmakla yükümlü olmasıdır. Bkz. Emanuel Mounier, "Le christianisme et la Notion de Progrés", *La Petite Peur du xxe Siecle* [Paris, 1948] s. 97-152.) Bazı Hıristiyanlar dahil irrasyonel sekterler, radikallerin Brezilya problemleriyle bütünleşme arayışını anlamadılar ve anlamak istemediler. Radikallerin, insan özgürleşmesine yönelen ilerleme kaygısını anlamadılar. Ve böylelikle radikalleri Brezilya halkını insandışılaştırmaya kalkışmakla suçladılar.

Yabancılaşmış toplumlarda insanlarsahici iyimserlik ile umutsuzluk arasında kararsız kalırlar. Özerk projelerin yetersizliği yüzünden diğer kültürlerden kendi problemlerine çözümler nakletme peşine düşerler. Fakat bu ödünç çözümler ya bağlamın kendisinin eleştirel bir analizinden türetilmedikleri ya da bağlama yeterince uyarlanmadıkları[13] için işlevsiz ve verimsiz kalırlar. Sonunda eski nesiller ümitsizliğe ve aşağılık duygularına teslim olurlar. Fakat bu toplumların tarihsel sürecinde bir noktada, üzerinde yeni bir kültürel iklimin biçimlenmeye başladığı özfarkındalığın ilk girişimlerini kışkırtan yeni olgular ortaya çıkar. Daha öncesinde yabancılaşmış olan bazı entelektüel gruplar, kendi kültürel gerçeklikleriyle bütünleşmeye başlarlar. Dünyaya girmek suretiyle eski temaları yeniden idrak ederler ve zamanlarının görevlerini kavrarlar. Yavaş yavaş bu gruplar kendilerini ve toplumlarını bu yeni perspektiflerinden görmeye başlarlar; kendi potansiyellerinin farkına varır hale gelirler. Bu, umutsuzluğun yerini umudun almaya başladığı noktadır. Böylelikle yeni doğan umut, gerçekliğin somut koşullarının giderek artan eleştirel bir idrakiyle denk düşer. Toplum artık kendini geri dönüşsüz bir şekilde verili bir şey olarak değil, bitmemiş bir şey olarak açığa vurur; umutsuz bir kısıttan ziyade bir meydan okumaya dönüşmüştür. Bu yeni, eleştirel iyimserlik güçlü bir sosyal sorumluluk duygusu ve toplumu dönüştürme görevine angajman gerektirir; basitçe şeylerin oluşmasına yol vermekten ibaret değildir.

Fakat umut iklimi sekterliğin etkisiyle tersine döner; sekterlik, kapalı toplumdaki bölünme Mannheim'in "temel demokratikleşme" dediği olguya yol açarken ortaya çıkar. Bir yelpaze gibi karşılıklı bağımlılık içindeki boyutlara (ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel) açılan bu demokratikleşme, Brezilya halkının geçiş aşamasına tarihte görülmemiş ölçüde katılan varlığıyla nitelenir. Kapalı toplum aşaması boyunca halk *gerçekliğe gömülüdür.* Toplum çözülürken, *doğrulurlar.*

13. Bkz. Alberto Guerriero Ramos, *A Reduçaáo Sociolóogica* (Rio de Janeiro, 1958).

Artık sadece seyircilerden ibaret değildirler; kollarını kavuşturmazlar, beklentiden feragat etmezler ve müdahale talep ederler. Artık seyretmekle yetinmezler, katılmak isterler. Bu katılım, öz savunma için bir araya gelmiş olan imtiyazlı elitleri rahatsız eder.

Elitler önce kendiliğinden reaksiyon gösterir. Sonra halk bilincinin uyanmasında yatan tehdidi daha açıkça idrak ettiklerinde örgütlenirler. "Kriz teorisyenleri" (yeni kültürel iklim genellikle bir kriz olarak yaftalanır) grubu oluştururlar; sosyal yardım kurumları ve sosyal çalışmacı orduları yaratırlar ve -güya tehdit altındaki özgürlük adına- halkın katılımını geri püskürtürler.

Elitler, *sui generis* (kendinden menkul) bir demokrasiyi savunurlar, bu demokraside halk "iyi değildir" ve "ilaç" gerekir. Oysa aslında "rahatsızlığı", konuşma ve katılma isteğidir. Halkın kendini özgürce ifade etmeye ve eylemeye çalıştığı her sefer, hastalık halinin sürdüğünün ve bu nedenle de daha fazla ilaca ihtiyaç duyduğunun işareti olarak görülür. Demokrasinin bu tuhaf yorumunda sağlık, kitlesel sessizlik ve eylemsizlikle eş anlamlıdır. Bu "demokrasi"nin savunucuları sıklıkla halkın "yabancı ideolojiler" -yani halkın kendi tarihsel sürecinde aktif varlığına katkıda bulunabilecek her şey- dediklerinden korunması gereğinden söz ederler. Benzer biçimde, geçiş dinamiklerine giren ve onların temsilcileri haline gelen herkesi "yıkıcı" olarak yaftalarlar. "Bu insanlar yıkıcıdır" (denir bize) "çünkü düzeni tehdit ediyorlar". Gerçekte, elitlerin hiçbir alternatifi yoktur. Hâkim sosyal sınıf olarak içinde hâkim oldukları sosyal "düzen"i ne pahasına olursa olsun muhafaza etmek zorundadırlar. Karar alma üzerindeki kontrollerini etkileyebilecek herhangi bir temel değişikliğe izin veremezler. Böylece onların bakış açısından böylesi bir düzenin yerine bir başkasını geçirmeye yönelik her girişim, düzeni kriminal bir biçimde bozmak anlamına gelir.

Brezilya geçiş dönemi süresince halk sınıfları uyum/konfor durumundan vazgeçip tarihsel sürece aktif katılma hak-

larını talep ederken, reaksiyoner gruplar bunu açıkça kendi çıkarlarına tehdit olarak gördüler. Bu rahatsız edici ikiliğe son vermek için -halihazırda ellerinde tuttukları iktidara ek olarak- en azından kısmen sahip olmadıkları iktidara ihtiyaç duydular. Sonuçta, bir *coup d'etat* (hükümet darbesi) bu problemin çözümü oldu.

Böylesi bir tarihsel-kültürel iklimde, yoğun duygusal güçlerin açığa çıkmaması hakikaten imkânsızdır. Bu irrasyonel iklim, hem kendi ayrıcalıklarını korumak için tarihi durdurmayı isteyenler tarafında hem de ayrıcalıklara "son vermek" için tarihi değiştirmeyi umanlar arasında sekter tavırları besledi ve büyüttü. Her iki tavır da Brezilya halkının kitleleştirilmesine ve yetkisizleştirilmesine katkıda bulundu; oysa Brezilya halkı hakiki bir "halk" haline gelmeye daha yeni başlamıştı. (Kendileri merkezci olmamalarına rağmen) ortada yakalanan ve yanlış anlaşılanlar, radikaller oldu: Bunlar, halkla *birlikte* çözüm bulmak isteyenlerdi, halk *için* ya da halka *dayatarak* değil. Radikaller, "yardımseverliğin"[14] geçici çarelerini, buyurmanın gücünü ve "haçlıların" irrasyonel fanatizmini reddettiler, bunun yerine insanlara kişiler ve böylelikle Özneler olarak muamele edecek temel toplumsal dönüşümleri savundular. İç reaksiyoner güçler, Brezilya'yı nesne toplum olmaktan çıkarıp Özne toplum yapacak dönüşümünü engellemek isteyen dış güçlerin katıldığı ve destek verdiği latifundia[15] çıkarları etrafında odaklanmıştı. Bu dış güçler kendi baskılarını ve kendi yardımseverci çözümlerini uygulamaya giriştiler.

Yardımseverlik, tarihsel sürece halk katılımını yozlaştırmaya çalışan özellikle kötücül bir yöntemdir. Öncelikle insanın

14. Yardımseverlik (*assistencialism*): Sosyal bozuklukların asla nedenlerine değil sadece semptomlarına saldıran mali veya sosyal yardım politikalarını betimlemek için Latin Amerika'da kullanılan bir terim.

15. *Latifundium*: Latin kökenli bir isimdir, İspanyolcada ve Portekizce'de büyük özel mülkiyetli toprak sahipliği anlamına gelir. (Portekizceden İngilizceye çevirenin notu)

Özne olarak doğal yeteneğiyle çelişir, muhatabına/alıcısına, kendi nekâhat/toparlanma dönemine katılmaya yetersiz pasif bir nesne muamelesi yapar. İkinci olarak, "temel demokratikleşme" süreciyle çelişir. Yardımseverliğin en büyük tehlikesi, şiddetli diyalog karşıtlığıdır; bununla sessizliği ve edilgenliği empoze etmek suretiyle, insanların bilinçlerini geliştirmeye ya da "açmaya" yatkın koşullarını yadsır. Çünkü giderek artan bir eleştirel bilinç olmaksızın insanlar kendilerini, yoğun değişim ve çelişkilerle nitelenen geçiş toplumuna entegre edemezler. Yardımseverlik böylece kitleleştirmenin hem bir sonucu hem bir nedenidir.

Önemli olan insanlara (ve uluslara) kendilerine[16] yardım etmeleri, kendilerini problemleriyle bilinçli bir şekilde eleştirel bir karşılaşmaya konumlamaları, kendilerini kendi sağaltımlarının eyleyicileri haline getirmeleri için yardım etmektir. Oysa yardımseverlik tam tersine insanlardan temel bir insani ihtiyacı, sorumluluğu çalar, Simone Weil'in söylediği gibi:

> Bu ihtiyacın karşılanması için, insanın sıklıkla, kendininkinden ayrı olan ama kişisel bir mesele olarak gördüğü çıkarları etkileyen büyük veya küçük konular hakkında karar almak zorunda kalması zorunludur.[17]

Sorumluluk entelektüel olarak edinilemez, sadece deneyim yoluyla kazanılabilir. Yardımseverlik hiçbir sorumluluk sunmaz, hiçbir karar alma imkânı sunmamakla kalmaz, sadece edilgenliği teşvik eden tavır ve davranışlar sunar.

16. Zengin ve yoksul uluslar, gelişmiş ve gelişmekte olan uluslar arasındaki ilişkilerden söz ederken Papa 23. John "sömürgeci tahakkümün kılık değiştirmiş biçimleri" diye tarif ettiği araçlarla yoksullara yardım etmemeleri için zenginleri uyarmıştı. Dahası, demişti ki, yardım özçıkar olmadan verilmelidir, ulusların kendilerini ekonomik ve sosyal olarak geliştirmelerini mümkün kılma saf niyetiyle. Yardımseverlik bunu yapamaz çünkü kesinlikle sömürgeci tahakkümün bu biçimlerinden biridir. Bkz. "Hıristiyanlık ve Sosyal İlerleme", *Encyclical Letter Mater et Magistra*, 171 ve 172. maddeleri.
17. *The Need for Roots* (New York, 1952), s. 15.

Yardım ister yabancı ister ulusal kökenli olsun, bu yöntem bir ülkeyi demokratik bir hedefe yöneltemez.

Geçiş Brezilyası, tedirgin eden problemlerine acil olarak hızlı ve kesin çözümler bulma ihtiyacındaydı; fakat insanlar *ile* olan çözümler, asla onlar *için* ya da onlara *dayatılan* çözümler değil. İnsanlara gitmek ve eleştirel bir şekilde tarihsel sürece girmelerine yardımcı olmak gerekiyordu. Bu görevin önkoşulu, insanların kendileri, sorumlulukları ve yeni kültürel iklimde kendi rolleri üzerine düşünmelerini (aslında kendi düşünme güçleri üzerine düşünmelerini) mümkün kılacak bir eğitim biçimiydi. Bu gücün sonuçta gelişmesi, seçim kapasitesinin artması anlamına gelecekti. Böylesi bir eğitim, Brezilya halkının kendi gerçekliğini algıladığı düzeyleri, insanlaşmaları süreci için en önemli şeylerden biri olarak çok ciddiye alacaktı. Benim, bu tarihsel ve kültürel olarak koşullanmış anlama düzeylerini analiz etme nedenim de burada yatar.

Tarihsel sürece gömülü olan insanlar benim "bilincin yarı-geçişsizliği"[18] diye betimlediğim bir durumla nitelenirler. Bu, Fernando de Azevedo'nun "bir alana hapsedilmiş" ve "içine dönmüş" dediği topluluklara[19] ait insanların bilincidir; kapalı Brezilya toplumunda hüküm sürmüş olan ve bugün bile Brezilya'nın en geri kalmış bölgelerinde hâkim olan bilinçtir. Yarı-geçişsiz bilinç insanları, kendi biyolojik ihtiyaç alanları dışında yer alan problemleri kavrayamazlar. Çıkarları neredeyse tamamen hayatta kalmaya odaklanmıştır ve daha tarihsel bir plandaki bir hayat duygusundan yoksundurlar. Yarı-geçişsizlik kavramı, kadiri mutlak bir zaman ve uzam tarafından çiğnenmiş bir kişinin kendi içine kapanışını imlemez. Durumu ne olursa olsun, insan açık bir

18. Bu tema, benim *Cultural Action for Freedom* (Özgürlük İçin Kültürel Eylem, Monografi Dizisi, No: 7, 1970, Harvard Educational Review, Center for the Study of Development and Social Change) adlı eserimde ayrıntılı olarak ele alınır.
19. *Educaçao entre Dois Mundos* (Sao Paolo), s. 34.

varlıktır. Yarı-geçişsiz bilinç, daha ziyade kavrama alanının sınırlandığı; biyolojik ihtiyaç alanı dışında yer alan meydan okumalara geçirgen olmadığı anlamına gelir. Sadece bu anlamda, yarı-geçişsizlik, insan ve varoluşu arasındaki yakın bir ilişkisizliği temsil eder. Bu durumda, idrak/fark etme zordur. İnsanlar, nesneleri kendi algılayışlarıyla ortamın meydan okumalarını karıştırırlar ve hakiki nedenselliği kavrayamadıkları için büyülü açıklamalara av olurlar.

İnsanlar kendi bağlamlarından doğan öneri ve sorunları algılama ve bunlara karşılık verme güçlerini geliştirmek ve sadece diğer insanlarla değil dünyalarıyla diyaloğa girme yeteneklerini artırmak suretiyle, "geçişli" hale gelirler. Çıkarları ve kaygıları artık basit yaşamsal alanın ötesine geçmiştir. Bilincin geçişliliği insanı "geçirgen" kılar. İnsanı, ilişkisizliğinin yerine neredeyse tam bir ilişkilenmeyle varoluşu koymaya yöneltir. Varoluş, dinamik bir kavramdır, insan ve insan arasındaki, insan ve dünya, insan ve yaratıcısı arasındaki sonsuz diyaloğu içerir. İnsanı tarihsel bir varlık yapan, bu diyalogdur.

Fakat geçişli bilincin naifliğin hâkim olduğu bir başlangıç aşaması vardır. Naif geçişlilik, geçiş dönemi boyunca Brezilya kent merkezlerinde hâkim olan bu bilinç durumu, problemlerin aşırı basitleştirilmesiyle, bir geçmiş özlemiyle, sıradan insanın küçümsenmesiyle, güçlü bir toplu halde yaşama eğilimiyle, büyülü açıklamalara duyulan abartılı bir hazzın eşliğinde gelen soruşturmaya ilgisizlikle, argümanın kırılganlığıyla, güçlü bir duygusal tarzla, diyalogdan ziyade polemik pratiğiyle ve büyülü açıklamalarla karakterize edilir. (Geçişsizlikte tipik olan büyülü yan, burada da kısmen varlığını sürdürür. İnsanların ufku genişlediği ve uyarımlara daha açıklıkla karşılık verdikleri halde, bu karşılıklar hâlâ büyüsel bir niteliğe sahiptir.) Naif geçişlilik, hâlâ bir kitlenin parçası olan insanların bilincidir, bu kitlenin içinde diyalog kapasitesinin geliştirilmesi hâlâ kırılgandır ve çarpıtılmaya müsaittir. Eğer bu bilinç, *eleştirel geçişlilik* aşamasına gelişmezse, sekter irrasyonellik marifetiyle fanatizme saptırılabilir.

Eleştirel geçişli bilinç, problemlerin yorumundaki derinlikle, büyülü açıklamaların yerini nedensel ilkelerin almasıyla, birinin "bulgu"larının sınanmasıyla ve düzeltilmeye açıklığıyla, problemleri algılarken çarpıtmadan kaçınma çabasıyla, problemleri analiz ederken önyargılı nosyonlardan kaçınma çabasıyla, sorumluluğu aktarmayı reddedişle, edilgen konumları reddedişle, argümantasyonun güçlülüğüyle, polemikten ziyade diyalog pratiğiyle, değişiklikten ibaret olanın ötesindeki nedenlerin yeniliğini alımlayışla ve eski olanı sadece eski olduğu için reddetmeme sağduyusuyla, hem eski ve hem yeni olanda geçerli olanı kabul etmekle karakterize edilir. Eleştirel geçişlilik, özgün olarak demokratik rejimlerin bir niteliğidir ve hayatın, gayet geçirgen, sorgulayıcı, tezcanlı ve diyalogcu biçimlerine denk düşer; sessizlik ve eylemsizliğin tersine, Brezilya'da halihazırda hüküm süren katı, askeri olarak otoriter devletin, iktidarı gasp edenlerin demokrasinin yeni şekli olarak sunmaya kalkıştıkları tarihsel geri çekilmenin aksine.

Eleştirel farkındalığın uyanışıyla bağlantılı belirli konumlar, tavırlar ve tutumlar vardır, bunlar ekonomik ilerleme nedeniyle doğal olarak ortaya çıkarlar. Bunlar, kişinin kendi bağlamına müdahalesi ve bu bağlamla bütünleşmesi suretiyle kendininkini oluşturmak zorunda kaldığı otantik olarak eleştirel konum ile karıştırılmamalıdır. *Conscientizaçao*, eleştirel farkındalığın uyanışının gelişmesini temsil eder. Büyük bile olsalar ekonomik değişimlerin doğal bir yan ürünü olarak ortaya çıkmaz, uygun tarihsel koşullar zemininde gerçekleştirilen eleştirel bir eğitimsel çabadan gelişmek zorundadır.

Brezilya'da ağırlıkla geçişsiz bir bilinç durumundan ağırlıklı olarak naif geçişli bilinçliliğe geçiş, ekonomik örüntülerin dönüşümüne paraleldi. Kentleşme süreci yoğunlaşırken, insanlar daha karmaşık hayat biçimlerine sokuldular. İnsanlar daha geniş bir ilişkiler alanına girerken ve koşulları için daha fazla sayıda öneri ve meydan okuma alırken, bilinçleri de

otomatik olarak daha geçişli hale geldi. Fakat sonrası, naif geçişlilikten eleştirel geçişliliğe hayati adımın otomatik olarak atılması imkânsızdı. Bu adım, kitleselleştirme tehlikesinden kaçınmak üzere hazırlanan, toplumsal ve siyasal sorumlulukla ilgili, aktif, diyalogcu bir eğitim programını gerektirirdi.

Naif geçişlilik ile kitleleştirme arasında yakın bir potansiyel ilişki vardır. Eğer bir kişi naif geçişlilikten eleştirel bilince doğru hareket etmiyor fakat bunun yerine *fanatikleşmiş bilince*[20] düşüyorsa, gerçeklikten, yarı geçişli durumda olduğundan daha bile fazla kopmuştur. Kişi akıl[21] zemininde değil de duygusallık zemininde eylediği ölçüde, davranışı uyumlu hale gelir ve bağlanışla sonuçlanamaz çünkü bağlanma davranışı köklerini eleştirel bilinçten ve hakiki seçimler yapma kapasitesinden alır. Yarı geçişliliğin tipik özellikleri olan uyum sağlama ve müdahillik yokluğu, böylelikle bir kitleleştirme durumunda hâlâ daha hâkim durumdadır. Özgün nedenselliği algılama gücü, yarı geçişlilik durumunda yok edilir; yarı geçişliliğin büyülü niteliği bundandır. Kitleleştirmede bu güç çarpıtılır, mitik bir nitelik üretilir. Yarı geçişli durumda insanlar ağırlıklı olarak *mantıksızdır;* fanatikleşmiş bilinçte mantığın çarpıklığı insanları irrasyonel yapar. Diyalog olasılığı ciddi ölçüde azalır. İnsanlar, bunu bilmemelerine rağmen, yenilirler ve hâkim olunurlar; kendilerinin özgür olabileceğine inanmalarına rağmen özgürlükten korkarlar. Sanki kendi seçimleriymiş gibi genel formülleri ve tarifleri uygularlar. Yönetilirler, kendilerini yönetmezler. Yaratıcı güçleri zarar görmüştür. Nesnedirler, Özne değildirler. İnsanların kendi kitleleştirilme durumlarının üstesinden gelmeleri için, bu gerçek koşul hakkında düşünmeye muktedir olmaları gerekir. Fakat özgün düşünme, eylemden ayrı var olamayacağından, insanlar, kitleleştirilmeleriyle belirlenmiş olan somut gerçekliği dönüştürmek için de eylemek zorundadırlar.

20. Bkz. Gabriel Marcel, *Man Against Mass Society* (Chicago, 1962).

21. Barbu nedeni/aklı, "değişimdeki düzeni ve çeşitlilikteki birliği kavrama bireysel yeteneği" olarak görür. A.g.e., s. 4.

Kısacası, naif geçişli bilinç, meşru bir şekilde demokratik zihniyetin karakteristiği olan eleştirel geçişlilik yönünde evrilebilir ya da kitleleştirmenin karakteristiği olan alçaltılmış, açıkça insandışılaştırılmış, fanatikleşmiş bilince dönüşebilir. Brezilya geçiş dönemi boyunca, duygusal iklim daha yoğunlaşır, sekter irrasyonellik (özellikle sağınki) güçlenirken, halkın saflıktan çıkıp eleştiriye yönelmesine yardım edebilecek bir eğitim programına artan bir direniş vardı. Gerçekten de, eğer halk eleştirel olabilse, gerçekliğe girebilse, kendi seçim yapma kapasitesini (ve böylelikle başkalarının tariflerini reddedenlerin kapasitesini) artırabilseydi, ayrıcalığa yönelen tehdit de artacaktı. Brezilya halkının insanlaşması, irrasyonel sekterlere kendi insandışılaşmalarının hayaleti olarak ve bu amaca yönelik herhangi bir çaba da yıkıcı eylem olarak göründü. Fakat insanların kaderinin özgün insani varlıklar haline dönüşmeleri olduğuna inananlar için bu çaba zorunluydu.

İkinci Bölüm

Kapalı Toplum ve Demokratik Deneyimsizlik

Brezilya geçiş sürecini, ilerleme ve geri çekilmelerini ve yeni bir çağın "ilanı" olarak önemini anlamak için, onun başlangıç noktası olan, kapalı, sömürge (kolonyal), toprak sahiplerinin egemenliğinde, yansımadan ibaret anti demokratik topluma bakmak gerekir. Bu toplumun, her zaman tarihsel sürecin gelgitlerinde varolan ve bu gelgitlerde gelişmeye hazır olan en güçlü özelliklerinden biri, demokratik deneyim yokluğuydu. Bu yokluk, demokratikleşmemizin başlıca engellerinden biriydi ve hâlâ da öyle; aşılmaz bir engel değil ama küçümsenmemesi gereken bir engel. Görünüşte apaçık olan ama mutlaka temel uyarıyı alıntılayalım: "Zihin, tüm tezahürlerinde, asla sadece olduğu şey değildir fakat eskiden olmuş olduğu şeydir de."[1]

1. Barbu, a.g.e., s. 9.

Brezilya toplumunun ve kültürünün pek çok analizcisi, toplumumuzu "kendi ellerimizle" inşa edebilmemizi sağlayacak katılımcı davranışın gelişmesi için önkoşulların bulunmadığını dile getirmiştir. Özyönetim deneyimi bize demokrasi için bir alıştırma sağlayabilirdi; ama sömürgeleşmemizin koşulları buna imkân vermedi. Gerçekten de Brezilya demokratik deneyim edinmesi hasmane koşullar altında gelişti; başı eğik, Krallık korkusuyla, basın, dış ilişkiler, okullar ya da kendi sesi olmaksızın. Bizim sömürgeleşmemiz, ki kuvvetle talancıdır, büyük toprak sahiplerinin ekonomik sömürüsüne ve -önce yerli, sonra Afrikalı- köle emeğine dayanıyordu. Bu tür sömürgeleşme, demokratik bir kültürel iklimin karakteristiği olan geçirgen, esnek zihniyetin gelişmesi için gerekli koşulları yaratamazdı. Brezilya'nın alt sınıflarının siyasi deneyim yoksunluğuna atıf yapan Caio Prado şöyle demişti: "Tıpkı bizim sosyal örgütlenmemiz gibi kölelik zemininde inşa edilmiş olan ulusal ekonomi, demokratik ve halkçı bir siyasi yapıyı kabul edemezdi."[2]

Başlangıçta, Brezilya'nın sömürgeleştirilmesi her şeyden önce ticari bir girişimdi. Portekiz'in yeni topraklarında bir uygarlık yaratma niyeti yoktu; sadece kârlı bir iş girişimiyle ilgileniyordu. Ve böylece yıllar boyunca, Doğu topraklarının ihtişamıyla kıyaslanabilir hiçbir şey sunamayan Brezilya, Portekiz tarafından küçümsendi ve maceracıların açgözlü akınlarına terk edildi. Öte yandan, Brezilya'nın fethi döneminde Portekiz'in yerleşim projelerine dahil etmeye yetecek nüfusu yoktu. Bizim gelişmemiz için ne kötüdür ki, Brezilya'nın ilk kolonicileri, sömürgeyle bütünleşme duygusundan yoksundu. Sadece onu sömürmek istediler, onu ekip biçmek, yetiştirmek değil; "üzerinde" olmak istediler, orada kalmak ve onunla kalmak değil.[3] Sonra sadece ticaret noktalarından ziyade

2. *Evaluçao Politica do Brasil e Outros Estudos* (Sao Paulo, 1953), s. 64.

3. Bkz. Clodomir V. Moog'un mükemmel çalışması. *Bandeirantes and Pioneers* (New York, 1964). Bu eserinde Moog, Brezilya ve Kuzey Amerika'nın kültürel gelişmelerini kıyaslar.

gerçek yerleşimleri gerektiren beklenmedik tesadüfi olaylar ortaya çıktı ve sömürgecilerin ülkeyle daha fazla bütünleşmesi sonucunu doğurdu. O zaman bile, tropiklere gelenler, kârlı bir işletme kurmaya yetecek araçların sahipleri olma peşindeydiler; rızaları olmaksızın gelenler, sadece işçilerdi.

Ayrıca (ve muhtemelen kısmen yukarıdaki eğilim yüzünden), bizim sömürgeleşmemiz büyük toprak sahipliği zemininde gelişti: Yani plantasyon (*fazenda*) ve şeker fabrikası (*engenho*). Uçsuz bucaksız bölgelerce toprak, tek bir kişiye verildi, bu kişi orada yaşamaya ve çalışmaya gelmiş olan insanların da mülkiyetini edinmiş oldu. Bu geniş biçimde ayrılmış mülklerde yaşayanların, kadiri mutlak güce sahip efendilerinin yanaşmaları (korunanları) olmayı kabul etmek dışında seçenekleri yoktu. Yerlilerin av akınlarına, tropiklerin kibirli şiddetine, öteki *senhor'ların* (*efendilerin*) akınlarına karşı korunma ihtiyacındaydılar. Bu koşullar, sorunlara paternalist yaklaşımlar biçiminde hâlâ aramızda hüküm süren tahakküm ve bağımlılık alışkanlıklarını besledi.

Mülklerin devasa boyutu, ana ülkeden gelen nüfusun azlığının yerleşim girişimlerini kısıtlaması, sömürgeleşmenin ticari ruhu: Tümü kölelik kurumuna yol açtı. Bu olgu demokratik bir zihniyetin, geçirgen bir bilincin oluşumuna bir dizi engel doğurdu. Antonil, *fazenda*'da hüküm süren efendi-köle zihniyetinin canlı bir resmini sunar bize:

> Senhor unvanını kazanan herhangi biri, başka herkesin uşak olarak davranmasını ister gibidir.
> [...] Brezilya'da halk der ki kölenin üç "P"ye ihtiyacı vardır: pau, páo ve pano (sopa/dayak, ekmek ve giysi). Söz kötü başlıyor, cezalandırmayla fakat Tanrı'ya şükür, yiyecek ve giysi de en hafif kabahate verilen ceza kadar boldu.[4]

Gayet kendine yeten ekonomileriyle büyük mülkler, despotizmden, kararnamelerden ve efendinin "yasa"sından yana iklimiyle kapalı sistemler olarak işledi.

4. Andre Joao Antonil, *Engenho Real*, s. 55.

> İşin doğrusu, bir köleye yetkililerin müdahalesi olmaksızın bir seferde vurulmasına izin verilen kırbaç ucu sayısını sabitleyen yasa gibi, efendilerin iradesine ve gazabına belirli sınırlar dayatan yasalar vardı. Fakat daha önce de söylediğim gibi, bu yasalar uygulanmıyordu ve hatta kölelerin ve efendilerin çoğunluğu tarafından bilinmiyordu. Öte yandan, yetkililer, bir kölenin gerçek veya hayali bir kabahatten ötürü cezalandırıldığı gerçeklikten o kadar uzakta yerleşikti ki, efendinin kaprisi ve zalimliğinin sonucu olan kötü muameleyi sadece kölenin ölerek ya da kaçarak kaybedilmesi korkusu ya da kamuoyuna saygı sınırlıyordu.[5]

Kültürümüze başlangıcından itibaren ana niteliğini veren iktidar/güç aşırılığı, bir yanda neredeyse mazoşistçe bir güce tabi olma arzusu, öte yanda kadiri mutlak güçte olma arzusu yarattı.[6] Bu boyun eğme alışkanlığı, kendilerini gerçeklikle bütünleştirme peşine düşmek yerine insanları koşullarını benimsemeye ve onlara uyarlanmaya yöneltti. Bütünleşme, esnek demokratik rejimlerin karakteristik davranışıdır ve maksimum bir eleştirel düşünme kapasitesi gerektirir. Tersine, ne diyaloğa giren ne de katılan uyumlaşmış insan, kendisine dayatılan koşullara uyum sağlar ve böylelikle de otoriter ve eleştirellikten uzak bir zihin yapısı edinir.

Büyük çiftliklerdeki insan ilişkilerinin karakteristiği olan toplumsal mesafe, diyaloğa izin vermiyordu. Bazı çiftliklerde efendilerle köleler arasında hüküm süren daha insani ilişkiler bile diyalog değil himayeciliğe, bir yetişkinin bir çocuğa karşı korumacı tavrına yol açtı.

Diyalog için uygun iklim, insanların topluluk hayatına katılım duygusu geliştirebilecekleri açık alanlarda bulunur. Diyalog, sosyal ve siyasi sorumluluk gerektirir; en azından asgari bir geçişli bilinç gerektirir ki bu da büyük çiftliğin kapalı koşulları altında gelişemez. Brezilya'nın "dilsizliği"nin kökleri burada yatar; buyruklar yararına diyaloğu reddeden

5. Johann Moritz Rugendas, *Viagem Pitoresca Através do Brasil* (Sao Paolo, 1940), s. 185.
6. Bkz. Gilberto Freyre, *The Masters and the Slaves* (New York, 1964).

toplumlar ağırlıklı olarak "sessiz"[7] hale gelirler. (Belirtilmelidir ki sessizlik, cevap yokluğunu göstermez, daha ziyade eleştirel nitelikten yoksun bir cevabın işaretidir.)

Diyalog olmadan, öz yönetim var olamaz; bu nedenledir ki öz yönetim bizim aramızda hemen hiç bilinmez. Brezilya'da, Joaquim Costa'nın çalıştığı Avrupalı tarım topluluklarıyla kıyaslanabilecek hiçbir şey yoktu; Costa diyordu ki: "Başlangıçtan beri Avrupa insanlığının tümü, bir siyasi deneyim rejimi altında evrildi."[8] Tam tersine Brezilya özel ve kamusal hayatının çekim merkezi, dış iktidar ve otoritede idi. İnsanlar toprak sahiplerinin, valilerin, komutanların, genel valilerin gücüyle ezildiler. Bu dış otoriteyi içe yansıtan insanlar özgün biçimde demokratik olan rejimlerin vazgeçilmezi olan özgür ve yaratıcı bir bilinçten ziyade ezme/ezilmede "barınan" bir bilinç geliştirdiler.[9] Brezilya hiçbir zaman, halk bilincinde damıtılan ve bir demokrasi bilgisine dönüşen bu topluluk duygusunu, ortak problemlerin çözümüne katılma duygusunu deneyimlemedi. Tersine, bizim sömürgeleştirilmemizin ve yerleşimimizin koşulları bizde aşırı bireyci bir bakış yarattı. Vieira'nın gayet iyi söylediği gibi, "her aile bir cumhuriyettir".[10] Sonraları siyasi demokrasinin ithalinin bir gereği olan, insanların toprak sahibi efendileriyle siyasi dayanışmaları bile, hakiki olmaktan ziyade görünürdeydi.

Halk tarafından yaratılan ve yönetilen kentsel merkezler bize demokrasi için bir çıraklık sağlayabilirdi. Fakat ülkenin ekonomik örgütlenmesinin, dağınık, kendine yeten toprak sahipliği zemininde gerçekleşmesi, makul bir ekonomik temele sahip bir orta sınıfla şehirlerin gelişmesine izin vermedi.[11]

---

7. Daha eski çalışmalarda, "sessizlik kültürü" dediğim şeyin bir ön analizi için bu noktaya dönmüştüm. Bkz. özellikle "Özgürlük İçin Kültürel Eylem".
8. "Coletivismo Agrario en España", aktaran Francisco José de Oliveira Viana, Instituçaos Políticas Brasileiras (Rio de Janeiro, 1949), Cilt IV, Bölüm IV.
9. Bu temanın daha gelişmiş hali için Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi*, 1. Bölüm (Portekizceden İngilizceye çevirenin notu).
10. Viana'da alıntılandığı gibi, aynı yer, Cilt 1, s. 151.
11. "Bu sürede (16-19. yüzyıllar) Brezilya, iki aşırı uç olan efendiler ve köle-

Brezilya'da kent merkezleri ender olarak siyasi dayanışmadan, insan gruplarını topluluklarıyla ilişkilendirme ihtiyacından doğdu. Siyasi kurumlarımızın tarihi, bunun yerine, buyrukla bir kent çekirdeği yaratma ve oranın yerleşenlerini "tasarlama" örüntüsünü ortaya serer. Yoksulluğun pençesinde, büyük çiftliklerin ezici ekonomik gücü tarafından emilmiş ve boğulmuş kentlerde demokratik bir kent yaşamının yeşermesi imkânsızdı.

Ayrıca, Portekiz, kolonyal dönem boyunca Brezilya'yı neredeyse tam bir izolasyon halinde tuttu. Sadece dış ilişkilere değil Brezilya eyaletleri arasındaki ilişkilere de çok sert kısıtlamalar dayatıldı. Eğer izin verilmiş olsaydı bu ilişkiler, insan gruplarının karşılıklı gözlem yoluyla kendilerini düzeltip iyileştirebilecekleri olmazsa olmaz bir deneyim aktarımını mümkün kılabilirdi. Oysa bunun yerine tecrit edilmiş sömürge, ana ülkenin giderek artan açgözlü taleplerini tatmine zorlandı. Mesele, sömürgeci politikanın açık, geçirgen ve demokratik olup olmaması değildi; mesele, bu politikanın aşırı vesayetçi/korumacı niteliği nedeniyle bizim herhangi bir demokratik deneyimimize izin vermemesiydi.[12] Berlink'in belirttiği gibi;

> Brezilya'da demokratik özlemler hemen hemen hiç var olmamıştı. Portekizli metropolis bizi o kadar bir teslimiyet içinde yetiştirmişti, bağımsızlıktan sonra bizi yönetenler o kadar sömürgeci yöntemlere öykünmüştü ki, bugün bile böylesi özlemler daha yeni yeni ortaya çıkıyor.[13]

---

ler hariç birey ya da aile statüsünün hemen hemen tüm biçimlerinden ya da ifadelerinden yoksun bir toplumdu. Orta sınıfın, küçük bağımsız çiftçinin, tacirin herhangi bir fark edilebilir ölçüde bizim aramızda ortaya çıkışı o kadar yenidir ki, tüm dönem boyunca pratikte göz ardı edilebilir." Gilberto Freyre, *The Mansion and the Shanties* (New York, 1963), s. Xvi.

12. Portekiz'in Brezilya'ya yönelik politikası, bize bir tür "etnik demokrasi" için zemin hazırlayan ırkların karışması/ırklar arası evlilik gibi bazı olumlu yönler taşıyordu.

13. Berlink, *Fatores Adversos na Formaçao Brasileira.*

Bizim kolonyal belediye konseylerimizin ve senatolarımızın demokratik deneyim için bir fırsat sunduğu söylenebilirdi. Fakat bu meclislere halk katılmıyordu. Belediyeleri imtiyazlı bir sınıf yönetiyordu: Adları soylular kitaplarında yazılı olan "beyler" Bunlar, ticaretten zenginleşmiş ve soyluluğa terfi etmiş olan dönemin yeni zenginleri kadar, şeker aristokrasisinin, güçlü toprak sahiplerinin, soylu doğmuş olanların temsilcileriydi. Sıradan insanlar seçim sürecinden dışlanmış ve topluluklarının kaderine müdahaleleri yasaklanmıştı.

Medeni haklardan yoksun bırakılmak suretiyle, halk bertaraf edilmiş, herhangi bir öz yönetim ya da diyalog deneyiminden onarılamaz bir şekilde uzaklaştırılmıştı. Gerçekten de halkın isyan edebildiği fırsatlarda bu, topluluklarının oluşumu ve gelişiminde sessiz kılınmış olanların "sesi"ydi. Fakat çoğu zaman, teslimiyetle işaretlenmişlerdi. Halk hayatın, anti demokratik bir zihniyetle oluşturulmuş ve güçlendirilmiş gayet katı otoriter yapısına uyarlanmıştı.

Ta ki özel koşullar[14] hayatın bu gidişatını değiştirene kadar. 1808'de Portekizli Dom Joao VI, Rio de Janeiro'ya ulaştı, tüm maiyetiyle birlikte oraya yerleşti. Kraliyet ailesinin aramızdaki varlığı ve özellikle Portekiz hükümetinin Rio de Janeiro'ya taşınması, kaçınılmaz olarak Brezilya'daki hayatta köklü değişimleri tetikledi.

Öte yandan bu değişimler -en azından özgür insanlara- demokrasi deneyimleri için yeni imkânlar sağladı. (Göreceğimiz gibi, paradoksal olarak bu değişimler ayrıca bizim önceki, anti demokratik geleneklerimizi de perçinledi.)

Portekiz kraliyetinin gelişini izleyen bir dizi reform, kentsel sanayiyi ve faaliyeti teşvik etti ve okullar, basın, medya, kütüphaneler ve teknik eğitimi kurup yerleştirdi. Kırsal soylular gerilerken, kentler güç kazandı. Gilberto Freyre'nin sözleriyle;

14. 1807'de Fransa Portekiz'i işgal etti. Portekiz kraliyet ailesi Brezilya'ya kaçtı ve Portekiz'in başkenti olarak Rio de Janeiro'yu kurdu. (Portekizceden İngilizceye çevirenin notu.)

> Dom Joao VI'nın gelişiyle... Plantasyonlarda ve çiftlik evlerinde -mutfakta tatlılar yapan tombul hanımlar, başçavuş veya yüzbaşı unvanlarıyla ve bunların imtiyazlarıyla şişinen erkekler, bunların gümüş kadehleri, mahmuzları ve hançerleri, çok meşru çocukları ve eve ve köle bölümlerine dağılmış gayrimeşru çocukları- sımsıkı yerleşmiş olan kırsal patriyarka kolonyal günlerdeki ihtişamını yitirmeye başladı. Bir ihtişam ki, altın madenlerinin keşfedilmesiyle zaten altı oyuluyordu.[15]

Gücün şehirlere bu aktarımı, ulusal hayata yeni bir aktif konum atfetmeye başladıysa da, henüz sıradan insanın mensup olduğu topluluğun hayatına katılımının işareti değildi.[16] Kentlerin gücü, ticaretle zenginleşmiş olan varlıklı burjuvazide yatıyordu. Sonraları, güç -kırsal kökenli fakat hakiki kentliler olan- Avrupa'da eğitim görmüş üniversite mezunlarının fikirlerinde de yuvalanacaktı. Bu fikirler, sanki Avrupa merkezleriymişcesine bizim "okuryazar olmayan" eyaletlerimizde tartışıldılar.

Fakat bu reformlar ve değişimler dalgasının eşliğinde ve belki de kent yaşamında ortaya çıkabilecek belli belirsiz demokratikleşme olasılığına karşıt olarak Brezilya, demokratik deneyim yoksunluğumuzun güçlendirdiği bir dizi anti demokratik prosedürle birlikte Avrupalılaştırmaya (ya da yeniden-Avrupalılaştırmaya) maruz bırakıldı.

> Brezilya'nın Avrupalılaştırılma ya da yeniden-Avrupalılaştırılma sürecine paralel olarak, eski sistem, sadece efendilerin köleleri ve hizmetkarları, zenginlerin yoksulları değil, ayrıca kendilerini Avrupa kültürünün taşıyıcıları olarak görenlerin, yani öncü kent sakinlerinin Afrikalıları ve yerlileri ezdiği bir sistem olarak pekiştirildi.

---

15. Freyre, *The Mansion and the Shanties*, s. 3.

16. Betimlediğim gerçekten muazzam değişiklikler, köleliğin varlığını sürdürmesini henüz etkilememişti. Bu kurum hâlâ, sonradan insanların bir tabiyet durumundan en azından yeni yeni yeşeren bir katılım durumuna yükselmesiyle uyarılan bir özgür emek sisteminin gelişmesinin yeni dalgalarına sekte vuruyordu. Sadece Brezilya toplumunun bölünmesiyle ve geçiş aşamasına girişiyle gerçekten halkın deviniminden söz edilebilir.

> [...] kentlerin sokaklarında dörtnala veya eşkin at sürme hakkı, subayların ve milislerin imtiyazıydı, Avrupa tarzı giyinmiş insanların imtiyazıydı... Recife kentinde 10 Aralık 1831'de, "sokaklarda bağırmak, çığlık atmak ya da feryat etmek" yasaklanmıştı, bu yasak, Afrikalılara ve onların dini ya da bayramlık taşkınlıklarına karşı getirilmişti.[17]

İşte, feodal zihniyetle karakterize edilen, kolonyal ekonomik ve sosyal yapıyla sürdürülen bu büyük demokratik deneyim yoksunluğu altında biz, formel bir demokrasi başlatmaya giriştik. Kültürel yabancılaşma durumumuza uygun davranıp kendi problemlerimize hazır bir çözüm arayışıyla kendimizden üstün saydığımız toplumlara döndük. Ve böylece öncelikle kendi bağlamımızı değerlendirmeksizin, yukarıdan gelen çözümlerin özgünlük yoksunluğunun onları başarısızlığa mahkûm ettiğinin farkına varmaksızın, ulusal demokratik devlet yapısını ithal ettik. Demokratik devleti ithal ettiğimizde sadece öz yönetim deneyiminden yoksun değildik; daha önemlisi, henüz halka ilk demokrasi deneyleri için koşulları ya da ortamı da sunamamıştık. Feodal bir ekonomik yapının ve içinde insanların yenildiği, ezildiği, sessizleştirildiği bir sosyal yapının üzerine, henüz edinememiş olduğumuz derecede sosyal ve siyasi dayanışma kadar diyalog, katılım, siyasi ve sosyal sorumluluk da gerektiren bir sosyal ve siyasi biçimi oturttuk. (*Mutirao* gibi dışavurumların da gösterdiği gibi sadece özel dayanışma düzeyine erişmiştik.)[18]

Tarihsel koşullarımızın hangisi, Brezilya'nın üzerine özgün biçimde demokratik bir devlet kuracağı gerçekten halkçı, geçirgen ve eleştirel bilinci üretebilirdi? Feodal ekonomik yapımız? Toprak sahibi efendilerin mutlak gücü? Abartılı tabi olma ve itaat alışkanlığımız? Diyalog yokluğu? Çeşitli

17. Freyre, *The Mansions and Shanties*, s. 263, 260-261.
18. Mutirao: Büyük bir işi çabuk bitirmek için arkadaşlar arasında yapılan bir tür "çalışma partisi" (Portekizceden İngilizceye çevirenin notu).

valilerin ve subayların zorbalığı? Halk eğitiminin olmayışı? Yapay biçimde oluşturulmuş kent merkezleri? Kol emeğine ya da mekanik emeğe karşı kölelikten miras aldığımız önyargı? Bir sömürge olarak dış ve iç tecrit edilmişliğimiz? Ana ülkenin çıkarlarını etkileyebilecek herhangi bir sanayi üretimine karşı konmuş sayısız kısıtlama? Sıradan insanların katılamadığı sömürgeci belediye meclisleri? Gerileyen kırsal aristokrasinin iktidarını talep eden burjuvazinin artan gücü?

Açıktır ki bu koşullar demokratik rejimlerin ortaya çıkması için gereken kültürel iklimi oluşturmuyordu. Demokrasi siyasi bir biçimden önce, bir hayat tarzıdır, her şeyden önce güçlü bir geçişli bilinç bileşeniyle karakterize edilir. Böylesi bir geçişlilik, insanların tartışmaya, ortak problemlerin incelenmesine katılmaya başlaması durumu hariç ne ortaya çıkabilir ne de gelişebilir. Tocqueville'in, demokratik reform ya da genel olarak demokratik eylem "halkın sadece rızasıyla değil fakat elleriyle gerçekleştirilmeli" sözlerini Barbu yorumlar:

> Toplumlarını "elleriyle" gerçekleştirmek için bir grubun mensupları hatırı sayılır bir deneyime ve kamu yönetimi bilgisine sahip olmalıdır. Ayrıca toplumlarının inşasında pay sahibi olmalarına izin verecek belirli kurumlara da ihtiyaçları vardır. Fakat bir şeye bundan da fazla ihtiyaç duyarlar; belirli bir zihin çerçevesine ihtiyaçları vardır, yani hepsi ya da büyük çoğunluk tarafından paylaşılan belirli deneyimler, tavırlar, önyargılar ve inançlara.[19]

Brezilya toplumundaki bölünme halk katılımı için ilk koşulları sunana kadar kesinlikle tam karşıt durum hüküm sürüyordu: halkın yabancılaşması, sessizlik ve eylemsizlik. Birkaç istisnayla halk tarihsel olayların kenarında kaldı ya da bu olaylara demagojik bir tarzda yöneltildi.[20] Böylece, so-

19. Barbu, a.g.e., s. 13.

20. Brezilya halkı cumhuriyetin ilanını "şaşkınlıkla" (Aristides Lobo) seyretti ve şaşkınlık içinde kendi tarihsel sürecindeki en yeni geri çekilmeleri gözlemledi. (Halk, tarihsel geri çekilmelerin kesinlikle kendi ilerlemesi yüzünden meydana geldiğini anlamaya başladığı için, belki 1964 askeri darbe-

nunda büyük ekonomik değişimler, kapalı toplumu dengede tutan güçler sistemini etkilemeye başladı; bu dengenin sona ermesiyle, toplum açıldı ve bir geçiş aşamasına girdi.

Bu değişimlerin ilki geçen yüzyılın sonuna doğru meydana geldi. 1850'de köle ticaretine getirilen kısıtlamaların ve 1888'de köleliğin kaldırılmasının ardından, köle satın almaya niyetlenen sermaye ansızın kendini yatırım yapacak alan bulamaz halde buldu. Yavaş yavaş, bu sermaye yeni başlayan sanayi faaliyetlerine yatırıldı. Böylelikle köle ticaretinin baskılanması bizi, iç ekonomik büyümenin ilk girişimlerine yöneltti. Dahası, köle emeğinin yerini alması için göçü teşvik eden hükümet politikası gelişmemizi büyük ölçüde canlandırdı.

> 19. yüzyılın bağımsızlıktan sonraki hiçbir döneminde, ulusun hayatı için bu kadar çok önemli olay bu yüzyılın son çeyreğinde olduğu kadar hazırlanmamış ve üretilmemişti. [...] Bu arada, 1885'te sanayi atılımının başlaması, göçe borçlu olduğumuz güçlü medenileşme hareketi, ABD'deki gibi hızla gerçekleştirilen köle ticaretinin baskılanması, üretimde büyük bir artışla ve sosyal ve ekonomik yapının dönüşümüne katkıda bulunan özgür emeğin yeni ekonomisiyle denk düştü ki alışkanlıklar ve zihniyetler, özellikle de kentsel nüfusun alışkanlıkları ve zihniyetlerine etki yapmaması mümkün değildi.[21]

Ancak 1920'lerde başlayıp 2. Dünya Savaşı'ndan sonra artan Brezilya sanayileşmesinin en güçlü itkisini alması, bu yüzyılda gerçekleşti. Aynı zamanda ülkenin daha kentleşmiş alanları hızla büyüdü. (Belirtilmelidir ki kentsel büyüme her zaman sanayi gelişmesiyle eşanlamlı değildir; Brezilyalı bir sosyolog belirli kentlerin ortaya çıkışının gelişmeden daha "şişkin" olduğu yorumunu yapmıştı.)

---

si bakımından daha az şaşkın. Brezilya'nın siyasi olaylarına kendi katılımlarının artışının elitlerin imtiyazlarını tehdit ettiğini, korkunun bu elitleri böylesi keskin eyleme yönelttiğini anlamaya başlıyor.)

21. Fernando de Azevedo, *Brazilian Culture* (New York, 1950), s. 409-410.

Yukarıdaki değişiklikler gerçekten de bizim tüm ulusal hayatımızı etkilemişti. Kültür, sanatlar, edebiyat ve bilim, Brezilya gerçekliğini araştırmaya ve adlandırmaya ve ithal etmek yerine çözüm planlamaya yönelik yeni eğilimleri gösterdi. (Askeri darbeden önce ekonomist Celso Furtado'nun yönettiği Kuzeydoğunun Gelişmesinin Gözetimi [SUDENE], böylesi bir planlamanın örneğiydi.) Ülke kendini bulmaya başlamıştı. Halk ortaya çıktı ve kendi tarihsel sürecine katılmaya başladı.

Üçüncü Bölüm

Kitleleştirilmeye Karşı Eğitim

Brezilya geçiş döneminin başlangıcından beri, zenginlerin çok yoksullar üzerindeki ezen iktidarına son vermek suretiyle, demokrasiyi desteklemek için ekonomik gelişmeyi gerçekleştirmek temel hale gelmişti. Bu gelişme zorunlu olarak özerk ve ulusal nitelikte olacaktı. Kendini teknik sorularla ya da "safi" ekonomik politikayla ya da yapısal reformla sınırlayamayacaktı, ayrıca bir zihniyetten ötekine geçişle iç içe olması gerekecekti: Gelişmenin bir temeli olarak başlıca reformların desteği ve bizzat demokrasinin bir temeli olarak gelişme.

Yeni toplumun doğuşuna eğitimcinin özel katkısı, eleştirel bir eğitim olacaktı. Bu eğitim, halkın kendisini irrasyonelliğin

kolay bir avı haline getirmiş olan tarihsel süreçten doğrulmasını sağlayan naif bilinç için eleştirel tavırlar oluşturmasına yardım edebilirdi. Sadece naiften eleştirel geçişliliğe geçişi kolaylaştıran, insanların dönemin meydan okumalarını algılama yeteneğini artıran bir eğitim, halkı geçişin duygusal gücüne direnç göstermeye hazırlayabilirdi.

İnsanlar bir farkındalık durumunda doğrulurken, elitlerin kendilerini aşağıladığını da keşfederler;[1] tepki olarak her fırsatta saldırgan cevap verme eğilimindedirler. Buna karşılık iktidarlarının meşruiyetinin tehdit edilmesinden ürken elitler, zor kullanarak ve himayecilikle kitleleri sessizleştirmeye ve evcilleştirmeye kalkışırlar; halkın doğrulma sürecini engellemeye çalışırlar. Bu koşullar çeşitli grupların sekter pozisyonlarını uyaran, irrasyonel niteliğin hâkim olduğu bir iklim yaratır. Ve doğrulmuş fakat örgütsüz, okuması yazması olmayan ve yarı eğitimli, naif ve hazırlıksız halkın neredeyse tamamı, bu irrasyonelliğin piyonu haline gelir. Proleterleşmekten korkan ve daima imtiyaz ve yukarı doğru hareketlilik peşinde olan orta sınıf, halkın bu doğruluşunu, en azından kendi "huzuruna" tehdit olarak görür ve öngörülebilir bir güvensizlikle tepki verir.

Brezilya geçiş toplumu ne kadar irrasyonel pozisyonlara yönelirse, bizim eleştirel tavırları cesaretlendirecek bir eğitim süreci yaratmamızın gereği de o kadar acildir. Bütünlüklü bir sosyal ve siyasi sorumluluk ve karar yaklaşımı oluşturmak için, bizimki gibi, ulusal hayata halkın katılımını uyaran, köklü veyer yer ani değişimlerden geçen bir topluma, sadece

1. Seymour Lipset der ki; "bir ülke ne kadar yoksul ve alt sınıfların mutlak hayat standardı ne kadar düşükse, üst tabakanın alt tabakalara vülger, doğuştan aşağı, insan toplumunun sınırlarının ötesindeki bir aşağı kast olarak muamele etme baskısı o kadar büyüktür. Yukarıdakilerin ve aşağıdakilerin hayat tarzları arasındaki keskin fark, bunu psikolojik bakımdan gerekli kılar. Sonuç olarak, böylesi bir durumdaki üst tabaka, alt tabakanın siyasi haklarını, özellikle de iktidarı paylaşma hakkını özünde saçma ve gayrı ahlaki görme eğilimindedir." *Political Man* (New York, 1960), s. 66.

pedagojik kurumların değil, öteki kurumların örgütünün ve eğitimsel yönlerinin de bir reformu gerekir.

Karl Mannheim der ki;

> [...] başlıca değişimlerin kolektif kasıt üzerinden gerçekleştirildiği, yeniden değerlendirmelerin entelektüel öngörü ve rızaya dayandırıldığı bir toplumda tamamıyla yeni bir eğitim sistemi gerekli olacaktı: Başlıca enerjisini entelektüel güçlerimizin gelişmesine ayıran ve kuşkuculuğun yükünü taşıyabilen ama düşünme alışkanlıklarının çoğu yok olmaya mahkûm olduğunda paniklemeyen bir zihin çerçevesi getiren bir eğitim sistemi.[2]

Brezilya henüz "başlıca değişimlerin kolektif kasıt üzerinden gerçekleştirildiği" bir döneme girmemiş olsa da bu yönde ilerleyecekti; eğer halk katılımı olgusu, eleştirel olacağına daha duygusallaşıp geri çekilmemiş olsaydı.

Bizim durumumuzun talep ettiği eğitim, insanları kendi bağlamlarının problemlerini cesaretle tartışmaya ve bu bağlama müdahale etmeye muktedir kılacaktı; başkalarının kararlarına tabi olmaları yoluyla kendilik duygularıyla kuşatmak yerine insanları dönemin tehlikelerine karşı uyaracak, onlara bu tehlikelerle yüzleşme güveni ve gücü sunacaktı. İnsanları "bulguları" sürekli olarak yeniden değerlendirmeye, analiz etmeye, bilimsel yöntem ve süreçleri benimsemeye ve kendilerini kendi sosyal gerçeklikleriyle diyalektik ilişki içinde algılamaya hazırlamak suretiyle bu eğitim, insanların dünyaya yönelik giderek artan eleştirel nitelikte bir tavır almasına ve böylelikle onu dönüştürmesine yardımcı olacaktı.

Açık ki, bizi naif bir bilinçten eleştirel bir bilince yöneltecek saf bir teknolojik modernleşme sürecine yaslanamadık. Gerçekten de hayli teknolojik toplumların bir analizi genellikle, insanın eleştirel yeteneklerinin içinde kitleleştirildiği ve sadece seçim yanılsamasına sahip olduğu bir durum ta-

2. *Diagnosis of Our Time* (Londra, 1943), s. 23.

rafından "evcilleştirildiğini" ortaya serer.[3] Kararlar giderek daha az sayıda insan tarafından alınırken, karar alanından dışlanan insan, kitle iletişim araçları tarafından radyoda işittiği, televizyonda gördüğü ya da gazetelerde okuduğu hiçbir şeye inanmadığı noktaya itilir.[4] (Bu) insan, kendi gerçekliğinin mitik açıklamalarını kabul etme noktasına varır. Adresini kaybetmiş bir insan gibi "yerinden edilir" Bizim yeni eğitimimiz, insana, sanayi uygarlığımızın hayat standartlarını iyileştirme kapasitesine eşlik eden "yerinden etme" eğilimlerine direnme araçlarını sunmak zorundaydı.

Gayet teknik olan dünyamızda insan emeğinin bir örgütlenmesi olarak seri üretim/kitlesel üretim, muhtemeldir ki, insanların kitleleştirilmesinin en güçlü araçlarından biridir. İnsanın mekanik davranmasını gerektirmek suretiyle kitlesel üretim, insanı evcilleştirir. İnsanın faaliyetini toplam projeden ayırmak suretiyle, ki üretime yönelik hiçbir toplam eleştirel tavır gerektirmez, insanı insandışılaştırır. İnsanın uzmanlaşmasını aşırı ölçüde daraltmak suretiyle, insanın ufkunu öyle daraltır ki onu, pasif, korku içinde ve naif bir varlığa dönüştürür. Ve seri üretimin baş çelişkisi burada yatar: Bir yandan insanın katılım alanını genişletirken aynı anda, aşırı uzmanlaşma yoluyla insanın eleştirel yeterliliğini azaltmak suretiyle bu genişliği çarpıtır.

Bu çelişki, zamanı geçmiş ve yetersiz üretim örüntüleri savunularak çözülemez ancak gerçekliğin kabul edilmesi ve problemlerinin nesnel bir biçimde çözülmeye girişilmesiyle çözülebilir. Cevap makinenin reddinde yatmaz; cevap, insanın insanlaşmasıdır.[5]

Halihazırda öz yönetim deneyimi yoksunluğumuzla ağır biçimde damgalanan demokrasi girişimimiz, böylelikle hü-

3. Bununla, teknolojinin kendinden biçimde zorunlu olarak kitleleştirici olduğunu kastetmiyorum.
4. Bkz. C. Wright Mills, *The Power Elite* (New York, 1956).
5. Bu konuda Emanuel Mounier'nin değerli analizini öneriyorum: *Be Not Afraid, Studies in Personalist Sociology* (New York, 1954).

küm süren naif bilinç durumundan çıkıp toplumdaki hızlı değişimleri kavramaya doğru yolumuzu bulma güçlüklerinin de tehdidi altındaydı. Bu yüzden bu bilinç insanları bu değişimlere katılmaya ikna edemedi; ki demokrasinin gelişmesi için bu ikna, olmazsa olmaz şarttır.

Eğitim pratiğimizi özgün bir demokrasi amacına tekrar yöneltme arayışında ne kendi himayeci kültürel geleneklerimizi ne de geçiş döneminin yeni koşullarını göz ardı edebilirdik. Her şeyden önce, bu koşullar, eğer irrasyonellik tarafından çarpıtılmamışlarsa, demokratik bir zihniyetin gelişimine büyük ölçüde uygundular çünkü hızlanan değişim dönemlerine genellikle insanların kavrayışındaki esnekliğin artışı eşlik eder, bu da onları hayatın daha plastik, daha demokratik biçimlerine hazırlayabilir.[6]

Brezilya böylesi bir değişim dönemini, daha büyük merkezlerinden radyo, sinema, televizyon, otoyollar ve hava ulaşımı ile yenilenme etkilerinin daha küçük, daha geri kalmış merkezlere taşınmasıyla deneyimledi. Bilincin buna tekabül eden yeni geçişliliğine, halk isyanı olgusu eşlik etti. "Açılan" bir toplumun yeni uyarıcı niteliği, bir eylemci zihni tavırlar bileşimi yarattı. Fakat halkın önceki gömülü olma aşamasından kısmen aniden doğrulması, yeni katılım deneyiminin onları az çok şaşkınlığa düşürmesine yol açtı ve eylemcilikleri naif ve büyük ölçüde duygusal bir isyan biçimini aldı. (Barbu'nun okunması, bu fenomenin kavranması için temel önem taşır.)

Bu isyan tavrını siyasi hayatımızın en umut vaat eden yönlerinden biri olarak değerlendirdim; bunu bir eylem biçimi olarak benimsediğim için değil, ilerlemenin bir belirtisini, daha tam bir insanlığa adım atışı temsil ettiği için. Tam da bu nedenle, ağırlıkla duygusal olan düzeyde kalınmasına izin verilemezdi. Benim yeni eylemciliğe sempatim, naif isyandan eleştirel müdahaleye doğru ilerleme gereğinin tanınmasıyla birleşti.

6. Bkz. Barbu, a.g.e.

İkna oldum ki, Brezilya halkı sosyal ve siyasal sorumluluğu, sadece, çocuklarının okullarının kaderine, örgütler, kulüpler, meclisler üzerinden sendikalarının ve istihdam edildikleri yerlerin kaderlerine ve mahallelerindeki, kiliselerdeki, kırsal topluluklardaki hayata örgütlere, kulüplere ve yardım derneklerine aktif biçimde katılmak suretiyle müdahale etmek yoluyla *deneyimleyerek* öğrenebilirdi.

Demokrasiyi uygulamak, demokrasiyi öğrenmelerine yardımcı olabilirdi; çünkü bu bilgi, her şeyden önce sadece deneyimlenerek özümsenebilir. Çoğu kez, sanki halk katılımının iktidar uygulaması "saçma ve gayrı ahlaki" görülürken demokrasi dersi verebilirmişiz gibi, bu bilgiyi insanlara sözlerle aktarmaya kalkışmışızdır. Bizde olmayan -ve ihtiyacımız olan şey-, sıradan insanlarla bu katılma hakkını tartışmaya yetecek cesaretti. Halkın doğrulmasının doğru şekilde gelişmesi için, hiçbir şey, problemlerin analizi ve tartışılması ya da hakiki katılım için fırsatlar sunmayı başaramayan, böylece de sadece demokratikleşme eğilimiyle özdeşleşmeyi başaramamakla kalmayıp bir de demokratik deneyim yoksunluğumuzu pekiştiren bir eğitim pratiğinden daha tehditkâr değildir.

O halde ihtiyacımız olan, insanları problemlerine karşı yeni bir tavır almaya yöneltecek -bu problemlerin mahremine yöneltecek, önemsiz ilkeleri tekrar etmek yerine araştırmaya odaklı- bir eğitimdi. Sadece "yapıyorum" yerine "merak ediyorum"un eğitimi. Alfred North Whitehead'in "etkisiz fikirler, yani kullanılmadan ya da sınanmadan ya da taze kombinasyonlara çevrilmeden sadece zihne alınan fikirler",[7] dediği şeyin aktarımında ısrar etmek yerine hayatiyet.

Brezilya'nın laf kalabalığı hazzını eleştirenler mutad olarak bizim eğitimimizi, "teorik" olmakla, teoriyi hatalı bir şekilde lafazanlıkla eşitlemekle suçlamışlardır. Tersine teoriden yoksunduk; gerçekliğe müdahalenin bir teorisinden, insanı varoluşun tam ve bütün olduğuna kanıtlamaya ve deneyim-

7. *The Aims of Education and other Essays* (New York, 1967), s. 1-2.

lemeye muktedir kılan analitik bir temastan yoksunduk. Bu anlamda teorileştirme, bir derin düşünmedir/tefekkürdür (gerçekliğin soyutlanması ya da karşıtı yanlış çağrışımı anlamında olmasa da). Eğitimimiz, tam da kanıtlamaya, icada, araştırmaya yönelik yatkınlıktan yoksun olduğu için teorik *değildi.*

Hayatla temastan yoksun, temsil etmeye kalkıştığı gerçeklikten[8] boşaltılmış kelimelere odaklanan, somut faaliyetten yoksun olan geleneksel ders içeriğimizin (müfredatımız) bir eleştirel bilinç geliştirmesi mümkün değildi. Gerçekten de cafcaflı cümlelere naif bağımlılığı, ezbere dayalı oluşu ve soyutlama eğilimi gerçekte bizim naifliğimizi katmerlendirdi.[9]

Sözel kültürümüz[10] diyalog, sorgulama ve araştırmaya yetersizliğimize karşılık gelir. Nitekim, Brezilyalıların nutuklara, "kolay" kelimelere, iyi ifade edilmiş cümlelere yönelik beğenilerinin köklerinin demokratik deneyim yoksunluğumuzda yattığına giderek daha fazla ikna oluyorum. Gerçekliğe somut katılım yoluyla gerçekliğin eleştirel bilincine yol açan demokratik deneyimler ne kadar azsa, bu gerçekliği naif biçimde algılamaya ve onunla naifçe yüzleşmeye, onu kelimelerle temsil etmeye yatkınlık o kadar artar. Bir grubun

---

8. Bu konuda, bkz. Fromm'un dilin yabancılaşması hakkındaki muhteşem gözlemleri: "[...] insan daima söylenen kelimenin tehlikesinin farkında olmalıdır çünkü bu, canlı deneyimin yerine kendini geçirme tehdidi taşır." *Marx's Concept of Man*, Erich Fromm, Ed. (New York, 1957), s. 45.

9. Eğitimle ilgilenen sosyologlar da dahil, Brezilyalı eğitimcilerin iki nesli bu konuda ve yeni bir eğitim perspektifinin giderek artan biçimde gelişmeye yöneltilmesi gereğinde ısrarlı olmuştur. Bu konuda, uzmanlık dergilerinde (mesela Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos) denemeler ve makaleler yayınlayanlar arasında Anisio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leao ve diğerleri eski nesilden, Roberto Moreira, Artur Rios, Lauro de Oliveira Lima, Paulo de Almeida Campos, Florestan Fernandes (öncelikle bir sosyolog), Guerreiro Ramos (bir sosyolog) ve diğerleri genç kuşaktan. Brezilyalı ekonomistler de bu alana ışık tutan önemli deneysel girişimler yaptılar. Bu çabalara rağmen Brezilya eğitiminin başlıca vurgusu, bu denemede betimlenen durumdaydı.

10. Bkz. Fernando de Azevedo, *Brazilian Culture*, bu konuda Brezilya'da yayınlanmış belki de en iyi çalışmadır.

sahip olduğu eleştirel kapasite daha az olduğunda, problemleri daha az hakiki biçimde ele alır ve bunları öznelerle daha yapay biçimde tartışır.

Sonunda bizi gerçekliğimizle sistematik bir biçimde özdeşleşmeye yönelten geçiş iklimi, buydu. Ben, kelimeciliği, öğrencilere ve onların tartışma, çalışma, yaratma gücüne inançsızlığı eğitimimizden uzaklaştırma girişiminde bu iklimin yararlı olmayacağından kaygılıydım. Demokrasi ve demokratik eğitim, insana inanç üzerine, insanların ülkelerinin, kıtalarının, dünyalarının, çalışmalarının problemlerini, bizzat demokrasinin problemlerini sadece tartışabileceklerine değil tartışmaları gerektiğine inanç üzerine kurulur. Eğitim bir sevgi edimidir ve bu nedenle de bir cesaret edimidir. Eğitim, gerçekliğin analizinden korkamaz ya da kendini bir saçmalık olarak ortaya serme kaygısıyla yaratıcı tartışmadan kaçınamaz.

Bununla birlikte Brezilya geleneğinde fikir alışverişi değil, fikirlerin dikte edilmesi vardı; konuların tartışılması değil, ders verme vardı; öğrencilerle *birlikte* çalışma değil onlar *hakkında* çalışma, uymak zorunda olduğu bir düzeni öğrenciye dayatma vardı. Öğrencilere almaları ve depolamaları gereken formüller vermek suretiyle onlara özgün düşünmenin araçlarını sunmuş olmuyorduk; çünkü özümseme, araştırmanın, yeniden yaratma ve yeniden icat etme çabasının sonucudur.

Eğitimin halihazırdaki biçimi basitçe, insanları demokratikleşme süreciyle bütünleşmeye hazırlayamazdı; çünkü tam da bu süreçle çelişiyordu ve halkın Brezilya kamusal hayatına dahil olmasına karşıydı. Ve kültürel tarihimiz bize demokratik formdaki hükümetimize uygun siyasi ve sosyal dayanışma alışkanlıklarını bile sağlamamış olduğu için, sayesinde Brezilya halkının öğrenebileceği, eski edilgenliğinin yerine yeni tavırlar ve katılım ve müdahale alışkanlıkları koyacağı bir kültürel eylem olarak eğitime başvurmak zorundaydık.[11] Ayrıca alarm veren çok düşük okuma yazma

11. Eğitimin, bir ulusu bir dönemden ötekine taşımak için gereken değişiklikleri kendi başına sağlamaya yeterli sihirli bir süreç olmadığının

oranının yarattığı meydan okumayı ve ideal olarak bir okur-yazarlık programı sadece ihtiyacın bir parçası olduğu için aynı anda hem program üzerinde hem de müdahale için eğitim üzerinde çalışmayı kabul etmek zorundaydık.

Şurası bir gerçekti ki, ülkenin bazı bölgelerinde üniversiteler, teknisyenler, profesyoneller, araştırmacılar ve bilim insanları yetiştirmek için takdir edilesi bir çaba harcamışlardı. Fakat acilen tüm düzeylerde teknik personelde ciddi bir artış gerektiren gelişme savaşını kaybetmeyi kaldıramayacağımız gibi, Brezilya halkının insanlaşması mücadelesini kaybetmeyi de kaldıramazdık. Hakikaten hümanist bir teknoloji yaklaşımını, teknisyenleri kendi uzmanlıkları dışındaki diğer problemlerle uğraşırken naif ve eleştiri yoksunu bırakmayacak bir eğitimle uyumlaştırmak hayati önem taşıyordu.[12]

Benzer şekilde üniversitede ve lisansüstü eğitimde en önemli olan iki deneye değinmek istiyorum: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) ve Brasilia Üniversitesi. Her iki girişim de 1964 askeri darbesiyle engellendi.

ISEB'in kuruluşuna kadar, Brezilya entelektüellerinin çoğunluğu için referans noktası, Avrupa ya da Kuzey Amerika

---

farkındayım. Gerçekten de, eğitimin kendi başına hiçbir şey yapamayacağı bir gerçektir; çünkü tam da bu "kendi başına" (yani bağlamına dayatılmış) olma olgusu, onun bir değişim olarak reddedilemez gücünü boşa çıkarır. Böylelikle, Luiz de Aguiar Costa Pinto'nun sözleriyle (*Sociologia e Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, 1965) insan "ne eğitimi mutlak bir değer olarak, ne de okulu koşulsuz bir kurum olarak" görebilir. Bu konuda bkz. Roberto Moreira, *Educaçao e Desenvolvimento no Brasil* (Rio de Janeiro, 1960) ve "Hipoteses e Diretrizes para o Estudo das Resistencias a Mudança Social, Tendo em Vista a Educaçao e a Instruçao Publica compo Condiçoes ou Fatores", *Revista da Associaçao Pedagogica de Curitiba* (Parana, 1959).

12. Jacpues Maritain'ın vurguladığı gibi, "Eğer hayvanın bir uzman olduğunu ve bilme gücünün tamamını yapılması gereken tek bir göreve toplayabilen mükemmel bir uzman olduğunu hatırlarsak, şu sonuca varmak zorunda kalırız: Sadece daha da uzmanlaşmış alanlarda daha da mükemmel uzmanlar oluşturmayı amaçlayan ve uzmanlık kapsamının ötesine geçen herhangi bir konuda akıl yürütme yeteneğini aktaramayan bir eğitim programı, gerçekte insan zihninin ve hayatının ilerici bir hayvanlaşmasına yol açar." *Education at the Crossroads* (New Haven, 1943), s. 19.

düşüncesinin bir nesnesi olarak Brezilya'ydı. Kural olarak Brezilya'yı Brezilyalı olmayan bir bakış açısından düşünüyorlardı, kültürel gelişmemiz Brezilya'nın kendisinin yabancı bir öğe olarak oluşturulduğu kriter ve perspektiflere göre yargılanıyordu. Brezilyalı entelektüel, dönüştüremediği hayali bir dünyada yaşıyordu. Sırtını rahatsız olduğu kendi dünyasına dönünce de, acı çekiyordu çünkü Brezilya Avrupa ya da ABD değildi. Avrupalının Brezilya'ya geri kalmış bir ülke olarak bakışını benimsemiş olduğu için Brezilya'yı reddediyordu; bir kültür insanı olmayı ne kadar fazla istediyse, o kadar az Brezilyalı olmak istiyordu. Geçiş aşamasının; yabancılaşma karşıtı iklimini yansıtan ISEB, Brezilya'yı kendi gerçekliği olarak, bir proje olarak düşünmek suretiyle bu reddin reddini oluşturdu. Brezilya'yı bir Özne olarak düşünmek, kendini Brezilya'nın gerçekte olduğu şeyle özdeşleştirmekti. ISEB düşünüşünün gücünün kökenleri, yeni keşfedilmiş ve yeni değerlenmiş ulusal gerçeklikle bu bütünleşmesindeydi. İki önemli sonuç ortaya çıktı: Kendilerini ulusal kültürün hizmetine koyan entelektüellerin yaratıcı gücü ve bu entelektüellerin kendi gerçeklikleri saydıkları bu gerçekliğin kaderine bağlılık. Bir üniversite olmamasına rağmen ISEB'in tüm bir üniversite nesline hitap etmesi ve onlar tarafından duyulması ve bir işçi örgütü olmamasına rağmen sendikalarda konferanslar vermesi rastlantı değildi.

Brezilya'nın Özne olarak düşünülmesi, yabancılaşmış modelleri ithal etmekten kasıtlı olarak kaçınmış olan Brasilia Üniversitesi'ni de karakterize ediyordu. Her konudan anlayan lafazanlar mezun etme peşinde değildi, "teknikçi" uzmanlar yetiştirme peşinde de değildi, derdi daha ziyade sürecin hakiki bir kavranışı zemininde Brezilya gerçekliğinin dönüşümüne katkıda bulunmaktı.

Bu iki kurumun etkisi, Brezilya'nın dönüşümü arayışında ilerlerken kendilerini ulusal bilincin uyanışıyla özdeşleştirmeleri bakımından kavranabilir. Bu anlamda, her ikisinin mesajı ve görevi sürüyor.

Dördüncü Bölüm

Eğitim ve Conscientizaçáo

Temel demokratikleşme bağlamı içinde kültürün demokratikleşmesi hakkındaki kaygılarım, eğitim sistemimizdeki niceliksel ve niteliksel açıklara özellikle dikkat edilmesini gerektiriyordu. 1964'te yaklaşık 4 milyon okul çağındaki çocuk, okuldan yoksundu; 14 ve üstü yaşlarda 16 milyon okuma yazma bilmeyen insan vardı. Bu hakikaten korkutucu açıklar, ülkenin gelişmesine ve demokratik bir zihniyet yaratılmasına engel oluşturdu.

15 yıldan daha uzun süre boyunca, kent ve kır proletarya ve alt-proletarya bölgelerinde yetişkin eğitimi alanında deneyim biriktirmiştim. Kent sakinleri, doğrudan bilinçlerinin geçişliliğiyle ilişkilendirerek eğitime şaşırtıcı bir ilgi göster-

diler; kırsal alanlar içinse tam tersi geçerliydi. (Gümümüzde bazı bölgelerde bu durum değişmektedir.) Çeşitli iletişim yöntem ve süreçlerini denemiş ve bırakmıştım. Fakat ancak insanlarla birlikte çalışarak onlar adına özgün bir şeyler başarabileceğim inancımı asla terk etmedim. Kültürün demokratikleşmesinin, kültürün vülgerleştirilmesi ya da öğretmenin bürosunda formüle edilen reçetelerin basitçe insanlara aktarılması anlamına geldiğine asla inanmadım. Mannheim'in "demokratik süreçler yaygınlaşırken, kitlelerin bir cehalet durumunda kalmalarına izin vermek giderek daha güçleşir"[1] düşüncesiyle hemfikirdim. Mannheim cehalet tanımını okuryazar olmamayla sınırlamıyordu, kitlelerin tarihsel sürece katılma ve müdahale deneyiminin yokluğunu da bu tanıma dahil ediyordu.

Recife'de Halk Kültürü Hareketi'nin Yetişkin Eğitimi Projesi'nin koordinatörü olarak deneyimlerim beni önceki eğitim kanılarımı olgunlaştırmaya yöneltti. Bu proje ile yeni bir halk kültürü kurumu, bir "kültür çevresi" başlattık çünkü okul bizim aramızda geleneksel olarak edilgen bir kavramdı. Bir öğretmen yerine, bir koordinatörümüz vardı; dersler yerine, diyalog; öğrenciler yerine grup katılımcıları, yabancılaştıran ders izlencesi yerine, "kırılan" ve öğrenme birimlerine "deşifre edilen" karmaşık programlar vardı.

Kültür çevrelerinde, grup tartışmaları yoluyla durumları berraklaştırmaya ya da bu berraklaşmadan doğan eylemi aramaya çalıştık. Bu tartışmaların başlıkları bize bizzat gruplar tarafından sunuldu. Ulusalcılık, ülke dışına kâr aktarımları, Brezilya'nın siyasi evrimi, gelişme, okuryazarlık, okuma yazma bilmeyenler için oy hakkı, demokrasi, gruptan gruba tekrar edilen temalardan bazılarıydı. Bu ve başka konular mümkün olduğu kadar şematize edildi ve gruplara görsel yardımlar eşliğinde diyalog biçiminde sunuldu. Elde ettiğimiz sonuçlara inanamadık.

1. Karl Mannheim, *Freedom, Power ve Democratic Planning* (New York, 1950).

Kültür çevreleriyle 6 aylık bir deneyimden sonra kendimize bunu yetişkin eğitimi alanında yapmanın mümkün olup olmadığını sorduk; bu çalışma o alanda da Brezilya gerçekliğinin özelliklerinin analizinde başardığımıza benzer sonuçlar almamızı sağlayabilirdi. Bazı verilerle çalışmaya başladık, başka verileri de ekledik, o sırada yönettiğim ve himayesinde deney yürüttüğüm Recife Üniversitesi Kültürel Aktarım (Extension) Hizmeti'nden yardım aldık.

İlk okuryazarlık girişimi, 5 okuma yazma bilmeyen insandan oluşan bir grupla Recife'de gerçekleşti; bu insanlardan ikisi, ikinci veya üçüncü gün ayrıldılar. Kırsal alanlardan göç etmiş olan katılımcılar kendi problemlerine karşı belirli bir kadercilik ve kayıtsızlık sergiliyorlardı. Hiç okuma yazma bilmiyorlardı. Yirminci toplantıda, ilerleme testleri verdik. Daha büyük esneklik sağlayabilmek için epidiyaskop* kullandık. İki mutfak konteynırının göründüğü bir slayt yansıttık. Birinde "şeker" diğerinde "zehir" yazıyordu. Ve altta da altyazı: "Portakal suyunda bu ikisinden hangisini kullanırdın?" Gruptan soruyu okumaya ve sözel olarak cevaplamaya çalışmalarını istedik. Birkaç saniye içinde gülerek cevapladılar: "Şeker". Aynı süreci toplu taşım hatlarını ya da kamu binalarını tanıma gibi başka testlerle de gerçekleştirdik. Yirmi bir saatlik bir çalışma sırasında katılımcılardan biri, güvenle şunu yazdı: "Kendime inanamıyorum."

Sadece mekanik bir okuryazarlık programı hipotezini başlangıçtan itibaren reddettik ve yetişkinlere okuma öğretmeyi bilinçlerinin uyanmasıyla ilişkili bir mesele olarak gördük. Okumayı öğretirken aynı zamanda naiflikten eleştirel bir tavra yönelmeye kalkışacağımız bir proje tasarlamak istedik. Kültürün demokratikleşmesine giriş oluşturacak bir okuryazarlık programı istedik: İnsanların sabırlı alıcıları[2]

* Epidiyaskop, 20. yüzyılın başlarında geliştirilen bir çeşit opak projektördür. (y.h.n.)

2. Çoğu okuma programında öğrenciler, kendi deneyimleriyle öğrenmeleri için onlara sunulan içerikler arasındaki uçuruma katlanmak zorundadırlar.

değil Özneleri olduğu bir program; öteki yaratıcı edimleri açığa çıkarmaya muktedir olduğu için kendisi de bir yaratım edimi olan bir program; öğrencilerin içinde arayışı ve keşfi karakterize eden özellikleri, sabırsızlığı ve canlılığı geliştirdikleri bir program.

İnsanın rolünün sadece dünyada olmak olmadığına, dünyayla ilişkilere girmek olduğuna ikna olmaya başladık; yani yaratım ve yeniden yaratım edimleriyle, insan kültürel gerçekliği oluşturur ve böylelikle kendisinin yapmamış olduğu doğal dünyaya ekler. Emindik ki insanın gerçeklikle ilişkisi, ki bir Öznenin bir nesneyle ilişkisi olarak ifade edilir, bilgiyle sonuçlanırsa insan bunu dil yoluyla ifade edebilir.

Zaten gayet net olan bu ilişki, okuryazar olsalar da olmasalar da insanlar tarafından gerçekleştirilir. Gerçekliğin verisini algılamak, bu bilgi sadece bir fikir olsa bile öğrenme/bilme yeteneğinde olmak için kişi olmak yeterlidir. Mutlak cehalet ya da mutlak bilgelik diye bir şey yoktur.[3] Fakat insanlar bu veriyi saf bir biçimde algılamazlar. Bir olguyu ya da bir problemi kavrarlarken onun nedensel bağlantılarını da kavrarlar. Hakiki nedenselliği ne kadar doğru biçimde kavrarlarsa, gerçekliğin bu kavranışı o kadar eleştirel olacaktır. Kavrayışları, nedenselliği kapsamadığı ölçüde mucizevi olacaktır. Dahası, eleştirel bilinç daima bu nedenselliği analize tabi tutar; bugün doğru olan, yarın doğru olmayabilir. Naif bilinç, nedenselliği statik, yerleşik bir olgu olarak görür ve böylece kavrayışında yanıltılmış olur.

Eleştirel bilinç "ampirik olarak var oldukları halleriyle şeyleri ve olguları, onların nedensel ve rastlantısal korelasyon-

---

Gerçekten de bir günün çalışmasının (ya da işsiz geçen bir günün) zorluklarının ardından "kanat", "Johnny kanadı gördü", "kanat, kuşun kanadıdır"larla ilgili dersleri hoş görmek sabır gerektirir.

3. Tıpkı her şeyi bilen kimse olmadığı gibi, hiçbir şey bilmeyen hiç kimse de yoktur. Egemen bilinç, "kültürsüz" dediği insanları manipüle etmek üzere bilgisizliği/cehaleti mutlaklaştırır. Eğer bazı insanlar "tamamen cahil"lerse, kendilerini yönetemeyeceklerdir ve kendi kendilerini "kültürlü" ve "üstün" sayanların yönlendirmesine, "yönetimine", "önderliğine" ihtiyaçları olacaktır.

ları içinde" temsil eder, "[...] naif bilinç kendisini olguların üzerinde, olguların kontrolüne sahip sayar, böylelikle de onları hoşuna gittiği şekilde anlamakta özgür olur."[4]

Büyülü bilinç ise tersine, olguları basitçe ele alır ve onlara kontrol edilen ve bu nedenle de tabi olunması gereken üstün bir güç atfeder. Büyülü bilinç, insanları kollarını kavuşturup oturmaya, olguların gücüne direnmenin imkânsızlığına teslim eden kadercilikle karakterize edilir.

Eleştirel bilinç gerçeklikle bütünleşir; naif bilinç kendini gerçekliğin üzerine koyar; patolojik naifliği irrasyonelliğe yol açan fanatik bilinç gerçekliğe uyarlanır.

Öyle olur ki her bir kavrayış, er ya da geç bir eyleme denk düşer. İnsan bir kez bir meydan okuma algıladığında, bu meydan okumayı anlar, cevap olasılıklarını tanır ve eyler. Bu eylemin/edimin doğası kavrayışının doğasına karşılık gelir. Eleştirel kavrayış, eleştirel eyleme yol açar, büyülü kavrayış büyülü karşılığa.

Biz, insanlara, gerçekliğin büyülü ya da naif kavranışının yerine koyabilecekleri, ağırlıklı olarak eleştirel bir araç sunmak istedik, öyle ki bununla geçiş döneminin dinamik iklimine uygun konumlar alabileceklerdi. Bu şu demekti: İnsanları doğrulma noktasında almak, onlara naif geçişlilikten eleştirel geçişliliğe hareket etmelerinde yardımcı olmak suretiyle tarihsel sürece müdahalelerini kolaylaştırmak zorundaydık.

Fakat bu nasıl yapılabilirdi?

Cevap şurada yatıyor gibi görünüyordu:

a. Aktif, diyalogcu, eleştirel ve eleştiri uyaran bir yöntem;
b. Eğitimin program içeriğinin değişmesi;
c. Tematik "ayırma/analiz" ve "kodlama" gibi tekniklerin kullanımı[5].

4. Álvaro Vieira Pinto, *Consciencia e Realidade Nacional* (Rio de Janeiro, 1961).

5. "Ayırma/analiz": Temaların kendi temel çekirdeklerine bölünmesi. Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi*, 113 ve izleyen sayfalar. "Kodlama": Bir temanın bir

O halde yöntemimiz, kişiler arasındaki yatay bir ilişki olan diyaloğa dayanmalıydı.

DİYALOG
A ile B = İletişim
⇄ Karşılıklı iletişim

Ortak bir arayışa girmiş iki "kutup" arasındaki "empati" ilişkisi.

MATRİKS: Sevgi dolu, alçakgönüllü, umutlu, güven dolu, eleştirel.

Eleştirel bir matriksten doğan diyalog, eleştirel bir tavır yaratır (Jaspers). Aşkla, alçakgönüllülükle, umutla, inançla ve güvenle beslenir. İki "kutup" arasındaki diyalog böylelikle sevgi, umut ve karşılıklı güvenle bağlantılandığı zaman, bir şeyin eleştirel arayışına birlikte girebilirler. Sadece diyalog, hakiki iletişim sağlar.

> Diyalog, tek yoldur, sadece siyasi düzenin can alıcı sorunlarında değil fakat varlığımızın tüm ifadelerinde. Ancak diyalog, sadece inanç aracılığıyla güç ve anlam taşır: İnsana ve insanın yeteneklerine inançla, diğer insanlar kendileri haline geldiklerinde ancak o zaman hakikaten kendim olabileceğime inançla.[6]

Ve tarihsel-kültürel oluşumumuzun önemli bir parçası olan ve bu nedenle geçiş ikliminde de varlığını sürdüren diyalog karşıtlığının zıddı olarak diyaloğu kurduk.

---

varoluşsal durum biçiminde temsili. Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 106-197 ve 114-115 (Portekizceden İngilizceye çevirenin notu).

6. Karl Jaspers, a.g.e.

DİYALOG KARŞITLIĞI



"empati" ile ilişki, kopuktur.

MATRİKS: Sevgisiz, kibirli, umutsuz, güvensiz, eleştirellikten yoksun.

Diyalog karşıtlığı, kişiler arasında dikey ilişkilerle iç içedir. Sevgiden yoksundur, dolayısıyla eleştirel değildir ve eleştirel tavır yaratamaz. Kendine yeterlidir ve umutsuzca kibirlidir. Diyalog karşıtlığında iki "kutup" arasındaki ilişki kopuktur. Bu nedenle, diyalog karşıtlığı iletişim kuramaz, daha ziyade bildirimler yayınlar.[7]

Diyaloğa giren kişi, bunu başka biriyle bir şey hakkında yapar ve bu bir şey bizim önerilen eğitimimizin yeni içeriğini oluşturmalıdır. Okuma yazma bilmeyenlere okumayı öğretmeye başlamadan önce, onların büyülü ya da naif kavrayışlarını yenmelerine ve giderek daha eleştirel bir kavrayış geliştirmelerine yardımcı olabileceğimizi biliyorduk. Bu amaç için, yeni program içeriğimizin ilk boyutu, antropolojik kültür kavramı olacaktı. Yani doğa dünyası ile kültür dünyası arasındaki ayrım; insanın kendi gerçekliğinin *içindeki* ve bu gerçeklik *ile* aktif rolü; doğanın insanlar arası ilişkilerde ve iletişimde oynadığı dolayım rolü; insanın, kendi yapımı olarak, kendi yapımı olmayan dünyaya eklediği şey olarak kültür; insanın emeğinin, yaratma ve yeniden yaratma çabalarının sonucu olarak kültür; insan ilişkilerinin aşkın anlamı; kültürün hümanist boyutu; insan deneyiminin sistematik bir edinimi olarak kültür (fakat yaratıcı özümseme olarak; yoksa malumat yığma olarak değil); kültürün demokratik-

7. Bkz. Jaspers, a.g.e.

leşmesi; yazılı iletişim dünyasının anahtarı olarak okuma ve yazmanın öğrenilmesi. Kısacası insanın dünyada ve dünyayla Özne olarak rolü. Bu çıkış noktasından, kültür dünyasının yapımcıları olarak kendilerini keşfetmek, okuryazar biri kadar kendilerinin de yaratıcı ve yeniden yaratıcı itkiye sahip olduklarını keşfetmek suretiyle okuma yazma bilmeyenler önceki tavırlarında bir değişim başlatacaklardı. Keşfedeceklerdi ki, kültür tıpkı büyük bir heykeltıraşın, büyük bir ressamın, büyük bir mistiğin ya da büyük bir filozofun eseri gibi, akranı olan zanaatkarların yaptığı çamurdan oyuncak bebektir de; keşfedeceklerdi ki kültür yazılı şairlerin şiiridir ve ayrıca kendi halk şarkılarıdır da keşfedeceklerdi ki kültür, insan yaratımının tümüdür.

Kültür kavramına giriş için önce bu kavramı başlıca öğelerine "ayırdık". Sonra bu ayırma zemininde on varoluş durumu "kodladık" (yani görsel olarak temsil ettik). Bu durumlar, Ek'te, her birinin içerdiği temel öğelerden bazılarının kısa bir tanımıyla birlikte sunuluyor. Her bir temsil, koordinatörün desteğiyle grup katılımcıları tarafından "kodu çözülecek" bir dizi öğe içeriyordu. Çağdaş Brezilyalı en büyük sanatçılardan biri olan Francisco Brenand, eğitim ve sanatı mükemmel biçimde birleştiren bu kodlamaları çizdi.

Bu okuma yazma bilmeyen kişilerin tartışmaya nasıl coşkuyla katıldıkları ve kodlamalarda içkin soruları nasıl merakla yanıtladıkları görülmeye değerdir. Odilon Ribeiro Coutinho'nun sözleriyle, bu "zamanın dışına atılmış insanlar kendilerini zamanla bütünleştirmeye başladılar." Diyalog yoğunlaşırken, katılımcılar arasında, kodlamaların içeriğinin grupların varoluşsal gerçekliğine denk düşmesi ölçüsünde dinamik bir "akım" kurulur.

Bu tartışmalar sırasında pek çok katılımcı mutluluk ve özgüvenle der ki, "yeni bir şey" gösterilmiyor kendilerine, "sadece hatırlıyoruz." Birisi şunu demişti: "Ben ayakkabı yaparım ve artık görüyorum ki ben de doktoralı olup kitaplar yazan kadar değerliyim."

Brasilia'da bir temizlik işçisi demişti ki, "Yarın, çalışmaya giderken başım dik olacak." Kişi oluşunun değerini keşfetmişti. Yaşlı bir köylü, vurgulayarak "Şimdi biliyorum ki ben kültürlüyüm" demişti. Ve kendisine kendisinin kültürlü olduğunu nasıl bildiği sorulduğunda, aynı vurguyla cevaplamıştı: "Çünkü çalışıyorum ve çalışarak dünyayı dönüştürüyorum."[8]

Grup bir kez iki dünya -doğa ve kültür- arasındaki ayrımı algıladığında ve her birinde insanın rolünü tanıdığında, koordinatör odaklanılacak ya da kültürün öteki yönlerine geçilecek durumları sunar.

Katılımcılar kültürü, insan deneyiminin sistematik bir edinimi olarak tartışmaya ve yazılı bir kültürde de, grafik işaretlerden yoksun olan yazısız kültürler örneğindeki gibi bu kültürel edinimin sadece sözel aktarımla sınırlı olmadığını keşfetmeye devam ederler. Kültürün demokratikleşmesini tartışarak sonlandırırlar; bu da okuryazarlığın edinilmesi perspektifini açar.

Bu tartışmalar eleştirel, uyarıcı ve gayet özendiricidir. Okuma yazma bilmeyenler, okumayı ve yazmayı öğrenmenin gerekli olduğunu eleştirel olarak idrak ederler ve kendilerini bu öğrenmenin eyleyicisi haline gelmeye hazırlarlar.

Okuryazarlığın edinilmesi, okuma ve yazma tekniklerine psikolojik ve mekanik olarak hâkim olmaktan daha fazla bir şeydir. Bu tekniklere, bilinçle hâkim olmaktır, okuduğunu anlamak ve anladığını yazmaktır; grafik olarak *iletişim kurmaktır*. Okuma yazma öğrenmek, cümleleri, kelimeleri veya heceleri -varoluş evreniyle bağlantısız dirimden yoksun nesneleri- hatırlamak değildir, daha ziyade bir yaratım ve yeniden yaratım tavrıdır, kişinin kendi bağlamına müdahale tavrı üreten bir öz dönüşümdür.

Dolayısıyla eğitimcinin rolü temel olarak, somut durumlar hakkında okuması yazması olmayanlarla diyaloğa girmek ve basitçe onlara kendi başlarına okuyup yazmayı

8. Şili'de yürütülen programlarda da benzer yanıtlar verilebilmişti.

öğrenebilecekleri araçları sunmaktır. Bu öğrenme/öğretme yukardan aşağı yapılamaz, sadece içerden dışarıya, okuma yazma bilmeyenin kendisi tarafından, eğitimcinin işbirliğiyle gerçekleştirilebilir. Eğitimci kadar öğrenenin de aracı olacak ve genç bir Brezilyalı sosyoloğun[9] ışık tutan gözlemiyle "öğrenme içeriğini öğrenme süreciyle özdeşleştirecek" bir yöntem arayışımızın nedeni de budur.

Grafik işaretlerin bir ödül olarak belirli bir şekilde gruplanmasından oluşan ve okuma yazma bilmeyenlere öğrenmelerinin Öznesi değil nesnesi olma rolü biçen okuma kitaplarına[10] güvensizliğimiz de bundandır. Okuma kitapları, bu hataya düşmekten kaçınmaya çalıştıkları zaman bile, aslında kendi yaratıcı çabalarının sonucu olması gereken kelimeleri ve cümleleri, okuma yazma bilmeyenlere *bağışlamaya* varır. Biz, bunun yerine "üretken/doğurgan" kelimeleri kullanmayı seçtik, bunların hece öğeleri, yeniden kombine edilmek suretiyle yeni kelimelerin yaratımını sunar. İnsanlara Portekizce gibi heceli bir dilde nasıl okuyup yazılacağını öğretmek, onlara kelimelerin oluşma yolunu eleştirel olarak nasıl kavrayacaklarını göstermek demektir, öyle ki kendi başlarına kombinasyonlar yaratma oyunu oynayabilsinler. Portekiz dilinin temel fonemlerini sunmak için 15 ila 18 kelime yeterli görünüyor. Ek'te Rio Eyaleti'nde kullandığımız 17 doğurgan/üretici kelimeyi sunuyoruz.

Program çeşitli aşamalarda geliştirilir:

Aşama 1: Kendisiyle çalışılacak grubun kelime dağarcığının araştırılması. Bu araştırma, bölgenin sakinleriyle informel karşılaşmalar ile yürütülür. Sadece varoluşsal anlamı en yüklü (ve böylece duygusal içeriği en fazla) olan kelimeler değil,

9. Celso Beisegel, yayımlanmamış çalışma.

10. Metinleri okumaya karşı değilim, gerçekte görsel-grafik iletişim kanalının gelişmesi için vazgeçilmezdir ve büyük ölçüde bizzat katılımcılar tarafından geliştirilmelidir. Deneyimimizin çoklu iletişim kanallarının kullanımına dayandığını da eklemem gerek.

ayrıca araştırmacının katıldığı grupların deneyimiyle ilişkili kelimeler ve ifadeler kadar tipik söyleyişler de ayırt edilir. Bu görüşmeler, özlemleri, korkuları, inançsızlıkları, umutları ve katılım itkilerini ortaya serer. Bu başlangıç aşaması boyunca eğitimciler ekibi, armağan ilişkileri kurarlar ve sıklıkla halkın dilinin varlığından haberdar olmadıkları coşkunluğunu ve güzelliğini keşfederler.

Recife Üniversitesi'nin Kültürel Aktarım Hizmeti'nin arşivleri Kuzeydoğu ve Güney Brezilya'nın kırsal ve kentsel bölgelerinin kelime dağarcığı çalışmalarını içerir, bunlar şöyle örneklerle doludur:

Rio Grande do Norte'nin kırsal kesimlerinden bir adam dedi ki; "Angicos'ta ocak ayı yaşamak için serttir çünkü ocak, bizi üzen sert bir heriftir." (Janeiro em Angicos é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado para judiar de nós.)

Recife'den okuma yazma bilmeyen biri de demişti ki, "Okumayı ve yazmayı öğrenmek istiyorum, böylece öteki insanların gölgesi olmaktan kurtulabileceğim."

Florianópolis'ten bir adam: "Halkın bir cevabı var."

Başka biri yaralı bir tonda: "Yoksul olmaya kızmıyorum (nao tenho paixao) ama okumayı bilmemeye öfkeliyim."

Ülkenin güneyinden okuma yazma bilmeyen bir diğeri de "Benim okulum, dünya" diyerek Profesör Jomard de Brito'nun bir denemede şunu sormasına yol açmıştı: "'Benim okulum dünya' diyen bir yetişkine ne 'öğretmeyi' düşünebilirsiniz ki?"[11]

San Paulo'dan okuma yazma bilmeyen bir başkası da "Okumayı ve yazmayı öğrenmek istiyorum, böylece dünyayı değiştirebilirim" demişti. Bu kişi için *bilmek*, gayet doğru olarak kendi gerçekliğine *müdahale etmek* demekti.

Bir diğeri, kısmen gizemci bir dille dedi ki, "İnsanlar kafalarına bir basınç koydular." Ve kendisine ne demek iste-

11. "Educaçao de Adultos e Unificaçao de Cultura", Estudos Universitarios, *Revista de Cultura*, Recife Üniversitesi, 2-4, 1963.

diği sorulduğunda halkın doğruluşu olgusunu ortaya seren terimlerle cevapladı: "Bu, profesör, senin benimle, halkla konuşmaya başlamanı açıklayan şey."

Böylesi ifadeler, eğitimcinin eylemi için daha etkin bir araç üretilmesi amacıyla uzmanlar tarafından yorumlanmayı hak eder.[12]

Programda kullanılacak doğurgan/üretken kelimeler, alandaki bu kelime dağarcığı araştırmasından çıkmalıdır yoksa eğitimcinin kişisel esininden değil; eğitimcinin listeyi ne kadar özenle ve uzmanlıkla oluşturmuş olduğu önemli değildir.

Aşama 2: Araştırma sonucu bulunmuş olan kelime dağarcığından üretken/doğurgan kelimelerin seçilmesi. Bu seçim, aşağıdaki kriterlere göre yapılmalıdır:

a. Sesbirimsel/fonemik zenginlik
b. Fonetik zorluk (seçilen kelimeler dilin fonetik zorluklarına karşılık gelmeli, kolay kelimelerden daha zor kelimelere dereceli olarak ilerleyen bir dizi oluşturmalıdır),
c. Pragmatik tını: Bu, bir kelimenin verili bir daha büyük sosyal, kültürel ve siyasi gerçeklikle iç içeliğini anlatır.

Profesör Jarbas Maciel şöyle yorum yapmıştı: "Bu kriterler semiyotik kriterde içerilirler: En iyi üretken/doğurgan kelime, sözdizimsel kriterleri (fonemik zenginlik, karmaşık fonetik zorluk derecesi, gösterge gruplarının 'manipüle edilebilirliği', heceler, vs), semantik kriterleri (kelime ile belirttiği şey arasındaki bağlantının az ya da çok 'yoğunluğu'); kelime ile belirttiği pragmatik şey arasındaki az ya da çok denk düşmeyi; kelimenin potansiyel olarak taşıdığı az ya da çok conscientizaçao niteliğini ya da kelimenin onu kullanan kişide ya da

12. Edebiyat teorisi profesörü olan Luis Costa Lima, okuma yazma bilmeyen yazarların bu metinlerinin çoğunu analiz etmiştir.

grupta yarattığı sosyokültürel reaksiyonların gruplanışını mümkün en yüksek 'oran'da bir araya getiren kelimedir."[13]

Aşama 3: "Kodların" yaratımı: Kendisiyle çalışılan grubun tipik varoluşsal durumlarının temsili. Bu temsiller, meydan okumalar olarak, koordinatörün işbirliğiyle gruplar tarafından kodları çözülecek öğeler içeren kodlanmış problem-durumlar olarak işlev görürler. Bu kodlamaların tartışılması grupları, okuma yazmayı öğrenmeye başladıkları aynı zamanda daha eleştirel bir bilince yöneltecektir. Kodlamalar, tanıdık yerel durumları temsil ederler; fakat bölgesel ve ulusal problemlerin analizi için perspektifler açarlar. Üretken/doğurgan kelimeler, fonetik zorluklarına göre dereceli olarak kodlamaların içine yerleştirilirler. Bir üretken kelime tüm bir durumu cisimleştirebilir ya da durumun sadece bir öğesine atıf yapabilir.

Aşama 4: Gündemlerin geliştirilmesi: Bunlar sadece koordinatörlere yardımcı olmaları içindir, asla uyulması gereken katı programlar değildir.

Aşama 5: Üretken/doğurgan kelimelere denk düşen fonemik ailelerin analizini içeren kartların hazırlanması.[14]

Program oluşturulurken başlıca problem, koordinatör ekiplerinin eğitilmesidir. Prosedürün safi teknik yönü olan öğretme zor değildir; zorluk daha ziyade çocuk yetiştirmemizde de eğitimimizde de olmayan yeni bir tavrın yaratılmasında -yeni bir diyalog tavrının yaratılmasında- yatar. Koordinatörler evcilleştirme değil de eğitim gerçekleştirebilmek için diyaloğa dönüşmek zorundadırlar. Diyalog bir ben-sen ilişkisidir ve böylelikle de zorunlu olarak iki Özne arasındaki bir ilişkidir. "Sen"in bir nesneye, bir "o"na* dönüştüğü her sefer, diyalog bozulur ve eğitim, deformasyona dönüşür. Koordinatörlerin diyalog karşıtlığına kapılmasını

13. "A Fundamentaçao Teórica do Sistema Paulo Freire de Educaçao", Estudos Universitarios, *Revista de Cultura*, Recife Üniversitesi, No: IV, 1963.
14. Bkz. Ek'te s. 78.
* İngilizce'de cansızlar ve hayvanlar için kullanılan "it" -o-. (ç.n)

engellemek üzere, eğitilmeleri dönemini diyalogcu gözetim izlemelidir.

Bir kez slaytlar, filmler ya da posterler şeklindeki malzemeler hazırlandığında, koordinatör ve gözetmen ekiplerine yöntemin tüm yönleri anlatıldığında ve gündemleri belirlendiğinde, asıl program başlayabilir. Aşağıdaki şekilde işler:

Kodlanmış durum, algılanan nesnenin sözel ifadesini grafik olarak temsil eden ilk üretken/doğurgan kelimeyle birlikte ekrana/tahtaya yansıtılır. Bunun açılımları hakkındaki tartışma ile devam edilir.

Koordinatörün işbirliğiyle grup durumun analizini (kod çözümünü) tükettiğinde ancak o zaman koordinatör doğurgan kelimeye dikkat çeker ve katılımcıları onu görselleştirmeye (ezberlemeye değil) teşvik eder. Bir kez kelime görselleştirildiğinde ve kelime ile atıfta bulunduğu nesne arasındaki semantik bağ kurulduğunda, kelime bir başka slaytta (veya posterde veya fotogramda) belirttiği nesne olmaksızın tek başına sunulur. Sonra aynı kelime hecelere bölünür, okuma yazma bilmeyenler bunları genellikle "parçalar" olarak görürler. Bir kez "parçalar" tanındığında, koordinatör kelimeyi oluşturan fonemik aileleri görsel olarak sunar, önce tek tek ve sonra bir arada; amaç, sesli harflerin tanınmasını sağlamaktır. Fonemik aileleri sunan karta "keşif kartı"[15] denir. Bu kartı bir senteze ulaşmak için kullanmak suretiyle insanlar, Portekizce gibi heceli bir dildeki sesbirimsel kombinasyonlar yoluyla kelime oluşum mekanizmasını keşfederler. Bu mekanizmayı eleştirel olarak kavramak (ezber yoluyla öğrenmek değil) suretiyle kendileri bir grafik işaretler sistemi üretmeye başlayabilirler. Programın ilk gününde üç heceli bir kelimenin analizinin sunduğu sesbirimsel kombinasyonlarla şaşırtıcı bir kolaylıkla kelimeler yaratabilirler.[16]

15. Aurenice Cardoso, "Conscientizaçao e Alfabetizaçao Visao Pratica do Sistema Paulo Freire de Educaçao de Adultos", Estudos Universitarios, *Revista de Cultura*, Recife Üniversitesi, No: II, 1963.

16. Genellikle altı haftadan iki aya kadar bir dönemde 25 kişilik bir grubu

Mesela, *tijolo* (tuğla) kelimesini ilk üretken kelime olarak alalım, inşaat işi "durumu"na yerleştirelim. Mümkün tüm yönleriyle durumu tartıştıktan sonra kelime ile belirttiği nesne arasındaki semantik bağ kurulur. Bir kez kelime durumla ilişkilendirildiğinde nesne olmaksızın sunulur: *tijolo.*

Sonra: *ti-jo-lo.* Derhal "parçaları" görsel olarak sunmaya geçerek, fonemik ailelerin tanınmasını başlatırız. İlk heceyle, *ti* ile başlayan grup, baştaki sessizin diğer sesli harflerle kombine edilmesinin sonucu olan tüm fonemik aileyi öğrenmeye özendirilir. Sonra grup *jo'nun* görsel sunumu ile ikinci aileyi öğrenir ve sonunda üçüncü aileye ulaşır.

Fonemik aile ekrana/tahtaya yansıtıldığı zaman, grup önce görmüş olduğu kelimenin sadece hecesini tanır*: (ta-te-ti-to-tu), (ja-je-ji-jo-ju), (la-le-li-lo-lu).*

Katılımcılar, doğurgan kelime tijolo'nun ilk hecesi ti'yi tanıdıkları zaman, onu öteki hecelerle kıyaslamaları önerilir; derken tüm hecelerin aynı başladığını ama farklı bittiğini keşfederler. Böylece hepsine ti hecesi diyemezler.

Jo ve lo heceleri ve bunların aileleriyle de aynı prosedür izlenir. Her bir fonemik ailenin öğrenilmesinden sonra grup yeni heceler okumayı dener.

En önemli an, üç ailenin birlikte sunulduğu andır:

Ta-te-ti-to-tu
Ja-je-ji-jo-ju KEŞİF KARTI
La-le-li-lo-lu

---

gazeteleri okumaya, notlar ve basit mektuplar yazmaya ve yerel ve ulusal çıkarlarla ilgili problemleri tartışmaya bırakabiliyorduk. Her bir kültür çevresi, yaklaşık 13 ABD doları maliyetle ithal edilmiş Polonya yapımı bir projektörle donatılmıştı. Kendi laboratuvarımızı henüz kurmamış olduğumuzdan, bir film karesi bize yaklaşık 7-8 ABD dolarına mal oluyor. Ayrıca hiç de pahalı olmayan bir tahta kullandık. Slaytlar, kültür grubunun toplandığı evdeki duvara ya da bunun zor olduğu durumlarda (beyaza boyanmış) tahtanın arka tarafına yansıtıldı. Eğitim Bakanlığı 35.000 projektör ithal etti, 1964 askeri darbesinden sonra bunlar televizyonda "çok yıkıcı" diye sunuldu.

Sesli harfleri kavramak üzere bir yatay ve bir dikey okumadan sonra grup (koordinatör değil) sözel senteze başlar. Tek tek, mümkün kombinasyonlarla kelimeler "yapmaya" başlarlar:[17]

> Tatu (armadillo), luta (mücadele), lajota (küçük kaldırım taşı), loja (dükkân), jato (jet), juta (jüt), lote (lot), lula (mürekkep balığı), tela (ekran), vb. Hatta bir heceden bir sesli harfi alıp bir başka heceyle ilişkilendiren, sonra bir üçüncüyü ekleyip bir kelime oluşturan katılımcılar bile vardır. Mesela li'den i'yi alıp le ile birleştirirler ve te eklerler: leite (süt).

Brasilia'lı okuma yazma bilmeyen bir katılımcı gibi bazıları da okuma yazma programına başladıkları ilk gece şunu demiştir: "tu já lé" (sen zaten okuyorsun).[18]

Sözel alıştırmalar öğrenmeyle ilgili değildir, tanımaya ilişkindir (onlarsız hiçbir gerçek öğrenme mümkün değildir). Bir kez bu alıştırmalar tamamlandığında, katılımcılar -bu aynı akşam- yazmaya başlarlar. Ertesi gün, evden, öğrendikleri fonemlerin kombinasyonlarıyla yapabildikleri kadar çok kelime getirirler. Getirdikleri kombinasyonların gerçek kelimeler olup olmaması önemli değildir: Önemli olan, fonemik kombinasyonların mekanizmasının keşfedilmesidir.

Eğitimcinin yardımıyla grup (grubun yardımıyla eğitimci *değil*), böylece yaratılan kelimeleri sınar. Rio Grande do Norte Eyaleti'ndeki bir grup, gerçek kelimeler olan kombinasyonları "düşünme kelimeleri", gerçek kelime olmayanları da "ölü kelimeler" diye adlandırmıştı.

"Keşif kartı" kullanmak suretiyle fonemik mekanizmayı özümsemeden önce katılımcıların henüz kendilerine sunulmamış karmaşık fonemlerle (tra, nha, vb) kelimeler yazmaları hiç de ender değildir. Rio Grande do Norte, Angicos'taki

17. Bir televizyon röportajında Gilson Amado berraklıkla şu gözlemi yapmıştı: "Bunu yapabilirler çünkü sözel okumaz yazmazlık diye bir şey yoktur."
18. Doğru Portekizcesi: *tu já lés.*

Kültür Çevreleri'nden birinde tartışmanın beşinci gününde, basit fonemler gösterilirken katılımcılardan biri tahtaya gitti ve (bir yandan söyleyerek) "bir düşünme kelimesi" yazdı. Şunu yazmıştı: "O povo vai resouver os poblemas do Brasil votando conciente"[19] ("Halk bilgili oy verme yoluyla Brezilya'nın sorunlarını çözecek"). Bu türden örneklerde, grup kendi gerçekliği bağlamında metni, bunun önemini tartıştı.

Daha birkaç gün önce okuma yazma bilmeyen bir insanın henüz çalışmadığı karmaşık fonemlerle kelimeler yazabilmesi olgusu nasıl açıklanabilir? Bir kez fonemik kombinasyonların mekanizmasına hâkim olunca, kendini, konuştuğu şekilde, grafik olarak ifade etmeye girişti: ve başardı.[20]

Vurgulamak isterim ki, yetişkinleri eğitirken, ezberci, mekanik bir süreçten kaçınmak için, kendi başlarına okuma yazmayı öğrenebilmelerini sağlamak üzere eleştirel bilinç edinmelerini mümkün kılmak şarttır.

Etkin bir eğitim yöntemi, kişinin kendi bağlamının ve Özne olarak olduğu kadar bir insan olarak da koşulunun bilinçli bir şekilde farkına varmasına yardımcı olurken, bir seçim aracı haline gelecektir. Bu noktada kişi politikleşecektir. Angicos'un eskiden okuma yazma bilmeyen insanlarından biri, Başkan Joao Goulart ve başkanlık çalışanlarından[21] biriyle konuşmadan önce artık kitlenin bir parçası olmadığını ama halktan biri olduğunu deklare etmişti, basit bir cümleyi

19. Resouver, resolver'in (çözüm/çözücü) bozuk bir şeklidir; pobemas, problemas'ın (problemler) bozuk şeklidir; ilgili hecede S harfi yok.

20. Kural olarak okuma yazma bilmeyenlerin, yeni başlayanların doğal kararsızlığını büyük ölçüde yenerek güvenle ve okunaklı bir şekilde yazmış olmaları, yeterince ilginçtir. Elza Freire bunun, bu kişilerin antropolojik kültür kavramının tartışmasından başlayarak kendilerinin daha tam insan olduklarını keşfetmeleri, böylelikle kendi motor faaliyetlerinde yansıyan öğrenme kapasitelerine giderek artan bir güven kazanmaları olgusu sayesinde olabileceğini düşünüyor.

21. Başkan Goulart, eğitim bakanları Paulo de Tarso ve Uúlio Sambaquy, Recife Üniversitesi Rektörü Profesör Joao Alfredo da Costa Lima'nın uğraşlarımıza verdikleri destek için teşekkür etmek isterim.

hecelemekten fazlasını yapmıştı: Bilinçli bir seçim yapmıştı. Halka ait olan karar alma sürecine katılımı seçmişti ve kitlelerden duygusal olarak ayrıldığını ilan etmişti. Politikleşmişti.

Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın benim koordine ettiğim Ulusal Okuryazarlık Programı, bu eğitim çalışmasının tüm Brezilya'ya yayılmasını ve güçlenmesini planladı. Açıktır ki, mekanik değil eleştirel olsa bile bu çalışmayı bir okuryazarlık programı ile sınırlayamazdık. Biz de iletişim pedagojisinin aynı ruhuyla sadece ders içeriği bakımından farklılaşan bir okuryazarlık sonrası aşama planladık. Eğer Ulusal Okuryazarlık Programı askeri darbeyle kapatılmamış olsaydı, 1964'te ülkenin her tarafında çalışan 20 bini aşkın kültür çevresi olacaktı. Bunlarla Brezilya halkının temalarını araştırmayı planlamıştık. Bizim kültür kavramıyla ve üretken kelimelerle ilişkilendirilmiş kodlanmış durumlarla yapmış olduğumuz gibi, bu temalar uzmanlarca analiz edilecek, öğrenme birimlerine ayrılacaktı. Orijinal metinlere referansla basitleştirilmiş metinler kadar bu analizlerle film şeritleri hazırlayacaktık. Bu tematik malzemeyi toplayarak hatırı sayılır bir okuryazarlık sonrası program sunabilecektik. Dahası, tematik analizlerin ve bibliyografik referansların yüksek okulların ve kolejlerin erişebileceği bir kataloğunu yaparak, programın alanını genişletebilecek ve okullarımızın kendi gerçekliğimizi fark etmesine yardım edebilecektik.

Aynı zamanda, Aldous Huxley'in "fikirleri ayrıştırma sanatı"[22] diye adlandırdığı şeyi propagandanın evcilleştirici gücünün panzehri olarak[23] teşvik edecek bir eğitimi somut

22. *Ends and Means* (New York ve Londra, 1937), s. 252.

23. Belirli bir Brezilyalı ünlü kişi için yapılan tanıtımı (eleştirellikten yoksun zihinsel alışkanlıklarımız düşünüldüğünde zekice hazırlanmış) asla unutmam. Adayın büstü kafasına, gözlerine, ağzına ve ellerine yöneltilmiş oklarla gösterilmişti. Okların yanında da söz vardı:

Düşünmen gerekmez, o senin için düşünüyor!
Görmen gerekmez, o senin için görüyor!
Konuşman gerekmez, o senin için konuşuyor!
Tavır alman gerekmez, o senin için tavır alıyor!

olarak gerçekleştirebileceğimiz malzemeyi hazırlamaya başlamıştık. Okuryazarlık aşamasında kullanmak üzere, -ticari reklamlardan ideolojik beyin yıkamaya- propagandayı tartışılacak bir "problem-durum" olarak sunan film kareleri hazırlamıştık.

Mesela, insanlar tartışmak suretiyle, güzel, gülümseyen bikinili bir kadını gösteren sigara reklamındaki aldatmacayı (yani kadının, kadının gülümseyişinin, güzelliğinin ve bikinisinin sigarayla hiçbir alakası olmadığını) kavramaya başladıklarında, eğitim ve propaganda arasındaki farkı da keşfetmeye başlarlar. Aynı zamanda kendilerini ideolojik ve siyasi propagandadaki[24] aynı aldatmacayı bulup tartışmaya kendilerini hazırlarken, kendilerini "ayrışmış fikirler" ile donatırlar. Gerçekten de bu bana daima demokrasiyi savunmanın yolu olarak görünmüştür yoksa onu bozmanın değil.

Demokrasiyi, onu irrasyonelleştirerek (bunu demokrasi adına yapsalar bile), totaliter katılığa karşı savunmak amacıyla demokrasiyi katılaştırarak, sadece sevgi ve kişilere saygı bağlamında gelişebileceği halde nefretle doldurarak, sadece açıklıkta var olabileceği halde kapatarak, cesur olması gereken yerde korkuyla besleyerek, güçlülerin zayıfları ezmesinin

24. Bana karşı yürütülen kampanyalarda, "cahil", "okuma yazma bilmez", "nasıl okuyup yazacağını ona bile öğretmeyi başaramamış etkisiz bir yöntemin yazarı" olduğum söylendi. Diyaloğun "mucidi" olmadığım söylendi (sanki hiç böyle sorumsuzca bir iddiada bulunmuşum gibi). Tıpkı Brezilyalı bir okuma kitabının yazarı olmadığım gibi, "özgün hiçbir şey" yapmadığım ve "Avrupalı ya da Kuzey Amerikalı eğitimcilerden intihal yaptığım (çaldığım)" da söylendi. (Özgünlük konusunda her zaman Dewey'le hemfikir olmuşumdur; Dewey için özgünlük/orijinallik "olağanüstü ve fantastik" olmakta değil fakat "gündelik şeyleri ötekilere hiç olmamış oldukları şekilde kullanıma sokmak"ta yatar. *Democracy and Education*, New York, 1916, s. 187.) Bu suçlamaların hiçbiri beni yaralamadı. Benim aklımı karıştıran, yöntemimle "ülkeyi Bolşevikleştirmeye" kalkıştığımı işitmek ya da okumak oldu. Gerçekten de benim asıl suçum, okuryazarlığa mekanik bir sorundan daha öte bir şey muamelesi yapmam ve onu "tehlikeli" olan conscientizaçao ile ilişkilendirmemdi. Eğitimi, insanları tahakküm altına almanın bir diğer aracı olarak değil, onları özgürleştirecek bir uğraş olarak görmemdi.

bir aracı haline getirerek, onu halka karşı militarize ederek, demokrasi adına bir ülkeyi yabancılaştırarak bozarlar.

Demokrasi, onu Mannheim'in "militan demokrasi" - halktan korkmayan, ayrıcalığı bastıran, katılaşmadan plan yapabilen, kendini nefret etmeden savunan, irrasyonellikle değil eleştirel bir ruhla beslenen bir demokrasi- dediği duruma yöneltenlerce savunulur.

Beşinci Bölüm

Not

Bugün katılım deneyimleri yoluyla demokratik deneyim yoksunluğumuzun üstesinden gelme görevi hâlâ önümüzde duruyor, tıpkı Brezilya'da hüküm süren irrasyonel iklimi hükümsüz kılma görevi gibi.

Daha büyük patlamaları ve hatta daha sert geri çekilme biçimlerini kışkırtmaksızın bu iklimin ne ölçüde üstesinden gelinebileceğini söylemek için fazlasıyla erken. Muhtemeldir ki, irrasyonel sekterliğin yarattığı yoğun duygusallık, tarihsel süreç içinde Brezilya halkı için daha özgün ve insani hayat biçimlerine daha az hızlı yönelecek yeni bir yol açabilir.

Altıncı Bölüm

Ek

Buradaki çizimler kültür çevrelerinde/gruplarında tartışılan "durumları" temsil ediyor. Francisco Brenand'a ait olan orijinaller, benden alındı; bunlar şu anda sürgünde olan başka bir Brezilyalı sanatçı, Vicente de Abreu tarafından yapıldı.



Birinci Durum

İnsan, dünyada ve dünyayla, doğayla, kültürle

Bu durumun -ilişkilerinin bir varlığı olarak insan- tartışılması yoluyla katılımcılar iki dünya arasında bir ayrıma ulaştılar: Doğanın dünyası ve kültürün dünyası. İnsanın normal durumunu, dünyadaki ve dünyayla olan bir varlık olarak, çalışma üzerinden sürekli olarak gerçekliği değiştiren yaratıcı ve yeniden yaratıcı bir varlık olarak kavrarlar. "Kuyuyu kim yaptı? Niçin yaptı? Nasıl yaptı? Ne zaman?" gibi, durumun diğer "öğeleri" için de tekrarlanan basit sorular aracılığıyla, iki temel kavram ortaya çıkar: İhtiyaç kavramı ve çalışma kavramı ve kültür birinci düzeyde, yani çalışma düzeyinde belirgin hale gelir. İnsan kuyuyu yaptı çünkü suya ihtiyacı vardı. Ve bunu yaptı çünkü dünyayla ilişkilenirken, dünyayı, bilgisinin nesnesi kıldı. Çalışmak suretiyle dünyayı bir dönüşüm sürecine tabi kıldı. Böylece, evini, giysilerini, çalışma araçlarını yaptı. Bu noktadan itibaren, grupla açıkça basit fakat eleştirel biçimde nesnel terimlerle tartışılır; insanlar arasındaki ilişkiler, daha önceki tartışanların aksine tahakküm ilişkisi de dönüştürme ilişkisi de olamaz çünkü bunlar Özneler arasındaki ilişkilerdir.



İkinci Durum

Doğa dolayımıyla diyalog

Birinci durumda insanlar arasındaki ilişkilerin, Özneler arasındaki ilişkiler oldukları için tahakküm ilişkileri olamayacakları analizine ulaşmıştık. Şimdi, bu ikinci durumla yüzleşen grup, diyaloğu, kişiler arası iletişimi, bilinçlerin buluşmasını analiz etmeye yüreklendirilir; grup, -insanlar tarafından dönüştürülen ve insanileştirilen- dünyanın bu iletişimdeki dolayımının analizi için özendirilir; diyaloğun sevgi dolu, alçakgönüllü, umutlu, eleştirel ve yaratıcı temelinin analizi için yüreklendirilir.

İzleyen üç durum bir dizi oluşturur; bunların analizi, gerçek ilginin diğer yönlerinin tartışıldığı aynı anda kültür kavramının geçerliliğini sınar.



m

Üçüncü Durum

Okuryazar olmayan avcı

Tartışma bu durumdakilerden neyin doğaya ve neyin kültüre ait olduğunun ayırt edilmesiyle başlatılır. "Bu resimdeki kültür" der katılımcılar, "yaydır, oktur, yerlinin giydiği tüylerdir". Ve onlara tüylerin doğa olup olmadığı sorulduğu zaman, daima şöyle cevaplarlar: "Tüyler, kuşun üzerindeyken doğadır. İnsan kuşu öldürüp tüyleri aldığı zaman ve çalışmasıyla tüyleri dönüştürdüğü zaman, artık doğa olmazlar. Onlar artık kültürdür." (Bu cevabı, ülkenin çeşitli bölgelerinde sayısız kez işitme şansına sahip oldum.) Avcının tarihsel-kültürel dönemini kendilerininkinden ayırt etmek suretiyle katılımcılar neyin yazısız kültürü oluşturduğunun bir kavrayışına ulaşırlar. İnsanın, alet yapmak suretiyle kollarını 5 ila 10 yarda uzattığı ve böylece artık avını elleriyle yakalamak zorunda kalmadığı zaman kültürü yarattığını keşfederler. İnsan, sadece alet kullanımıyla değil ama onun yapımının başlangıç teknolojisinin genç kuşaklara aktarımıyla da eğitimi yaratmıştır. Katılımcılar, kimsenin gerçekten okumaz yazmaz olamayacağı yazısız bir kültürde eğitimin nasıl gerçekleştiğini tartışırlar. Sonra aniden anlarlar ki okumaz yazmaz olmak ve okuma ve yazma tekniklerine hâkim olamamak, yazısız bir kültüre ait olmaktır. Bazıları için bu idrak, dramatiktir.



Dördüncü Durum

Okuryazar avcı (yazıyı bilen/yazılı kültür)

Bu durumun görseli tahtaya yansıtıldığı zaman katılımcılar, okuryazar olmayabileceği halde avcıyı kendi kültürlerinin bir insanı olarak teşhis ederler. Tüfeğin ok ve yaya kıyasla temsil ettiği teknolojik ilerlemeyi tartışırlar. İnsanın, çalışması ve yaratıcı ruhu sayesinde dünyayı değiştirme imkânlarının artışını analiz ederler. Fakat bu dönüşümün sadece insanın insanlaşmasına katkıda bulunduğu ve özgürleşmesine yönelik kullanıldığı zaman anlamlı olduğu olgusunu tartışırlar. Son olarak gelişme için eğitimin imkânlarını analiz ederler.



Beşinci Durum

Avcı ve kedi

Bu durumla katılımcılar dünyadaki varlığın farklı biçimlerini -insanların varlığı ve hayvanların varlığı- karakterize eden temel yönleri tartışırlar. İnsanı sadece bilen bir varlık olarak değil bildiğini de bilen bir varlık olarak; dünya üzerinde bilinçli bir varlık olarak (*corpo consciente*); özgün bir kişiye dönüşme sürecinde düşünümsel ve amaçlı olarak dünyaya yönelen bir bilinç olarak tartışırlar.

Brasilia'dan okuması yazması olmayan bir katılımcıyı asla unutmayacağım, önceki diziyi göz önünde tutarak mutlak bir özgüvenle demişti ki, "bu üçünden sadece ikisi avcıdır: İki adam. Bunlar avcıdır çünkü avlanmadan önce ve sonra kültürü yaratırlar." (Sadece, avlanırken de kültürü yarattıklarını söylememişti.) "Üçüncüsü, kedi, kültür yaratmaz, 'avlanma'dan ne önce ne de sonra. Avcı değil, kovalayıcıdır." Avlanma ve kovalama arasında bu incelikli ayrımı yaparak bu kişi, temel noktayı kavramıştı: Kültürün yaratımı.

Bu durumların tartışılması, insanlar ve hayvanlar hakkında, yaratıcı güç, özgürlük, zekâ, içgüdü, eğitim ve çalıştırma hakkında çok zengin gözlemler üretti.



Altıncı Durum

İnsan emeğiyle doğanın maddesini dönüştürür

"Burada ne görüyoruz? Bu insanlar ne yapıyorlar?" diye sorar koordinatör. "Çamurla çalışıyorlar" diye cevaplar tüm katılımcılar. "Çalışarak doğanın maddesini dönüştürüyorlar" olur çoğu cevap.

Çalışmanın bir dizi analizinden sonra (bazı katılımcılar, Brasilia'dan bir kişinin yaptığı gibi "güzel şeyler yapma hazzı"ndan bile söz ederler), koordinatör bu durumun görselinde temsil edilen çalışmanın kültürün bir nesnesinde sonuçlanıp sonuçlanmayacağını sorar. Katılımcılar evet diye cevaplarlar: "bir vazo", "bir testi", "bir çömlek", vs.



Yedinci Durum

Bir vazo, insanın, doğanın maddesi üzerinde çalışmasının ürünü

Bu durumun Recife'deki bir Kültür Çevresinde tartışılması sırasında bir kadının heyecanla "Ben kültür yaratıyorum. Bunun nasıl yapıldığını biliyorum" dediği kulağıma çalındı. Pekçok katılımcı, vazodaki çiçekleri kastederek, der ki, "Çiçekler olarak, bunlar doğadır. Dekorasyon olarak, bunlar kültürdür." Bir ürünün estetik boyutu, ki bir anlamda başlangıçtan beri uyandırılmıştır, artık pekişir. Bu boyut, kültürün tinsel ihtiyaç düzeyinde analiz edildiği bir sonraki durumda derinlemesine tartışılacaktır.



A BOMBA

A TERRIVEL BOMBA ATÔMICA
E A RADIO-ATIVIDADE
SIGNIFICAM TERROR
RUINA E CALAMIDADE

SE ACABASSEM COM A GUERRA
E TUDO FICASSE UNIDO
O NOSSO MUNDO DE HOJE
NÃO SERIA DESTRUIDO

Sekizinci Durum

Şiir

Önce koordinatör yansıtılan metni yavaşça okur. Genellikle biri "Bu bir şiir" der. Katılımcılar, yazarının halktan basit bir insan olduğunu söyleyerek şiiri halka ait bir şey olarak tarif ederler. Şiirin kültür olup olmadığını tartışırlar. "Bu, kültürdür, tıpkı vazonun kültür olduğu gibi" derler, "ama bu vazodan farklıdır." Tartışma içinde eleştirel bakımdan, maddesi aynı olmayan şiirsel ifadenin farklı bir ihtiyaca cevap verdiğini idrak ederler. Çeşitli alanlardaki halka özgü olanın ve bilimsel sanatsal ifadenin çeşitli yönlerini tartıştıktan sonra, koordinatör metni yeniden okur ve grubun tartışmasına bırakır.

"Bomba: Korkunç atom bombası/Ve radyoaktiflik/Terör demektir,/Yıkım ve felaket./Eğer savaş bitseydi/Ve her şey birleşseydi/Dünyamız yok olmazdı."



Dokuzuncu Durum

Davranış örüntüleri

Bu durumda, ardından değişime direnci tartışmak için, kültürel bir dışavurum olarak davranış örüntülerini analiz etmek isteriz.

Çizim, Brezilya'nın güneyinden bir gaucho'yu ve Brezilya'nın kuzeydoğusundan bir kovboyu tasvir eder; her biri geleneksel tarzda giyinmiştir. Giysileri konusuyla başlayan tartışma bazı davranış biçimlerine kayar. Bir defasında, Brezilya'nın güneyindeki bir Kültür Çevresi'nde şunu duymuştum: "Burada Brezilya'nın iki bölgesinin geleneklerini görüyoruz; güneyin ve kuzeydoğunun. Giysileri geleneksel. Fakat gelenekler oluşmadan önce, bunun gibi giyinme ihtiyacı vardı: Birinin sıcak giysilere, diğerinin kalın deri giysiye. Bazen ihtiyaç biter fakat gelenek sürer."



Onuncu Durum

Eylemdeki bir kültür çevresi: Önceki tartışmaların sentezi

Bu durumun görseline bakarken, Kültür Çevresi katılımcıları kendilerini kolayca özdeşleştirirler. Kültürü sistematik bilgi edinimi olarak tartışırlar, kültürün demokratikleşmesini de temel demokratikleşme genel bağlamı içinde. "Kültürün demokratikleşmesi" demişti bir seferinde bu okuma yazma bilmeyen anonim öğretmenlerden biri, "bizim olduğumuz şeyden ve halk olarak yaptığımız şeyden başlamalı, bazı insanların düşündüğü ve bizim için istediği şeyden değil." Kültürün ve demokratikleştirilmesinin tartışılmasına ek olarak katılımcılar bir Kültür Çevresi'nin işlevini, dinamik önemini, diyaloğun yaratıcı gücünü ve bilincin berraklaşmasını da analiz ederler.

Önceki iki oturumda durumların tartışılması, artık okuma yazmayı yazılı iletişimin anahtarı olarak gören grubu, kendi okuma yazma programına başlamaya kuvvetle özendirir.

Okuryazarlık sadece bu bakımdan, insanların kendi düşünüm kapasiteleri hakkında, dünya hakkında, dünya üzerindeki kendi konumları hakkında, çalışmaları/emekleri hakkında, kendilerinin dünyayı dönüştürme gücü hakkında, bilincin deneyimlenmesi hakkında -okuryazarlığın kendisi hakkında ki böylelikle dışsal bir şey olmaktan çıkıp onların

bir parçası haline gelir, onların içinden bir yaratım olarak gelir- düşünmeye başlamasının sonucu olarak anlam ifade eder. Bu geçerliliği sadece, insanların kelimeleri hakiki önemi içinde, dünyayı dönüştürecek bir güç olarak kavradıkları okuryazarlık programlarında görebilirim. Okuryazar olmayan insanlar, cehaletin ve bilgeliğin göreceliliğini keşfeder, sahte elitlerin kendilerini manipüle etmekte kullandıkları mitlerden birini yıkarlar. Okumayı ve yazmayı öğrenme, insanların kendileri ve içinde ve kendisiyle oldukları dünya hakkında düşünmelerini gerektirmesiyle anlam taşır; onların dünyayı kendilerinin dünyası olarak keşfetmelerini sağlar; emeklerinin, insan olmak için ödedikleri bedel olmaktan çok, bir sevme biçimi, -ve dünyanın daha iyi bir yer olmasına yardım etme biçimi- olduğunu da keşfetmelerini sağlar.

Aşağıda 17 adet doğurgan/üretken kelime var, bunlar Rio de Janeiro Eyaleti'nde toplanan ve Guanabara'ya da uygulanabilir olan "kelime evreni"nden seçildi. İçinde bu kelimelerin sunulduğu görsel temsilleri dahil etmedim fakat bu durumların tartışılmasında analiz edilmiş olan gerçeklik boyutlarından bazılarını belirttim.

Doğurgan/Üretken Kelimeler

1 GECEKONDU MAHALLESİ (favela) – temel ihtiyaçlar:

Barınma
Yiyecek
Giysi
Sağlık
Eğitim

Favela üretken kelimesiyle Bölüm 4'te sunduğum *tijolo* kelimesiyle yaptığımıza benzer bir analiz yaptığımızı burada tekrar edeceğim. Grubun, bir gecekondu mahallesindeki barınma, yiyecek, giyinme, sağlık ve eğitim problemlerini

tartıştığı ve sonra gecekondu mahallesini bir problem-durum olarak kavradığı bir varolan durum (bir gecekondu mahallesini gösteren bir fotoğraf) analizinin ardından koordinatör *favela* kelimesini semantik bağlantılarıyla görsel olarak sunarak ilerler.

a Önce sadece kelimeyi gösteren bir slayt belirir:
FAVELA
b Hemen ardından hecelere ayrılmış kelimeyi gösteren bir diğer slayt gösterilir:
FA-VE-LA
c Sonra, sesbirimsel/fonemik aile gelir:
FA-FE-Fİ-FO-FU
d Bir diğer slayt:
VA-VE-Vİ-VO-VU
e Sonra:
LA-LE-Lİ-LO-LU
f Şimdi üç aile birlikte:
FA-FE-Fİ-FO-FU
VA-VE-Vİ-VO-VU keşif kartı
LA-LE-Lİ-LO-LU

Derken grup çeşitli kombinasyonlarla kelimeler yaratmaya başlar.

2 YAĞMUR (chuva)
Tartışma öğeleri: ortamın insan hayatına etkisi.
Bir geçim ekonomisinde iklim faktörü
Brezilya'daki bölgesel iklim dengesizlikleri.
3 SABAN (arado):
Tartışma öğeleri: İnsan emeğinin değeri. İnsanlar ve teknikler: Doğayı dönüştürme süreci. Emek ve sermaye. Tarım reformu.
4 TOPRAK (terreno)
Tartışma öğeleri: Ekonomik tahakküm. Latifundia.

Sulama. Doğal kaynaklar. Ulusal mirasın savunulması.

5 YİYECEK (comida)
Tartışma öğeleri: Kötü beslenme. Açlık (yerel alandan ulusal alana). Bebek ölümleri ve ilişkili hastalıklar.

6 AFRO-BREZİLYA DANSI (batuque)
Tartışma öğeleri: Halk kültürü. Folklor. Bilgelik kültürü. Kültürel yabancılaşma.

7 KUYU (poço)
Tartışma öğeleri: Sağlık ve endemik hastalıklar. Hijyen eğitimi. Su arzı.

8 BİSİKLET (bicicleta)
Tartışma öğeleri: Ulaşım problemleri. Toplu taşıma.

9 EMEK/ÇALIŞMA (trabalho)
Tartışma öğeleri: Gerçekliğin dönüştürülmesi süreci. İnsanın çalışması üzerinden değeri. Kol emeği, entelektüel emek (kafa emeği) ve teknolojik emek. Zanaatkârlık. Kol emeği ve entelektüel emek arasındaki ikilik (dikotomi).

10 ÜCRET (salário)
Tartışma öğeleri: Ekonomi alanı.
İnsanın durumu
a Karşılık: ücretli ve ücretsiz emek
b Asgari ücret
c Salário móvel (ücretlerin yaşama maliyetindeki değişimlere uyarlanması).

11 MESLEK (profissáo)
Tartışma öğeleri: Sosyal alan. İş(letme) problemi. Toplumsal sınıflar ve toplumsal hareketlilik. Sendikacılık. Grevler.

12 HÜKÜMET (govérno)
Tartışma öğeleri: Siyasi alan. Siyasi iktidar (üç güç*). Halkın iktidarın örgütlenmesindeki rolü. Halk katılımı.

13 BATAKLIKLAR (mangue)
Tartışma öğeleri: Bataklıklarda yaşayanlar. Himayecilik. Hayırseverlik. Bu toplulukların nesne konumundan Özne konumuna yükselmesi.

14 ŞEKER FABRİKASI (engenho)
Tartışma öğeleri: Brezilya'nın ekonomik oluşumu. Monokültür. Latifundia. Tarım reformu.

15 ÇAPA (enxada)
Tartışma öğeleri: Tarım reformu ve banka reformu. Teknoloji ve reformlar.

16 TUĞLA (tijolo)
Tartışma öğeleri: Kent reformu; temel yönleri. Planlama. Çeşitli reformlar arasındaki ilişki.

17 SERVET (riqueza)
Tartışma öğeleri: Brezilya ve evrensel boyut. Servet ve yoksulluk arasındaki çatışma. Zengin insan yoksul insana karşı. Zengin uluslar yoksul uluslara karşı. Tahakküm eden uluslar tahakküm altındaki uluslara karşı. Gelişmiş ve azgelişmiş uluslar. Ulusal özgürleşme. Uluslar arasında etkin yardım ve dünya barışı.

* Yasama, yürütme, yargı. (ç.n.)

Kısım İki

Verme ya da İletişim

Portekizceden İngilizceye çevirenler
Louise Bigwood ve Margaret Marshall

Birinci Bölüm

"Verme" (*Extension*) Teriminin Semantik Bir Analizi

Bu çalışmaya başlarken ilk mesele, verme kelimesinin eleştirel bir analizini yapmaktı. Semantik bakış açısından kelimelerin bir "temel anlamı" bir de "bağlamsal anlamı" vardır. Pierre Guiraud'nun[1] terimleriyle söylersek, kelimenin "potansiyel" ya da "gerçek" anlamını belirleyen, içine yerleştiği bağlamdır. Bu nedenle aşağıdaki bağlamların her birinde verme kelimesi özel bir anlam taşır:

"Bu sıra, üç metre yer kaplıyor (extension)." "Renk, özünde gövdenin bir uzantısıdır (extension)." " '*Aktarma*' (extension)

1. Guiraud, Pierre, *La Semántiça, Fondo de Cultura*, Breviarios, 1965, s. 28.

teriminin *kapsamı*, çalışma haftasında analiz edilen konulardan biriydi." "Etimolojik olarak temelde mimariyle bağlantılı olan 'yapı' kelimesi, ekonomide, dilbilimde, psikolojide, antropolojide, sosyolojide vd kullanıldığı zaman özel bir kapsam (extension) kazanır." "Pedro, kırsal aktarımda (extension) çalışan bir tarımcıdır."[2] Terimin bu son bağlamdaki anlamı, bu araştırmanın nesnesini oluşturur. Burada ilgili olduğum anlamda -bu son bağlamdaki anlamda- verme/aktarma/uzatma terimi, verme/aktarma/uzatma eylemini ve çift geçişli bir ortaç eylemin sözdizimsel anlamındaki verme eylemini (alıntılanan örneklerin her birindekinden daha fazla) ima eder: Birisinin birisine *bir şeyi vermesi.*

Bu anlamda, veren kişi, bir şeyi (fiildeki eylemin doğrudan nesnesi), fiildeki eylemin nesnesinin içeriğini alan birine (fiildeki eylemin dolaylı nesnesi) aktarır/verir. "Verme"nin bağlamdaki ifadesi: "Pedro kırsal aktarımda çalışan bir tarımcıdır" demek, Pedro'nun mesleki olarak, gerçekliğin bir türü -eğer insanlar orada bulunmamış olsaydı bu şekliyle var olmayacak olan tarımsal gerçeklik- içinde kendini dışa vuran bir eylem içinde olduğunu söylemektir. Bu nedenle eylemi, bir şeyi birine uzatan verme eyleyicisinin eylemidir. Kırsal aktarım eyleyicileri kendi aktarım edimlerinin "Charles ellerini uzatır" cümlesindeki anlama da geldiğini asla düşünmezler; oysa ikinci cümlede de aynı fiil kullanılır.

Tersine verme eyleyicisinin rolü, ellerini uzatmak değil, bilgisini ve teknik yeteneklerini aktarmaktır. Mesela üretkenliğini sınırlayan erozyondan mustarip olduğundan tarımsal iyileştirme yapılmak üzere ayrılmış bir yerde, verme eyleyicisinin edimi, doğrudan doğruya etkilenmiş alanı işlemek midir yoksa bölgenin durumuyla koşullanmış köylülere yönelmek mi? Eğer eylemi, köylülerin insani varlığını

2. Kırsal aktarım: Çiftçilik pratikleri vb'nin iyileştirilmesi için tasarlanmış bilgiyi köylülere "verecek" veya aktaracak verme eyleyicileri veya verme işçileri üzerinden iş gören dış eyleyicilerin eğitimsel ve teknik yardım uğraşlarını belirtir.

dikkate almaksızın olguya ya da problem-duruma ki bu örnekte erozyondur, doğrudan müdahale etmekse o zaman verme/aktarım kavramı uygulanamaz. Fakat verme edimi, onlarla dünya arasındaki ilişkiyle iç içedir çünkü insanların dünyayı değiştirmek üzere daha iyi donanmalarını sağlamaya yöneliktir. Dolayısıyla tekniklerin ve bilginin aktarımıyla karakterize edilen verme/aktarma kavramı, hakiki hümanist bir bakış açısıyla doğrudan çelişir.

Dilsel analize geri dönelim. Modern semantik çalışmalar, kelimelerin birbirleriyle yapısal bağımlılık ilişkisi içinde oldukları "dilsel alanlar"ın önemini vurgularlar. (Kelimeler, kavramsal alan içerisinde bir "dilsel alan" oluştururlar, bu da yeniden inşa ettikleri bir dünya bakışını ifade eder.)[3] Bu çalışmalar ayrıca çeşitli terimlerin anlam alanları içinde gelişen ilişkisel ilişkileri de analiz ederler. Bu nedenle kavram, "ilişkisel alanlar"dır. "İlişkisel alanları"nın analizi, terimlerin çeşitli farklı boyutlarını ifşa edebilir. Verme/aktarma terimi için bu türden bir analize girişeceğim. Bunu yaparak ilişkisel alanın boyutlarını keşfederken aşağıdakiler türetilebilir:

Verme ----aktarım (*transmission*)
Verme ----aktif Özne (aktaran)
Verme----içerik (aktaran tarafından seçilen)
Verme ----alıcı (içeriği alan)
Verme ----teslim etme (yani okul dışındaki -ekstramural- faaliyetlerde; "duvarın iç tarafında" olan bir Özne tarafından "duvarın ötesinde" ya da "duvarın dışında" olanlara, getirilen bir şeyin teslim edilmesi).
Verme ----mesihçilik (verme eyleyicisinin mesihçiliği)
Verme ----üstünlük (veren kişinin verdiği şeyin üstünlüğü)
Verme ----alt konumda olma (verileni alanların alt konumda oluşu)

3. Guiraud, Pierre, a.g.e., s. 74.

Verme ----mekanik aktarım (verme eyleyicisinin edimi)
Verme ----kültürel istila (getirilen şey üzerinden; bu, getirenlerin dünya bakışını yansıtır ve onun edilgen alıcılarına dayatılır.)

Öyle görünüyor ki, hangi alanda gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin verme edimi, onu gerçekleştirenlerin orayı gerçekliği kendi görüş tarzlarına göre "normalleştirmek" için "dünyanın başka bir yerine" gitmeye, orayı kendi dünyalarına benzetmeye ihtiyaç duydukları anlamına geliyor. Dolayısıyla, kendi "ilişkisel alanı"nda verme terimi, aktarım, eline verme, hibe, mesihçilik, mekanik aktarım, kültürel istila, manipülasyon vb ile özel bir ilişki içindedir. Tüm bu terimler, insanları "şeylere" dönüştüren ve onların dünyayı dönüştüren varlıklar olarak varoluşunu reddeden edimleri ima ederler. Göreceğimiz gibi, gerçek bilginin oluşumunu ve gelişmesini de reddederler. Bu edimlerin nesneleri olan hakiki eylemi ve düşünümü de reddederler.

Vermenin anlamının bu olmadığı ileri sürülebilir. Verme, eğiticidir/öğreticidir (denebilir). Bu nedenledir ki bu incelemenin ilk eleştirel değerlendirmesi, anlamının "ilişkisel alanı"ndaki verme kavramını ele alır. Bu analizden berraklıkla görülebilir ki, verme kavramı, özgürleştirici eğitim görevine karşılık gelmez. Fakat bu alanda çalışan tarımcının, eğitilen-eğitimci köylülerle birlikte eğitimci-eğitilen rolünü[4] yadsımak istemem. Tam da görevlerinin eğitmek ve eğitilmek olduğuna ikna olmuş olduğumdan, çalışmalarının bunu reddeden bir kavramla yaftalanmasını kabul edemem. Aynı şekilde bunun, verme eyleyicisinin görevinin esasını değiştiremeyecek bir dilsel incelik olduğu da söylenebilirdi. Böyle bir fikir ortaya atan kişi, hem kavramların işlemsel gücü denebilecek şeyi görmezden gelir hem de verme teriminin hakiki çağrışımını

4. Eğitimci-eğitilen çelişkisinin üstesinden gelme bakımından bu şu sonucu verir: Artık eğitilenlerin eğiteni yoktur, eğiticinin de eğittikleri yoktur, sadece eğitimci-eğitilen ve eğitilen-eğitimci vardır. Bkz. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

görmezden gelmekte ısrar eder. Oysa vermeyi eğitici bir şey olarak tanımlayan bazı verme eyleyicilerinin niçin aşağıdaki cümlede herhangi bir çelişki görmediklerini açıklayan şey, bu işlemsel güçtür: "En zor görevlerden biri, kırsal kitleleri bizim propagandamızı kabul etmeye ve bu olasılıkları uygulamaya (bu, teknik ve ekonomik olasılıklar demektir) *ikna etmek*tir. Bu, tam da, işi, kırsal kitlelerle sürekli ilişki sürdürmek olan verme eyleyicisinin görevidir."[5] Ancak yazarın burada alıntıladığımız eğitimsel niyetleri ne kadar değerli olsa da -ve metnini okuyan, ona inanacak olsa da- onun için verme eyleyicisinin temel bir görevinin "kırsal kitleleri propagandamızı kabul etmeye ikna etmek" olduğunu inkâr etmek imkânsızdır. Propagandayı kabule ikna etmenin eğitimsel bir faaliyet olduğunu onaylamak da imkânsızdır. Propagandayı kabule iknanın eğitim faaliyetiyle nasıl uyumlaşabildiğini kavrayamıyorum: Çünkü hakiki eğitim, insanların diğer insanlarla birlikte içinde var oldukları dünyada daha tam insan olmak için sürekli arayışında vücut bulur.

Alıntılanan metinde "ikna" ve "propaganda", "verme" teriminde semantik bakımdan buluşan temel bir çağrışımı paylaşan terimlerdir. Bu nedenle, "verme", eğer eğitim "özgürlük pratiği" olarak düşünülürse, "eğitim" ile uyuşamaz. Görev, köylüleri propagandayı kabule ikna etmek değildir. İçeriği ne olursa olsun -ticari, ideolojik veya teknik- propaganda daima "evcilleştirme" için kullanılır.[6]

İkna etmek temel olarak, şu ya da bu şekilde ikna eden bir Özneyi ve ikna etme ediminin üzerinde uygulandığı bir

5. Willy Timmer, "Planejamento do trabalho de extensao agricola", Ministry of Agriculture, Agricultural Information Service, Brazilya, 1954, s. 24. İtalikler bana aittir.

6. Evcilleştirme: Bir hayvanı "evcilleştirmek" onu kontrol altına almaktır ve bu nedenle de onu bir ev hayvanı olarak zararsız hale getirmektir. Metaforik olarak kullanıldığında "evcilleştirme" iktidardaki grupların, bu gruplar tarafından sömürülmekte olan ezilen halkların bilinciyle açığa çıkan potansiyel olarak düşman güçlerin yönünü değiştirmek ya da bunları etkisizleştirmek amacıyla yürüttükleri süreçtir.

nesneyi ima eder. Bu örnekte Özne, verme eyleyicisidir; nesne ise köylüler. Köylüler kendilerini propagandaya daha da elverişli hale dönüştürecek bir ikna ediminin nesnesidirler. Eğer alternatif seçenekleri özgürleşmeyse, ne köylüler ne de başkaları propaganda-mite tabi kalmaya ikna edilebilir ya da zorlanabilir. Özgürleşme propagandanın edilgen bir kabulünden ziyade, somut nesnel gerçekliğiyle durumlarını problemleştirmelerini, böylece de durumlarının eleştirel olarak farkına varmalarını, bu gerçeklik içinde eleştirel bir tarzda eyleyebilmelerini içerir. Bu nedenle, eğitimci rolünü üstlenmiş tarımcıların gerçek işi budur. Tarımcılar, başkalarıyla, onları etkileyen durum hakkında birlikte çalışan uzmanlardır. Fakat gerçekten hümanist bir bakış açısından, teknik kapasitelerini vermek, devretmek ya da dikte etmek, onların işi değildir; işleri, köylüleri propagandalarının "boş sayfaları" olarak kullanmak suretiyle ikna etmek de değildir. Eğitimciler olarak rollerini yerine getirirken, halkı "evcilleştirmeyi" reddetmek zorundadırlar. Görevleri, iletişimdir, *vermek* değil.

Verme ve Bilgikuramsal Yanlış Yorumu[7]

Açıkça görülüyor ki, köylülerle kalıcı ilişkiler kurarken, verme/aktarma çalışması yapan verme eyleyicisinin temel hedefi, (onların gerçeklik üzerindeki eylemiyle ilişkili) "bilgisi"ni diğer bir bilgiyle değiştirmeye çalışmaktır (bu nokta buradan itibaren tartışılacaktır). Bu diğer bilgi, verme eyleyicisinin bilgisidir. Uzun bir süre tarımcılar (insanlar ve dünya arasındaki ilişkilerdeki teknik uzmanlar olarak) köylülerin doğayla karşılaşma tarzını değiştirme amaçlarını gerçekleştirebilmek için onlarla yakın temasta bulunmalarının sorgulanamaz öneminin farkında oldular. (Ne yazık ki

7. "Gnosioloji: Bilginin kökeni, doğası ve geçerliliği teorisi; epistemoloji." *Webster's International Dictionary*, 2. Basım (1947), s. 1070. Portekizceden İngilizceye çevirenin notu.

tarımcılar "dünya"yı sadece -üretimle sonuçlanan- "doğa" olarak tanımladılar.[8] Köylülerin kendi toprakla ampirik ilgilenme biçimlerini diğer biçimlerle (uygulamalı bilimin teknik yöntemler denen yöntemleriyle) değiştirmeleri ölçüsünde, gerçeklikle yüzleşme sürecindeki bu niteliksel değişim tamamen otomatik bir şekilde olmasa da sonuçlarda bir değişim yaratmak zorundaydı. Dolayısıyla, kırsal aktarım/verme çalışması, bu değişimleri üretmesi beklenen bir uzmanlık çalışmasıdır.

Bu bölümün ilk kısmında verme/aktarım teriminin semantik bir analizini yaptım ve anlamının "ilişkisel alanı"nı inceledim, böylelikle bu terimin özgürleştirici doğaya sahip bir eğitim eylemiyle uyuşmaz olduğunu gösterdim. Dolayısıyla "eğitimsel verme/aktarım" sadece, amacı "evcilleştirme" olan eğitimin bir aracı olarak anlam taşır. Az bildiklerini bilenlerin (ki tam da az bildiklerini bildikleri için daha fazlasını öğrenmeyi başarabilirler) hemen hemen daima hiçbir şey bilmediğini düşünenlerle diyaloglarında üzerlerine düşen görev, eğitme ve özgürleşme amacı için kendilerini eğitmektir. Amaçları, hiçbir şey bilmediğini düşünenlerin, bu düşüncelerinin bir şeyler bildikleri bilgisine dönüşümüyle daha fazlasını bilebilmeleri olmalıdır. Bu başlangıç değerlendirmeleriyle, bu bölümün ikinci kısmının ana temasına, tarımcı-eğitimcinin çalışmasının önemini değerlendirmeye girişeceğim kısma yöneliriz. İnsanlarla dünya arasındaki ilişkileri, kategorisi ve derecesi ne olursa olsun insan bilgisinin başlıca etkenleri olarak tartışacağım. Böylelikle verme/aktarım teriminin yol açtığı bilgikuramsal yanlış yorumu göstereceğim. Netleşmek için biraz tekrar yersiz olmayacaktır.

8. Bu çalışma boyunca, insan dünyasının, tarih ve kültür dünyasının kesinlikle ve sadece insan ve doğa arasındaki ilişkiden ortaya çıktığının farkında olmamanın nasıl felaket getirdiğini göreceğiz. Bu dünya kalıcı bir şekilde yeniden yaratılıyor ve karşılığında dünyayla yüzleşme ve doğayla yüzleşme tarzları üzerinden kendi yaratıcılarını -insanları/halkları- biçimlendiriyor. Bu nedenle, onların eyleme tarzlarını yöneten tarihsel-kültürel koşulları incelemeksizin insanlar ve doğa arasındaki ilişkiyi anlamak mümkün değildir.

Verme/aktarım terimi, bir şeyi alma, aktarma, devretme ve birinde biriktirme eylemini içerdiği için, su götürmez bir mekanik çağrışıma sahiptir. Bu (sonunda birinde -köylülerde- biriktirilmek üzere) getirilen, iletilen, aktarılan şey, bir grup teknik süreç oluşturur; bu süreçler de bilgi gerektirir, bilgi *olur* ve aşağıdaki soruları sordurur: Nesneye dönüştürülmüş bir öznenin bir başka özneden içeriği sabırla alması, bilme edimi midir? Bir şeyin bilgisi olan bu içeriğe, sanki statik bir şeymiş muamelesi yapılabilir mi? Bilgi, tarihsel-sosyolojik koşullara tabi midir? Eğer sadece fikir alanına ait şeylerin (doksa)[9] basit bir bilinçli farkındalığı "mutlak" bilgiyi oluşturmuyorsa, bu şeylerin içinde su yüzüne çıktığı ve bunların "raison d'etre"ine* temas eden bir alan, bu alanın yerine nasıl geçebilir?

Verme/aktarımın birinci bilgikuramsal yanlış yorumu şurada yatar: Eğer böylesi bir kavramın önerdiği pratikte dinamik bir öğe varsa, verilen şeyin içinde statik hale geldiği bir verme edimine indirgenir. Sonuç olarak veren Özneler, verdikleri şeyi kendilerinde biriktiren "izleyiciler"in chuzurunda "aktörler" olarak aktiftirler.

Buradan hareketle şu söylenebilirdi: Verme/aktarım adına uğraşan tarımcı-eğitimcinin çalışması, tıpkı herhangi bir başka alandaki tarımcınınki gibi, bu çalışmada yapılan türden değerlendirme ve analizlere tabi değildir. Bu önerme ancak dar, saftirik ve eleştirellikten yoksun bir bakış açısından ileri sürülebilirdi. Tarımcı-eğitimcinin çalışması, ki insani alana aittir, ne görmezden gelinebilecek ne de azımsanabilecek bir felsefi problem içerir. Tıpkı diğer vakalardaki gibi, felsefi düşünmek zorunludur. Vermenin başlıca iddiasının bir bilgi biçiminin yerine bir diğerini geçirmek olduğunu gören hiç kimse, bundan kaçınamaz. Gereken felsefi düşünüm için

9. Doksa ve logos: felsefi söylemde doksa safi fikre ya da doğrulanmamış görüşe atıf yapar, buna karşılık logos, kanıta ya da rasyonel değerlendirmelere dayalı bilgiyi belirtir. Her iki terim de Yunanca kökenlidir.

* Varlık nedeni. (ç.n.)

bilgi biçimlerinin değerlendirmeye alınması yeterlidir. Asıl olan, bu teorik düşünümün içi boş lafazanlığa dönüşerek ya da sürekli dokunulmaz olarak düşünülen bir gerçekliğin açıklamasından ibaret kalarak yozlaşmamasıdır. Başka bir deyişle, bu teorik düşünüm, dünyayı olduğu gibi kabul eden ve böylece dünya bilgisini erkekleri ve kadınları dünyaya uyarlamanın bir aracına dönüştüren bir dünya açıklamasına yol veren düşünüm değildir.

Bu düşünüm -bu denemede zar zor önerilmesine rağmen- hakikaten eleştirel olduğu zaman bizim, insanların dünyayla ilişkilerinde *bildikleri/öğrendikleri* farklı biçimleri diyalektik olarak anlamamıza imkân verir. Bu yüzden, insani bilginin safça kavranışının -ki sıklıkla bu şekilde kavrarız- üstesinden gelmek, olmazsa olmaz koşuldur. Bu saflık, dünya bilgisinin öğrencilere aktarılan ve onlarda biriktirilen bir şey olarak görüldüğü eğitim durumlarında yansır. Bu, bilgiye bakmanın statik bir yoludur, farklı düzeyleri ve aşamalarıyla bilginin hakiki kaynağı olarak dünyayla yüzleşmeyi reddeden bir yoldur.

Hangi düzeyde olursa olsun bilmek/öğrenmek, bir Öznenin, kendisine verdiği ya da dayattığı içeriği uysal ve edilgen bir şekilde kabul eden bir nesneye bir şey aktarma edimi değildir. Tersine,[10] bilgi dünya karşısında merakla varolan Özneler gerektirir. Onların gerçekliği dönüştüren eylemini gerektirir. Sürekli bir arayış talep eder. Buluş ve yeniden buluş içerir. Her bir kişiden tam da bilme edimi üzerine eleştirel düşünüm talep eder. Bu, bilme/öğrenme sürecini tanıyan ve bu tanımada bilmenin ve bu sürecin tabi olduğu koşullamanın arkasındaki "raison d'etre"in farkındalığına dönüşen bir düşünüm olmalıdır.

Bilme/öğrenme, Öznelerin görevidir, nesnelerin değil. Erkekler ve kadınlar ancak bir özne olarak gerçekten bilebilirler.

10. Erich Fromm, *The Heart of Man*... "Bilgi bireyin, öğrenerek, hissederek, kendisi deneyerek, başkalarını gözlemleyerek ve nihayet 'sorumsuz bir görüş' sahibi olmaksızın bir kanıya ulaşması suretiyle kendi yolunu çizmesidir."

Öğrenme sürecinde sadece öğrendiğini kendine mal eden, idrak eden ve bu öğrenmeyi yeniden icat edenler, edindiği öğrenmeyi somut varoluşsal durumlara uygulayabilenler gerçekten öğrenirler. Öte yandan, başkası tarafından anlamının farkında olmadığı ve dünyadaki varoluş tarzıyla çelişen "içeriklerle" doldurulmuş kişi, öğrenemez çünkü kendisine meydan okunmamıştır. Böylece bir bilme durumunda öğretmen ve öğrenci, öğrenmeye çalıştıkları bilinebilir nesnenin dolayım oluşturduğu bilinçli Özneler rolünü üstlenmelidirler. Verme/aktarım kavramı bu olasılığa izin vermez.

Bu yüzdendir ki, diğerleriyle birlikte bilinebilir bir nesne etrafında öznelerle bu "diyaloğa" girmelerinin anlamını gerçekten bilme peşinde olanlar vermeye/aktarıma kalkışmazlar. Öte yandan eğer verme/aktarım uygularlarsa, bilme koşullarını diğerleriyle hakikaten paylaşmış olmazlar. Eğer eylemleri sadece geliştirilmiş "bilgi"yi ona sahip olmayanlara aktarmaktan/vermekten ibaretse, verdiklerinin bu bilgiye sahip olma eleştirel kapasitesini öldürmüş olurlar. Verme sürecinde yapılabilecek en fazla şey, bilgikuramsal olarak söylersek, *açımlamadan* ya da *ortaya sermeden* yeni bir bulunuşun var olduğunun insanlara gösterilmesidir: "Verilen" içeriklerin varlığının. Sadece bu içeriklerin var olduğunun farkına varılması, bu kişilerin gerçek bilgiyi edinmesini mümkün kılmaz. Şeyler olarak nesneler hakkındaki tek farkındalıkları, onların varlığının gerçekliğinden ibarettir ve onların bilgisini içermez. Öte yandan (dünyayla ilişkileri olmaksızın, "bir durum içindeki varlıklar" oldukları görülmeksizin anlaşılamayacak olan) insanlar, çalışan ve dünyayı dönüştüren varlıklardır da. İnsanlar "praksis" varlıklarıdır: Eylemin ve düşünümün varlıkları. İnsanlar kendilerini dünyayla ilişkilerinde kendi eylemlerinin sonuçlarıyla ve dünya üzerinde kendi eylemleri yoluyla işaretlenmiş bulurlar. Eyleyerek dönüşürler; dönüşerek kendi eyleme tarzlarını koşullandıran bir gerçekliği yaratırlar. Böylece insanlar ile dünyayı karşıt kutuplara koymak imkânsızdır; çünkü biri öteki olmaksızın var olamaz.

İnsanların dünyayı değiştirdikleri ve şeylerin varoluşunun farkındalığını edindikleri bu ilişkiler üzerinden (hakiki bilme olmamasına rağmen) saf fikir ya da "doksa" gelişir. Burada olgu, doğal fenomenler ve şeyler, insanların farkına vardıkları *varoluşlar*dır fakat insanların hakiki karşılıklı ilişkilerinde açığa vurulmazlar. "Doksa" alanı içerisinde[11], tekrar edelim, insanların içinde şeylerin ve nesnelerin varoluşunun safça farkına vardıkları alan içerisinde, bu varoluşun idraki, onların "içine girmek" anlamına gelmez; bu ancak onların eleştirel bir kavranışının sonucu olabilirdi. Fakat nesneler, olgular, olaylar yalıtılmış olarak bulunmazlar. Bir olgu daima başka bir olguyla ilişkilidir, ister aşikâr olsun ister olmasın. Bir olgunun varlığının idraki de onun diğerleriyle ilişkilerinin idrakini de içerir. Bunlar tek bir idrak oluştururlar. Böylelikle olguları idrak etmenin formu, onları diğer olgularla ilişkilendirme tavrından farklı değildir. Her ikisi de insanların kendilerini içinde buldukları somut kültürel gerçeklik tarafından biçimlendirilir.

Halen Latin Amerika'daki köylülerin büyük çoğunluğunun içinde var olduğu durumu oluşturduğu için temel ilgiye konu olan büyülü kültürlerde ya da baskın biçimde büyülü olan kültürlerde olan, budur. "İdrak edilen şeyler" arasındaki ilişki, hiçbir şekilde büyülü düşünme tarzının yabancısı değildir. Gerçek ve somut olanla ilgili olan büyülü idrak, bu ilişki kadar nesneldir; fakat büyülü düşünce tarzı nesnel değildir. Bu yüzdendir ki, insanlar, içinden ona "göz atabilmek" üzere eleştirel bir tarzda "içine girmeksizin" somut bir gerçeklik olgusunu algıladıkları zaman, bir gizem tezahürüyle karşılaşıp kendilerine güvensizleşir ve bu olguya büyülü bir hal atfederler. Kendini bir olgunun öteki olgularla özgün ilişkilerindeki meydan okumayı karşılayacak güçten

11. " 'Doxa' bir tutarlılık düzeyini tutturabilir ama buna rağmen, şeylerdeki nesnel tutarlılığı içermez. Doğrulanmış olmayı, yani rasyonel, duygusal olmayan saikler ile edinilmiş olmayı bile amaçlamaz." Eduardo Nicol, *Los principios de la Ciencia*, Fondo de Cultura Economica, Meksika 1965, s. 44.

yoksun bulanların eğilimi (gayet anlaşılır bir şekilde) idrak edilen şeyin bir açıklamasının peşine düşmek için hakiki ilişkilerin ötesine geçmektir. Bu sadece doğal dünyayla değil fakat tarihsel-sosyal dünyayla ilişkilerde de görülür.

Peru yaylalarının belirli bir bölgesinde yaşayan ve çalışan bir rahip bana demişti ki, orada soğuk yıldızlı geceler, çok yakında kar yağacağının işaretidir. Bu işareti fark ettikleri zaman köylüler köyün en yüksek noktasına koşup umutsuz çığlıklarla kendilerini cezalandırmaması için Tanrı'ya yakarırlar. Aynı rahip şunu da söylemişti: Eğer tehdit, dolu yağışı ise, köylüler büyük bir ateş yakar, "gücün kelimelerinin" eşliğinde özel ritimlerle külleri havaya savururlar. Onların bağdaştırıcı dinsel tipteki büyü inancı şudur: Dolu taneleri vaftiz edilmeden ölmüş birilerinin ruhları tarafından "üretilmiş"tir. Bu nedenle de bu topluluk, çocuklarını vaftiz ettirmemiş olanlara yaptırım uygular.

Brezilya'nın kuzeydoğusunda kertenkele istilasıyla mücadelede, en çok etkilenen bölgede bir üçgen oluşturacak şekilde üç kazık çakmak adettendir. Kazıklardan birinin sonunda köylünün bir kertenkeleyi astığı bir çivi vardır. Köylü, kalanların korkacaklarından ve kazıklar arasındaki "sıraya" geri çekileceklerinden emindir. Fakat onların gitmelerini beklerken ekininin bir kısmını ya da tümünü kaybeder.

Bir tarımcı, Şili'nin kuzeyindeki bir bölgedeki çalışma alanında karşılaştığı bir köylü topluluğunun, ekinlerini mahveden bir tür kemirgenin yarattığı tahribat karşısında tamamen çaresiz kaldığını anlatmıştı. Onlara böylesi durumlarda genellikle ne yaptıklarını sorduğunda, kendilerine ilk kez böylesi bir "ceza" verildiğinde, bir rahip tarafından korunduklarını söylemişler. "Nasıl?" diye sormuş tarımcı. "Rahip birkaç dua okudu ve kemirgenler korkuyla denize kaçıp orada boğuldular" olmuş aldığı cevap.

Böylesi bir düzeydeki bir köylü topluluğunda eğitim bakış açısından ne yapılabilir?[12] Bu tarzda eyleyen topluluklarla,

12. Bilincin farklı düzeyleri konusundaki analizler, bu kitaptaki Özgürlük

-her ikisi de büyülü olan ve içinde bulundukları yapı tarafından koşullanan- düşünceleri ve eylemleri, çalışmalarını engelleyen topluluklarla ne yapılabilir? Bu insanların doğa karşısındaki, kültürlerinin büyülü yönlerine dayalı pratiklerinin yerine başka bir şey nasıl geçirilebilir? Cevap, köylülerle ilişkilerinde mekanik bir şekilde teknik malumatı aktaran verme eyleyicilerinde değildir.

Büyülü düşünce ne mantıksızdır ne de mantık öncesidir. Kendi iç mantıksal yapısı vardır ve mekanik biçimde üzerine oturtulacak her yeni biçime mümkün olduğu ölçüde karşıdır. Herhangi bir diğer düşünme tarzı gibi o da, kuşkusuz sadece bir eyleme tarzına değil bir dile ve bir yapıya da bağlıdır. Ona başka bir dili, başka bir yapıyı, başka bir eyleme tavrını içeren başka bir düşünme biçiminin dayatılması, doğal bir reaksiyon yaratır: Kendi iç dengesini tehdit eden "istilacı" karşısında savunmacı bir reaksiyon.

Ağırlıkla büyülü tarzda düşünen bir topluluk onu istila eden kültürel öğeler tarafından tahakküm altına alındığında bile, bu öğelerin getirdiği dönüşüme karşı direniş ortaya çıkar. Doğal savunmanın tipik biçimi, bağdaştırıcı ifadelerde somut biçimini alır. Böylesi topluluklar yabancı kültürel öğeleri fark ettikleri zaman, bir tür "arındırıcı banyo" yaptırarak onları değiştirirler. Böylece bu yabancı öğeler, kendi özgün hallerinden bir şeyi, özellikle de formel yönlerini korurlar fakat yeni bir renk ve istila edilen kültürel varlığın kendilerine dayattığı yeni bir anlam edinirler. İnsanların kendi doğal dünyaları ve sonuç olarak kendi kültürel ve tarihsel dünyaları karşısında takındıkları tavrı gözlemek bana önemli görünüyor; bu, muhtemelen, büyülü düşünme ve eyleme tavrını oluşturan öğedir.

İnsanlar etkin varlıklardır, kendileri üzerine ve dahil oldukları etkinlik üzerine düşünme kapasitesine sahiptirler.

Pratiği olarak Eğitim bölümünde ve daha ayrıntılı olarak *Cultural Action for Freedom, Center for the Study of Development and Social Change*, Cambridge, Mass., Harvard Educational Review işbirliğiyle, 1970 içinde bulunabilir.

Dünya içindeki ve dünyayla kendi yerlerini bulmak amacıyla kendilerini dünyadan ayırabilirler. Sadece insanlar, dünya üzerinde kendi yerlerini bulmak ve kendi gerçekliklerine eleştirel bir tarzda girmek için bu "ayrılma" edimine muktedirdir. Gerçekliğe "girmek", ona nesnel olarak bakmak, onu bir eylem ve düşünüm alanı olarak kavramak demektir. Gözlenen olgular arasındaki hakiki karşılıklı ilişkileri keşfetmek için gerçekliğe giderek daha berraklıkla nüfuz etmek demektir.

Fakat köylülerin davranış örüntülerini ve düşünme alışkanlıklarını ne kadar fazla gözlemlersek, o kadar rahatlıkla şu sonuca varabiliriz: Belirli alanlarda (şu ya da bu ölçüde) doğal dünyaya o kadar yaklaşırlar ki, kendilerini bu dünyanın dönüştürücüleri değil *parçası* olarak hissederler. Onlar ve doğal dünyaları (ve açıktır ki kültür dünyaları) arasında onları bağlayan güçlü bir "göbek bağı" vardır.[13] Onları doğal dünyayla özdeşleştiren bu yakınlık, onlar için "içine girme" edimini güçleştirir, tıpkı onların "içine girecekleri" bir perspektiften görmelerine imkân vermediği gibi. Bir olguyla diğeri arasındaki bağların yanlış kavranışı, olguların da benzer biçimde yanlış kavranmasına yol açar. Bu da, karşılığında, büyülü eylemle ilişkilenir.

"Gerçekliğin bilincine varılan" durumlarda, onu oluşturan öğelerin bilincine varılması, bir "ait olma"dan ziyade "içine girme" biçimi alır; kesinlik ve başarma düzeyinin hâlâ deneyimle sağlandığı durumlarda büyülü formüller aşağı görülür.* İnkâr edilemeyecek şey şudur: İster safi "doksa" ile, ister büyülü düşünceyle ilgilenelim, kendimizi nesnel gerçekliği safça kavrama biçimleriyle karşı karşıya buluruz. Bilim öncesi basit bilgi formlarıyla karşılaşırız. "Verme" teriminin bilgikuramsal yanlış yorumlanışı, onların büyülü tarzlarının yerine ağırlıklı olarak eleştirel bir eyleme biçimini geçirme

13. Bkz. Candido Mendes, *Memento dos Vivos*, editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1969.

* Bkz. Bronislaw Malinovski, *Magic, Science and Religion*, Achor Books, New York, 1967. [*Din, Bilim, Büyü*, Payel Yayınları]. (ç.n.)

amacı için köylülerle işbirliğinde yararlı olmayacaktır. Verme, bir aktarım edimi olarak, bu anlamda hiçbir işe yaramaz ya da hemen hemen hiçbir işe yarayamaz.

Sıklıkla, bir toplulukta yeni nesnelerin, yeni bir yöntemin, farklı bir eyleme tarzının sadece var olması, güvensizlik ve tümden ya da kısmi ret yaratır. Kabul edilebilirler de. (İçinde kadınlar ve erkeklerin var olduğu sosyal yapı tarafından koşullanan) dünyanın idrak edildiği düzey değişmediği takdirde, içine nüfuz etmiş oldukları kültüre yabancı kültürel tezahürler olarak bu yeni nesneler, yöntemler ya da eyleme tarzlarının da büyüsel bir tarzda kavranılabileceklerinin reddedilmesi mümkün değildir.[14] Bu nedenle, "verildikleri" yeni bağlamda çarpıtılabilirler.

Dolayısıyla, mesele görünmüş olabileceği kadar basit değildir. Büyülü eyleme tarzlarının yerine "gelişkin" tekniklerin geçirilmesi, kültürel öğelerle ve toplumsal yapıyı oluşturan idrak düzeyleriyle iç içedir. Tıpkı düşünce ve dilin yapıdan koparılamaması gibi, düşünceden koparılamayacak olan dille ilgili problemlerle iç içedir. Bir sosyal yapı tarihin hangi anında var oluyor olursa olsun (hızlı bir dönüşüme uğrasın uğramasın) tarımcı-eğitimcinin başlıca görevi (ki ilk durumda daha kolaydır), teknik eğitimi gerçekleştirirken aynı anda gerçekliğin büyülü kavranışının üstesinden gelmeye uğraşmaktır. Aynı zamanda gerçekliğin "logos"u ile "doksa"nın üstesinden gelinmelidir. Bu, duyusal olandan yola çıkarak, büyük ölçüde duyusal olan bilgiyi, gerçekliğin *raison d'etre*'ine değen bilgiye genişletme girişimidir.

Nesnel olana, eylem ve düşünüm yoluyla gerçekliğin *raison d'etre*'ine meydan okumak suretiyle ne kadar yaklaşılırsa, içine girmek suretiyle bu gerçekliğin ortaya serilmesi de o

14. Dönüşümlerin aniden, mesela hızlı bir sanayileşme süreciyle gerçekleştiği durumda bile böyledir, ki büyülü davranış biçimlerinin yerine geçme eğilimine sahip hiçbir ilişkili kültürel eylem süreci yoktur; büyülü davranış biçimlerinin çoğu, sadece yeni getirilen öğelere uygun farklı bir ifade biçimi edinerek değişmeden kalır, bazıları da gelenek olarak belirginleşir.

kadar mümkün olur. Dolayısıyla köylülerin ampirik eyleme tarzının yerine bizim "gelişkin" tekniklerimizin geçirilmesi, bir kez daha antropolojik, epistemolojik ve yapısal bir problemdir. Bu da demektir ki, bu problem, "verme" kavramının yol açtığı bilgikuramsal yanlış yorum üzerinden çözümlenemez.

İster mesleki eğitimle ilgili olsun ister olmasın, ister tarımsal ister kentsel ve sanayi alanında olsun, her kitle eğitimi girişimi, (yukarıda analiz edilen nedenlerle) temel bir amaç taşımak zorundadır: Varlık-dünya birliğinin (ya da insanların dünyayla ve diğer insanlarla ilişkileri içindeki birliğinin) problematize edilmesi üzerinden *prise de conscience* ile (farkındalıkla) insanların içinde var oldukları gerçekliğe daha derinden nüfuz etmelerini mümkün kılmak. *Prise de conscience'in (farkındalığın)* bu derinleşmesi, ki gerçekliğin dönüştürülmesi eyleminde geliştirilmelidir, bu eylemle, gerçekliğin temel olarak duyusal bilgisinin, bu gerçekliğin *raison d'etre*'ine temas eden bilgiyle örtüşmesini sağlar. İnsanlar, kendi *burada ve şimdilerinde* takındıkları pozisyonu üstlenirler. Bu da, bir yapıya veya yapının parçalarına "hapsolmuş" ya da "saplanıp kalmış" olarak değil de, bir bütünlük içinde, bir yapı içinde kendi varoluşlarını keşfetmeleriyle sonuçlanır (ve aynı zamanda bu sonucu üretir). İnsanlar gerçekliği, içerisinde farklı parçaların birbiriyle etkileştiği bir bütünlük olarak kavramadıkları sürece, gerçekliğin "dar" bir bakışında kendilerini kaybederler. Gerçekliği sadece kısmen kavramak, onları gerçeklik üzerinde hakiki bir eylem olasılığından yoksun bırakır.

Geçerken şunun da söylenmesi gerek: Bu, çeşitli topluluk örgütlenmesi ve gelişimi uğraşlarının ve "lider eğitimi" denen girişimlerin hatalarından biridir. Bu, gerçekliği bir bütünlük olarak görmeme hatasıdır. Bu hata, mesela, teknikler meselesine safça bir yaklaşım benimsenmesi suretiyle köylülerin eğitilmesi girişimlerinde de tekrarlanır. Yani, tekniklerin öylece oluvermedikleri açığa çıkmaz. Tıpkı pratik uygulaması

oldukları bilim gibi bu cilalanmış ya da "gelişkin" teknikler de toplumsal-tarihsel olarak koşullanmıştır. Teknikler, tarafsız olamazlar.

Öte yandan, doğası gereği deneysel olan (başka türlü olamaz) köylülerin bilgisi de aynı şekilde koşullanmıştır. Mesela erozyona, ormanlaşmaya, tohum ekme veya hasat zamanına ilişkin tavırları, (tam da bir yapının parçası oldukları, yalıtılmış birimler olmadıkları için) köylülerin dine, ölüm kültüne, hayvanların hastalıklarına vb ilişkin tavırlarıyla ilişkilidir. Bir yapı olarak bu kültürel bütünlük, bir bütün olarak tepki verir. Eğer parçalarından biri etkilenirse, diğerlerinde otomatik bir refleks oluşur. Bir kültürel yapıyı oluşturan çeşitli boyutlar arasında bir dayanışma vardır. İçinde çeşitli boyutların var olduğu bu dayanışma, kendisine dahil edilen yeni öğelerin varlığına farklı reaksiyonlar verir. Her bir reaksiyonun kendi "referans çerçevesi" vardır. Eğer herhangi bir boyutsal birlik tehdit edilirse, bu, onunla yakından ilgili olan bir diğerine iletilir. İnançlarla yönetilen teknikler değiştirilmeye kalkışıldığı zaman, bu görülebilir. Aynısı, inançlar tehdit edildiğinde de gerçekleşir, inançlar kendi başlarına eylem yöntemlerini ve davranış biçimlerini belirlerler.[15]

15. Kuzey Amerikalı bir rahibe bize demişti ki; Peru yaylalarının bazı bölgelerinde, özellikle yıldırım konusunda, köylülerin tümü pazar sabahı "kitleyi işitmek üzere" kiliseye giderler. Ayrıca şunu da eklemişti: Çeşitli vesilelerle, St. James'in gururla sırtında oturduğu ağaçtan bir at heykelinin karşısında duran ve kadının anlayamadığı bir şeyler söyleyen genç köylü gruplar görmüştü.
"Bana sadece St. James'le değil fakat onun atıyla da konuşuyorlar gibi görünmüştü" demişti rahibe.
Bir gün, köye henüz gelmiş olan ve köylülerin bu tavrının Katolik inancına ters bir batıl inanç olduğunu ilan eden bir rahip, kiliseyi kirlettiğini düşündüğü bu nesneyi oradan uzaklaştırmıştı. St. James ve atını kilise dışına, avluya yerleştirmişti. Köylüler bunu gördüklerinde, bir tür konsey topladılar, derhal kiliseyi işgal ettiler ve içindeki neredeyse her şeyi yakıp yıktılar.
St. James ve atını onardılar ve tekrar eski yerine yerleştirdiler ve köyün ana meydanında büyük bir tören yaptılar. Onlar için St. James bir tür "yıldırımların tanrısı"ydı.

Dolayısıyla, tarımcı-eğitimcinin, onların dünya görüşüyle aşinalık kurmadan, onu bir bütün olarak ele almadan bu tavırları (bunların bilgisi -ki bu görmezden gelinemez- asıl olarak duyular düzeyinde meydana gelir) değiştirmeye girişmesi mümkün değildir. Aynı düzeyde mesela erozyon ve yeniden ormanlaştırma, sorunsallaştırılmış bir tartışmada tartışılırken, köylülerin bir bütün olarak kendi gerçekliklerine eleştirel katılımları zorunludur. (Diyalogcu eğitim kavramının sorunsallaştırılmasında) erozyonu tartışmak için erozyon, gerçek bir problem olarak, diğer problemlerle sıkı sıkıya ilişkili "ayrı bir kavrayış" olarak köylülerin kendi "temel bakışı"nda ortaya çıkmalıdır. Erozyon sadece doğal bir problemden ibaret değildir; çünkü ona cevap verilmesi, onun bir meydan okuma olarak alınması, kültüreldir. Gerçekten de, kadınların ve erkeklerin dünyaya sadece göğüs germeleri, zaten bir bakıma kültürel bir eylemdir. Köylülerin doğal meydan okumalara verdikleri cevaplar kültürel olduğu için, (bizim) aynı şekilde kültürel olan ve onlara "aktardığımız" karşılıklarımız, bunların yerine geçirilemez.

Bilgi, kendini biliyor sayanlar tarafından, bilmiyor olduklarını düşündüklerine *verilemez*. Bilgi, insanlar ve dünya arasındaki ilişkiler üzerine, dönüşüm ilişkileri üzerine inşa edilir ve bu ilişkilerin eleştirel biçimde sorunsallaştırılması sürecinde kendini mükemmelleştirir. Köylülerle herhangi bir tür teknik meseleyi tartışmak için, onların bu meseleyi "başka bir kavrayış" olarak görmesi şarttır. Eğer böyle değilse, buna dönüşmesi şarttır. İster "başka bir kavrayış" olsun ister olmasın, köylüler her iki durumda da "başka bir kavrayış" ile gerçekliğin diğer boyutları arasındaki ilişkilerin karşılıklı etkileşimini kavramak zorundadırlar.

Eğer birisi ona saldırırsa (daha da kötüsü onu uzaklaştırırsa) ve hiç kimse onu savunmaya gelmezse, bu, azizin öfkesini üzerlerine çekebilir ve onlara yıldırım düşmesi lanetini yollamasına neden olabilirdi. [...] rahip sekterliğini ve antropoloji cehaletini çok pahalıya ödemişti.

Bunun için gereken uğraş, verme/aktarma uğraşı değildir, *conscientizaçao* uğraşıdır. Eğer layıkıyla yerine getirilirse, bu, bireylerin dünyanın geri kalanıyla ilişkilerinde takındıkları tavrı, eleştirel olarak değerlendirmelerine imkân verir. Bu pozisyonun eleştirel olarak ele alınması, onları, halk olarak üzerlerine düşen hakiki rolü üstlenmeye götürür. Bu, dünyanın dönüşümünde Öznelerin oynadığı roldür ve onları insanlaştırır. Dolayısıyla tarımcıların çalışması, ekim, hasat, ormanlaştırma vb tekniklerde köylülerin okullaştırılması ya da hatta köylülerin bu tekniklere çalıştırılması olamaz. Eğer kendilerini basit çalıştırmayla sınırlarlarsa, belirli koşullar altında daha iyi bir sonuç elde edebilirler. Fakat köylülerin insanlar olarak gelişmesine hiçbir katkı (ya da hemen hemen hiçbir katkı) yapmış olmayacaklardır. Bu şu demektir: Semantik açıdan ve bilgikuramsal yanlış yorumu açısından analiz edilen verme/aktarım kavramı, tarımcının gerçekleştirmesi gereken görev olan olmazsa olmaz teknik ve insani çalışmaya uygun değildir.

İkinci Bölüm

Verme ve Kültürel İstila: Zorunlu Bir Eleştiri

Bu bölümde yapmaya niyetlendiğim analiz, bazı ön değerlendirmeleri gerektirir; bunlar, kapsamı kolaylıkla ayırt edilebilen bir temayla ilgili değerlendirmelerdir. Bunlar, özet olarak, sadece yapacağım temel gözlemleri berraklaştırmaya yetecek ölçüde sunulacaklar. Bu değerlendirmeler, diyalektikten doğan bir eylem teorisinin taban tabana zıddı olan diyalektik karşıtlığına dayalı bir eylem teorisi hakkındadır.[1]

Şöyle başlayalım: Yalnızca insanlar, yani çalışan, bir düşünce-diline sahip olan, eyleyen ve kendisi ve kendi eylemleri (böylesi eylemler ayrı varlıklar haline gelirler) hakkında

1. Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi*. Orada bu meseleyi enine boyuna tartışıyorum.

düşünüm yeteneğine sahip olan varlıklar, sadece ve sadece onlar praksis varlıklarıdır. Onlar, *praksistir.* Sadece onlar, bir ilişkiler dünyasında ilişkilerin varlıklarıdır.[2] Bu dünyadaki varlıkları, ki bir *birlikte olma* varlığıdır, dünyayla insanın sürekli bir yüzleşmesini içerir. Kendilerini çevrelerinden ayırarak ortamlarını dönüştürürler. Sadece ortamlarına uyum sağlamakla yetinmezler. İnsanlar sonuçta karar varlıklarıdır.[3] İnsan, sadece ortamıyla ilişki içinde kendini ondan ayırabilir. İnsanlar, insandır çünkü dünyanın içinde ve dünyayla var olurlar. Bu *varoluş,* dünya üzerinde eylemek kadar dünyayla sürekli/kalıcı bir ilişkiyi de içerir. Bir tarih ve kültür dünyası olduğu için bu dünya erkeklerin ve kadınların bir dünyasıdır: Basitçe "doğa"nın dünyası değildir.

Dünyadaki insan eylemleri, kendi sonuçlarıyla, kendi yol açtıklarıyla koşullanır. Dolayısıyla dünyayla farklı ilişki dereceleri, farklı eylem ve idrak dereceleri vardır. Ne var ki, dünya üzerindeki eylemin derecesi ne olursa olsun, bir teori içerir. Büyülü diye nitelenen eylemler bile, teoriyle yönetilirler.[4]

İstesek de istemesek de kendi eylemimizin (bir teori içeren) net ve berrak bir kavrayışına sahip olmak zorundayız. İcra ettiğimiz eylemin safi "doksa"sı yerine, "logos"una doğru gitmemiz gerek. Felsefi düşünümün özgül görevi budur.[5]

---

2. Bir ilişkiler varlığı olarak insan ve bağlantılar varlığı olarak hayvanlar ve bu kavramların çağrışımları hakkında bkz. bu kitaptaki Özgürlük pratiği olarak eğitim.

3. "Karar" (decision) terimi, "karar vermek"ten gelir (to decide), o da Latince decidere'den: kesmek (to cut). Bu etimolojiyi izleyerek metinde "karar" terimi, insanların dünyada olmayı sürdürürken kendilerini doğal dünyadan ayırmak için gerçekleştirdiği "kesme" eylemini anlatır. Dünyanın "içine girme" işlemi, kararda içkindir.

4. "Büyü sanatı, pratik sonuçlar elde etmeye yönelir, tıpkı diğer sanat veya zanaatlar gibi o da teoriyle, edimin etkin olabilmesi için alınması gereken tavrı bildiren bir ilkeler sistemiyle yönetilir. Dolayısıyla büyü ve bilim bir dizi benzerlik gösterirler ve Sir James Frazer'la biz gayet doğru biçimde büyüye sahte bilim diyebiliriz." Malinowski, Bronislaw, a.g.e., s. 140.

5. Bilim ya da tekniklerin felsefesi, aylakların boş zaman eğlencesi değildir. Ya da teknokratların -eğer teknisyenlerin değilse- belki düşünebileceği gibi, zaman kaybı da değildir. Bkz. ayrıca 88. dipnot, bu çalışmanın 1. Bölümü.

Bu düşünümün rolü, eyleme tepki vermek ve eylemin hedeflerini, araçlarını ve etkililiğini ortaya çıkarmaktır. Bu yapıldığında belki öncesinde eylem teorisi olarak ortaya çıkmamış olan şey, artık eylem teorisi olarak ortaya çıkacaktır. Eğer teori ve pratik arasında bir karşıtlık yoksa, eylemlerimiz üzerine düşünüm de teoriyi dönüştürür; ki eylemsiz (veya pratik olmadan) hakiki bir teori değildir. Pratik de teori ile zenginleştiği zaman yeni bir önem kazanır.

Bu bölümde verme eyleminde, vermede/aktarımda içkin olan teorinin diyalog karşıtı olduğunu göstermeye çalışacağım. Bu yüzden de hakiki eğitimle uyuşması mümkün değildir.[6] "Verme" teriminin diyalog karşıtı doğası, semantik incelemesinin yapıldığı ve bilgikuramsal yanlış yorumlanmasının tartışıldığı ilk iki kısımda yapılan analizlerde net bir biçimde ortaya konur. Diyalog karşıtlığı ve diyalog, çelişen eylem biçimlerinde cisimleşirler; diyalog aynı ölçüde uzlaşmaz olan teoriler içerir. Bu eylem biçimlerinden bazıları diyalog karşıtı bir anlamda etkileşime girer, başka bazıları diyalogcu bir anlamda. Dolayısıyla diyalog karşıtı bir eylemi ayırt eden faktör, bir diyalog eyleminin kurucu öğesi olamaz; bunun tersi de doğrudur.

Diyalog karşıtı eylem teorisinin çeşitli karakteristikleri arasında birini değerlendirmeyi seçtim: Kültürel istilayı. Tabii ki, her türlü istila, istilacı bir Özne içerir. Bu Özneye dünya bakışını veren kültürel-tarihsel konumu, yola çıktığı ortamdır. Başka bir kültürel-tarihsel duruma nüfuz etmeye çalışan bu Özne, kendi değerler sistemini onun mensuplarına empoze eder. İstilacı, istila ettiği konumdaki insanları, kendi eyleminin safi nesnelerine indirger.

İstilacı ve istila edilen arasındaki ilişkiler, karşıt kutuplarda konumlanır. Bunlar, otorite ilişkileridir.[7] İstilacı eyler, istila

6. Bu demek değildir ki tüm tarımcılar (veya verme eyleyicileri denenler) ille de diyalog karşıtıdırlar. Bu basitçe, eğer diyaloğa girerlerse ve girdikleri zaman, kırsal aktarımı/vermeyi uygulayamayacakları anlamına gelir. Eğer kırsal aktarıma katılırlarsa, diyaloğa girmeleri mümkün değildir.

7. Otoriteryenliğin ille de fiziksel baskıyla ilişkili olması gerekmez. "Otorite-

edilen başkasının eylemi üzerinden eylediği yanılsaması içindedir; istilacı fikrini bildirir,[8] bunu yapması yasaklanmış olan istila edilenler, istila edenin söylediklerini dinlerler. İstilacı, olsa olsa istila edilen *hakkında* düşünür, asla *onlarla birlikte* düşünmez; istila edilen, kendisi için istilacı tarafından hazırlanmış düşüncelere sahiptir. İstilacı dikte eder; istila edilen, kendisine dayatılanı sabırla kabul eder. Kültürel istilanın etkili olabilmesi ve kültürel istilacının hedeflerine ulaşabilmesi için, eylemin, diyalog karşıtı teorinin farklı boyutlarını oluşturan diğer tamamlayıcı eylemlerle desteklenmesi gerekir. Dolayısıyla herhangi bir kültürel istila, istilacı bakımından fetih, manipülasyon ve mesihçiliği gerektirir. Özgürleştirmeyen ama evcilleştiren propagandayı gerektirir. Kültürel istila, *per se* (kendinde) bir fetih eylemi olduğundan, kendini var edebilmek için daha fazla fetih gerektirir.

Propaganda, sloganlar, mitler, istilacının hedeflerini gerçekleştirmek için kullandığı araçlardır: İstila edilenleri, istilacının eyleminin nesneleri olmaları gerektiğine, istilacının fethinin uysal mahumları olmak zorunda olduklarına ikna etmek için kullandığı araçlar. Dolayısıyla istilacıya düşen, istila edilmiş olan kültürün özgünlüğünü yok etmek, biçimini geçersizleştirmek ve yerine istilacı kültürün yan ürünlerini geçirmektir.

İstila edilmiş kültürün bireylerinin manipüle edilmesi[9]

---

nin argümanı"na dayalı eylemlerde de görülebilir. "Doğrusu budur -teknik bakımdan doğrudur bu- soru sorma, sadece denileni yap."

8. İnsanın sözünü söylemesi/fikrini bildirmesi ve bu edimin anlamı için, bkz. Paulo Freire, La alfabet-isación de Adultos: la critica de su vision ingénua y la comprensión de su vision critica. Ernani, Maria Fiori, Aprender a decir su palabra; el Método de Alfabetisación de Professor Paulo Freire, Santiago, 1968.

9. Manipülasyon, "kapalı" tipteki bir toplumdan, içinde yeni yeni doğrulan kitlelerin varlığının kendini hissettirdiği "açık" bir topluma tarihsel geçiş süreci içindeki toplumların tipik bir özelliğidir. Sürecin önceki aşamasında kitleler, topluma "gömülü"dürler. Fakat geçiş döneminde doğruldukları zaman, bir tavır değişimi geçirirler: Sadece izleyici olmaktan çıkıp gerçekleşen olaylara katılımda ve pay almada ısrar ederler. Bu koşullar, kitlelerin doğrulmasına cevap olarak popülizm fenomenini üretir. Manipülasyon eyleminin bir parçası olan popülist liderlik, doğrulan kitleler ile oligarşik elitler arasındaki aracı/arabulucu haline gelir.

-asla örgütlenmesi değil- diyalog karşıtı eylem teorisinin bir diğer özsel özelliğidir. İnsanların duygularını sömüren bir liderlik biçimi olarak manipülasyon, istila edilenlere eyleme yanılsaması telkin eder ya da manipülatörlerin eylemi içerisinde eylemelerini öğretir. "Kitleleştirme"yi[10] teşvik eden manipülasyon, insanların Özneler olarak onaylanmasıyla kategorik olarak çelişir. Böylesi bir onay, sadece gerçekliği dönüştürücü bir eyleme dahil olmuş olanlar kendi seçimlerini yaptıkları, kendi kararlarını aldıkları zaman meydana gelebilir. Aslında manipülasyon ve fetih, kültürel istilanın ifadeleri olarak hiçbir zaman özgürleşmenin aracı olamazlar. Daima "evcilleştirme"nin araçlarıdırlar.

İnsanların hizmetindeki hakiki hümanizm, hangi isim altında olursa olsun manipülasyonu kabul edemez. Hümanizm için diyalogdan başka yol yoktur. Diyaloğa girmek, özgün/sahici olmaktır. Hakiki hümanizm için diyaloğa girmek, bağlanma olmaksızın angaje olmamaktır. Hümanizm, diyaloğu gerçek kılmaktır. Diyalog, istila değildir, manipüle etmek değildir, "slogan oluşturmak" değildir. Gerçekliğin sürekli olarak dönüşümüne kendini adamaktır. Diyalog, sadece insani bir varoluş biçiminin içeriği olduğundan, insanların sahte "kendi için varlıklar" olan başka insanlar tarafından "başkası için varlıklar"a dönüştürüldüğü tüm ilişkilerden dışlanır. Diyalog kendini herhangi bir uzlaşmaz karşıtlık ilişkisine hapsedemez. Diyalog, dünya dolayımıyla, bu dünyayı "beyan eden" insanların sevgi dolu karşılaşmasıdır. Dünyayı dönüştürürler ve dünyayı dönüştürürken onu tüm insanlar için insanileştirirler. Bu sevgi dolu karşılaşma, uzlaşmazların karşılaşması olamaz.

10. "Kitleleştirme" ile kitlelerin doğrulması sürecini kastetmiyorum (bir önceki dipnota atıftır), o tarihsel olarak kendilerini ifade etme ve katılma arayışlarının sonucudur (kitlelerin toplumu); kastettiğim, halkın kendi kararlarını kendisinin almadığı ama belki de aldığını düşündüğü bir durumdur. "Kitleleştirme", insandışılaşma ve yabancılaşmadır. "İrrasyonel"/"akıldışı" ve "mit" her zaman "kitleleştirme"yle alakalıdır. "Kitle toplumu", "kitle insanı", "anonim kalabalık" vb ifadelerde de aynı anlam içerilir.

Kültürel istila, diyalog içinde var olamaz. Diyalogcu manipülasyon ya da fetih diye bir şey yoktur.[11] Bu terimler karşılıklı olarak birbirlerini dışlarlar. Verme eyleyicisi denen tüm tarımcıların kültürel istila uygulamadıklarını söyledim ancak "verme" terimindeki apaçık kültürel istila önerisini görmezden gelmek mümkün değildir.

Bu boş bir argüman değildir. Sosyal çalışmacılar işlerini yardımseverlik[12]olarak tanımladıkları ve bunun eğitimsel olduğunu söyledikleri an, ölümcül sonuçlara sahip bir hata yapmış olurlar. Aynı şekilde, dilbilimciler, "işlevselci" olduklarını söyledikleri anda, "işlevselci"ler olarak, dilin bir ilişkiler sistemi olduğunu beyan edemezler. Benzer biçimde, tüm amacını insanlar ve onların bilinçleriyle[13] sınırlayanlar (öteki insanların varoluşu dahil) Öznellik-nesnellik diyalektiğini tartışamazlar. Kendisiyle insanların düzenli bir ilişki içinde olduğu somut, nesnel bir dünyanın varlığını kabul edemezler. Eğer bir sosyal çalışmacı (terimin en geniş anlamıyla) kendisinin "değişimin *eyleyicisi*" olduğunu ileri sürüyorsa, onun, eğer görev hakikaten eğitim ve özgürleşme ise birlikte çalıştığı kişilerin, sosyal çalışmacının eylemlerinin nesneleri olamayacağı apaçık olgusunu görebilmesi zordur. Oysa, onlar da değişimin eyleyicileri olacaklardır.[14] Eğer sosyal çalışmacılar bunu idrak edemezlerse, tüm yapabilecekleri,

11. Conquista (conquest); Fetih: fethetmek (conquerir) fiilinin eski formu olan conquer'in dişil sıfat-fiili. Latincesi: conquirere: Her yerde peşine düşmek/aramak. İnsanları heryerde aramak gerekli değildir. Tersine kişi, *onlarla* olmalıdır. Diyalogda içkin olan fetih, tüm insanların daha tam insan haline gelmeleri için dünyanın fethedilmesidir.

12. Hayırseverlik (assistencialism): Latin Amerika'da sosyal bozuklukların nedenleriyle değil tezahürleriyle mücadele eden mali veya sosyal "yardım"/"-hayır" politikalarını betimlemekte kullanılan bir terim. Himayeciliğin, bağımlılığın ve bir "yardım" yaklaşımının ard anlamlarını taşır. Tam tersine insanların kendi problemlerini çözmek için güçlü bir özyeterlilik durumuna "yükselmelerini" sağlayan "yükseltmecilik" (promocionalismo) ile karşıttır.

13. İdealist öznellik teorisi, solipsizm olarak bilinir; Lat. solo: sadece, ipsé: aynı.

14. Bunun için bkz. Paulo Freire, "Değişim Sürecinde Ssosyal Çalışmacının Rolü", *Sobre la Accion Cultural* içinde, ICIRA, Şili, 1970.

manipüle etme, yönetme ve "evcilleştirme" olacaktır. Öte yandan, eğer tıpkı kendileri gibi diğerlerinin de değişimin eyleyicileri olduklarını tanırlarsa, "değişimin eyleyicileri" unvanının tek sahibi olma iddiasından vazgeçeceklerdir.

O halde tarımcıların ve verme eyleyicilerinin karşı karşıya kaldıkları ve eleştirel olarak farkındalık kazanmak zorunda oldukları ikilem, budur. Eğer, verme kavramına uygun olarak kendi uzmanlık bilgi ve yöntemlerini statik ve gerçekleşmiş bir şeye dönüştürür ve bunu mekanik bir şekilde köylülere aktarırlarsa -köylü kültürünün ve dünya bakışının istila edilmesi- erkeklerin ve kadınların karar alan varlıklar olduğunu inkâr etmiş olurlar. Fakat eğer tarımcılar kendi bilgilerini diyalogcu çalışma üzerinden anlatırlarsa, ne istila ve manipüle etmiş olurlar ne de fethetmiş. Böylelikle "verme" teriminin çağrışımını reddetmiş olurlar.

Tarımcı-verme eyleyicileriyle yaptığım çalışma-karşılaşmalarda sık sık ortaya çıkan bir argümana da değinmek istiyorum. Bu argüman, sanki, köylü topluluklarıyla karşılaşmalarında tarımcıların diyalog karşıtı eylem ihtiyacını açıklamak için yıkılmaz bir temel oluşturuyormuş gibi sunulur. Bu argüman zaman meselesine ya da alışılagelmiş teknik ifadeyle söylenirse, "zaman kaybı"na atıf yapar. Birlikte seminerlere katıldığım tarımcıların çoğunluğu değilse bile çoğu, bu çalışmada ele aldığım konularla ilgili olarak der ki: "Diyalog hayati değil. Değil çünkü sonuçları yavaş, belirsiz ve uzun vadeli." Başka biri, "Üretebileceği sonuçlara rağmen, yavaşlığı onu, acil ihtiyacı üretimi teşvik etmek olan ülke için elverişsiz kılıyor." "Dolayısıyla" diye eklerler coşkuyla, "bu zaman kaybı gerekçelendirilemez. Diyalog ve diyalog karşıtlığı arasındaki seçimde, ikinciyi seçeriz çünkü daha hızlıdır." Hatta bazıları zaman baskısından o kadar etkilenmişlerdir ki açıkça şunu söylerler: "Köylülerde teknik bilgi 'biriktirmek' önemlidir, böylece ampirik alışkanlıklarının yerine hızlıca doğru modern teknikleri geçirebileceklerdir." Diğerleri de der ki: "Çok kaygı verici bir problemle -üretim

artışı problemiyle- karşı karşıyayız. Köylülerin kültürel koşullarının çerçevesine eylemlerimizi uydurmaya kalkışarak bunca zamanı harcamamız nasıl mümkün olabilir? Nasıl onlarla diyalogda bunca zamanı harcayabiliriz?" "Daha da ciddi bir nokta" diye bildirir başkaları, "teknik konular hakkında nasıl diyalog kurabiliriz? Hiç tanışmadıkları bir teknik yöntem hakkında köylülerle nasıl diyalog kurabiliriz?" "Diyalog, eğer konusu onların gündelik hayatlarıyla ilgili olsaydı ve teknik yöntemler hakkında olmasaydı mümkün olurdu."

Bu şekilde dile getirilen kaygılar ve sorular (ki aslında kategorik ifadelerdir) karşısında sanırım tarımcının tek çözüm olarak kültürel istilayı savunmasıyla karşı karşıya olduğumuzdan hiç kimsenin kuşkusu kalmamıştır. Hemen her zaman sunulan ya da soru formunda dile getirilen bu beyanların analizine zaman ayırmak önemlidir.

İlk olarak bu soruların verme teriminde içkin olan ve birinci bölümde tartışılan bilgikuramsal yanlış yorumu yansıttıklarını görmek zor değildir. Yanlış bir bilgi edinme yolu kavramlaştırmasını tartışmasızca ortaya atarlar. Verme eyleyicisi için bilgi, içeriklerin "boş bilinçlere" depolanması ediminin sonucudur.[15] Depolayan ne kadar aktif, kendisine depolanan ne kadar edilgen ve uysalsa, o kadar fazla öğrenme olacaktır. Bu yanlış kavramlaştırma içinde, bu beyanlar defalarca atıf yapmış olduğum, bilginin tarihsel-sosyolojik koşulları hakkındaki cehaleti akla getirirler. Yazarları, radyo yoluyla kentsel etkilerin kırsal bölgelere ulaşmış olmasına rağmen ve mesafeleri azaltan yolların yapımıyla iletişim kolaylaşmış olmasına rağmen, ne yazık ki hâlâ köylerde yaşayanların temel varoluş biçimlerinin aynı kaldığını unuturlar. Bu kırsal biçimler, yürüyüş, giyiniş, konuşma ve yeme tavrı bakımlarından bile kentsel biçimlerden farklıdırlar. Bu, insanlar değişemez demek değildir. Basitçe böylesi değişimlerin mekanik değişimler olmaması demektir.

15. Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi.*

Bence böylesi beyanlar, gerekçesiz bir insana inanç yoksunluğunu, insanların düşünüm gücünün ve bilgi arayışındakilerin gerçek rolünü, yani bu arayışın öznelerinin rolünü üstlenme yeteneklerinin azımsanmasını ifade ederler. İnsanları, kendilerine "bilgi" empoze edilecek nesnelere dönüştürme eğilimleri, bundandır. Onları kendilerine enjekte edilen "bildirimlerin" uysal ve sabırlı alıcılarına dönüştürme telaşları da bundandır; çünkü bilme ve öğrenme edimi, tam tersine sabırsız, sessiz kalmayan, uysallıktan uzak tavırlı insanları gerektirir. Bu da, arayış gerektirir ve bir arayış *olduğu* ölçüde de sadece bir başkasının verdiği içeriklerin deposu olarak eyleyen birinin edilgen tavrıyla uyumlaşması mümkün değildir.

Bu insanlara inanç yoksunluğu, bir başka hatayı daha ortaya serer: İnsanların bilgisizliğinin mutlak olduğu iddiasını. Bu türden bir iddia daima tasarruf/birikim olarak bilgi kavramıyla ilişkilidir. Eğer insanların kara cahil oldukları kabul edilirse, o zaman onları bu şekilde düşünen insanlar da olacaktır. Ve bunlar, bu tanımın özneleri, tabii ki kendilerini bilenler olarak sınıflandırırlar. Başkalarının kara cahil olduğunu ileri sürerek aslında kendi cahilliklerini ortaya sererler. Bu, bu insanların benim "cehaletin yabancılaşması" dediğim pratiği gerçekleştirdikleri anlamına gelir. Bu insanlar, daima cehaletin başkalarında bulunduğunu varsayarlar, asla "yabancılaşmış" kişide bulunduğunu düşünmezler.

Aslında kadınlar ve erkeklerin, bilen varlıklar olarak kendilerinin farkına varma uğraşlarıyla dönüştürdükleri dünyayla sürekli ilişki içerisindeki varlıklar olduklarını tanımamız yeterlidir; bu bilgi farklı düzeylerde tezahür edebilir: Büyünün "doksa" düzeyinde veya hakiki bilginin "logoş"u olarak. Buna rağmen ya da belki tam da bu yüzden ne cehalet ne bilgi mutlak olabilir. Hiç kimse her şeyi bilemez, tıpkı hiç kimsenin hiçbir şey bilmiyor olamayacağı gibi. Bilgi, (kişinin eylemi içinde) az bildiğinin farkındalığıyla başlar. Ve ancak az bildiğini bilenler, daha fazlasını bilmeye hazır-

dır. Eğer mutlak bilgiye sahip olmuş olsaydık, bu bilgi var olamazdı çünkü bir oluş durumunda var olamazdı. Her şeyi bilen biri öğrenmeye devam edemezdi çünkü asla hiçbir şey sormazdı. İnsanlar, daimi bir keşif edimi içindeki bitmemiş tarihsel varlıklar olarak sürekli bir biçimde bilgilerini yaratır ve yeniden yaratırlar. Yeni bilgi, eskimiş olan bilgiden doğar ve o da daha önceki bilgiden doğmuştur. Dolayısıyla, bilgi sürekli yer değiştirir, tıpkı tüm yeni bilginin, bir kez yerleşik hale geldiğinde, kendisinin yerini alacak olan bilginin zemini haline gelmesi gibi.

Diyaloğun hayati olmadığı öncelikle zaman israfı anlamına geldiği iddiası hakkında ne söyleyebilirim? Bu gayet kategorik iddianın arkasındaki ampirik olgular nelerdir, tekniklerini hibe veya empoze etmeyi seçenlerdeki sonuçları nelerdir?

Gelin, diyelim ki bu iddiada bulunanların tümü köylülerle diyalogcu deneylere kalkışmış olsun. Gene varsayalım ki, bu deneyler hakiki diyaloğun arkasında yatan ilkelere göre gerçekleştirilmiş olsun. Aranan grup dinamiği, manipülatif tekniklerle sağlanamayacak, her şeye rağmen diyalog zor olacak, katılım ise hemen hemen hiç sağlanamayacaktı. Bu örnekte bile, diyaloğun hayati olmadığı sonucuna varılabilir ve böylesi bir stratejinin zaman kaybı olduğu kabul edilebilir mi? Bizim onlarla diyaloğa girme uğraşlarımız karşısında köylülerin sessiz ve kayıtsız kalma nedenlerini sorduk, araştırdık ve öğrenmeye çalıştık mı? Bu nedenler eğer köylüleri koşullayan tarihsel, sosyolojik ve kültürel koşullarda değilse nerede aranabilir?

Yukarıdaki hipotezlerin doğru olduğunu varsayarak devam etmek için, köylülerin diyaloğu, doğaları gereği diyalog karşıtı olmaları nedeniyle reddetmediklerini ileri sürmem gerek. Bu retlerinin tarihsel-sosyolojik, kültürel ve yapısal nedenleri vardır. Onların varoluşsal deneyimi, diyalog karşıtlığının sınırları içerisinde oluşur. Doğası gereği kolonyal

olan latifundia[16] yapısı, toprak sahibinin (gücü ve prestiji sayesinde) toprak üzerinde olduğu kadar insanlar üzerinde de "mülkiyet" ilişkisi kurmasını mümkün kılar. Bu şu ya da bu ölçüde "şeyleşmiş" insanlar üzerinde kurulan "mülkiyet", onların serbest hareket alanlarını daraltan bitmez tükenmez bir dizi kısıtlama yoluyla ifade edilir. Daha insani kişilikli bir toprak sahibi "yanaşmaları"/"marabaları" ile sevgi ilişkileri kurmaya açık olsa bile, bunlar arasındaki "sosyal mesafe" ortadan kalkmaz. Farklı "sosyal statülerdeki" kişiler arasındaki duygusal yakınlık, "statü"nün dayattığı ve "statü"de içkin olan uzaklığı azaltmaz. Bu duygusal yakınlıkta, sadece bir bireyin "hayırseverliği" değil, ayrıca o bireyin içinde yer aldığı ve onu koşullayan yapı da gözlenebilir. Bu, latifundia yapısının bir azınlığın hayırseverliğini herkesin hakiki hümanizmine dönüştürememesinin nedenidir.

Bu katı, dikey ilişkiler yapısında diyaloğun hiçbir gerçek yeri yoktur. İşte bu aynı katı, dikey ilişkiler içerisinde köylü bilinci tarihsel olarak gelişir. Bu, ezilenlerin bilincidir. Hiçbir diyalog deneyimi olmayan, hiçbir katılım deneyimi olmayan ezilenler, sıklıkla kendilerine güvensiz olurlar. Söz söyleme hakları tutarlı biçimde reddedilmiş, tarihsel olarak sadece dinlemek ve itaat etmekle yükümlü tutulmuşlardır. Dolayısıyla hemen her zaman kendileriyle diyalog kurmaya kalkışanlara karşı güvensizlik tavrına girmeleri normaldir. Aslında bu güvensizlik tavrı, kendilerine de yöneliktir. Kendi yeteneklerinden emin değildirler. Kendi cehaletleri hakkındaki mitin etkisi altındadırlar. Diyaloğa girmeyi tercih etmemeleri, 15-20 dakikalık bir etkin katılımın ardından eğitimciye şunu söylemeleri gayet anlaşılırdır: "Kusura bakma beyim, biz sessiz kalmayı ve bilen kişi olan seni dinlemeyi bilmiyoruz."[17] Diyaloğun mümkün olmadığını beyan eden-

16. Latifundia tanımı için bkz. s. 15.

17. Institute for Agricultural and Livestock Development'tan (INDAP) Alvaro Manriquez'in Şilili köylüler arasında yaptığı psiko-sosyal yöntem hakkındaki sunuşlardan birine atıftır.

ler muhtemelen, bu gözlemlerin sadece onların hipotezini güçlendirmeye hizmet edeceğini söyleyeceklerdir. Bu, doğru değildir. Bu değerlendirmelerin açıkça ortaya serdiği şey şudur: Köylülerle diyalog güçlüğü, onların köylü olmalarından doğmaz, "kalıcı" ve ezen toplumsal yapıdan kaynaklanır.

Daha ciddi bir soru, latifundia yapısında hiçbir değişme olmadığı koşulda diyalog olasılığının araştırılmasına ilişkin olurdu; çünkü köylülerin suskunluğunun açıklaması bu yapıda yatar. Bu suskunluk, Şili'de gözlemlemiş olduğum gibi, tarım reformunun gerçekleştiği bölgelerde ya da bu bölgelerin dolaylı etkisine maruz kalan yerlerde şu ya da bu şekilde yok olmaya başlar. Ne olursa olsun, tarımcılar çok veya az güçlük yaşasalar da, köylülerin suskunluğunu kıracak olan, diyalog karşıtlığı değildir; bu suskunluk, onun ve nedenlerinin bir problem olarak sunulduğu bir diyalogla kırılacaktır. Tarımcının eğitimci olarak görevi, teknikler alanıyla sınırlı değildir ve sınırlı olmamalıdır. Çünkü teknikler, kadınlar ve erkekler olmaksızın var olmazlar; ve erkekler ve kadınlar da tarihin dışında, dönüştürmek zorunda oldukları gerçekliğin dışında var olmazlar.

Hiyerarşik yapıların şu ya da bu ölçüde diyalog görevine çıkardığı güçlükler, -doğrudan kültürel istila sonucunu doğuran- diyalog karşıtlığını haklı çıkarmaz. Fakat güçlükler ne kadar ciddiyse, insanlara, onların davasına ve özgürleşmesine bağlı olanlar, diyalog karşıtlığına o kadar izin veremezler. [18] Bunlar, tarımcıların -ama sadece tarımcıların değil- diyaloğun kayıp zaman olduğundan ya da diyalogdaki zamanın israf edilmiş olduğundan söz etmelerinin nedeni olan güçlüklerdir. Bu zaman kaybı, bir üretimi artırma programının hedeflerine ulaşmasını engelleyebilirdi denir. Üretimdeki artışın ülke için

18. Dönüştürülmemiş yapılardaki diyalogcu çalışma için bkz. Paulo Freire, a) "The Role of the Social Worker in the Process of Change", *Sobre la Acción Cultural*, a.g.e., b) "The Duty of the Professional Towards Society"
Daha fazlası için bkz. Ernani, Maria Fiori, "Aprender a decir su palabra -el Método de Alfabetisación del Profesor Paulo Freire".

hayati önem taşıdığı savunulur. Üretimin önemini vurgulamamak, tabii ki saflık olurdu. Fakat söylenebilecek olan şey, -okurlarım, apaçık ortada olanı belirtmeme izin versin- tarımsal üretimin bir boşlukta var olmadığıdır. Üretim, insanlarla doğa arasındaki ilişkilerin (insanlarla onların tarihsel-kültürel boyutu arasındaki ilişkilere de yayılmış olan) bir sonucudur, bunlar, bu denemede defalarca zaten tartışmış olduğumuz koşullardır. Eğer tarımsal üretim sadece şeylerle ilgili olsaydı ve insanlar ve onların dünyasıyla hiçbir karşılaşma söz konusu olmasaydı, o zaman diyaloğa ihtiyaç olmazdı. (Ve bu haklı olurdu çünkü ancak insanların dolayımıyla şeyler, zamanda yerleşirler; insanlar üzerinden kabul edilmiş ve anlamlı bir önem kazanırlar. Şeyler iletişim kurmaz ya da anlatmazlar.) Fakat insanların durumu farklıdır çünkü onlar tarihsel varlıklardır, kendilerinin bir otobiyografisini verebilirler. İnsani bir bakış açısından, kayıp zaman, içinde insanların "şeyleşmiş" olduğu zamandır.[19] Kayıp zaman, zaman tasarrufu yanılsaması verse bile, boş laflarla, lafazanlıkla geçirilen zamandır, tıpkı salt aktivizmin kayıp zaman olması gibi; ikisinin zamanı da hakiki praksisin zamanı değildir.

Diyaloğa ayrılan zaman, israf edilmiş sayılamaz. Diyalog, problemleri sunar, eleştirir ve eleştirirken de insanlara gerçekliğin hakiki dönüştürücü Özneleri olarak kendi gerçeklikleri içindeki yerlerini verir. Tarımcı-eğitimcinin işini yeni tekniklerin öğretilmesiyle sınırlı saydığımızda bile, diyalog ve diyalog karşıtlığı arasında hiçbir kıyaslama söz konusu olamaz. Diyalog yüzünden ortaya çıkan herhangi bir gecikme/erteleme -hakikatte suni bir ertelemedir- zamanın metanette, özgüvende ve diğerlerine güven sağlamada tasarruf edildiği anlamına gelir ki diyalog karşıtlığının bunu sağlaması imkânsızdır.

19. Fakat somut ve gerçekçi bir bakış açısından, ki katı bir şekilde etik değildir, bu, kayıp zaman değildir; çünkü insanların içinde kendi insani koşullarının üstesinden gelecekleri yeni boyutlara sahip yeni "zaman", tam da bu zamandan doğar.

İzninizle son olarak eğer aktarılacak olan bilimsel ya da teknik türde bir bilgiyse diyaloğun imkânsız olduğunu ileri süren görüşü değerlendireyim. Bu, alıcılarının tarihsel deneyiminin ötesindeki tüm "bilgi"yi kapsar. Köylülerle tarımsal teknikler hakkında diyaloğun imkânsız olduğu[20] her zaman ileri sürülebilir, tıpkı ilkokulda, mesela 4x4'ün 15 edemeyeceği olgusu hakkında diyaloğun imkânsız olduğunun ileri sürülebileceği gibi. Benzer biçimde öğrencilerle belirli bir zamanda ve belirli bir şekilde meydana gelmiş bir tarihsel olgu hakkında diyaloğa girmenin imkânsız olduğu da söylenebilir. Eğitimcinin yapacağı tek şey, sonradan hatırlanması gereken olguları yeniden anlatmaktır. Daha önce söylediğim gibi, hemen her zaman aslında bahaneler olan bu kuşkularda kesinlikle bir hata vardır. Pek çok durumda bu hata, muhtemelen, diyaloğun ne olduğunu, bilginin ne olduğunu ve ikisinin nasıl birlikte oluştuğunu anlayamamanın sonucudur. Diyalog kullanımı, öğrencinin, bilimsel ve teknik bilgi gelişiminde tarihsel olarak atılan her bir adımın üzerinden geçmesini gerektirmez. Öğrencilerin tamamen entelektüel bir oyundaki boş kelimeleri tahmin etmesini ya da bundan keyif almasını da gerektirmez. (İster bilimsel ve teknik bilgi ister deneysel bilgi ile ilgili olsun) herhangi bir durumdaki diyalog, içinde doğduğu ve içinde eylediği somut

20. Fakat tarımsal teknikler köylülere yabancı değildir. Onların gündelik işleri toprakla karşılaşmak, onu hazırlamak ve işlemektir. Bu da kendi deneyimlerinin sınırları içinde gerçekleşir, yani kültürlerinin sınırları içinde. Bu sadece onlara öğretme meselesi değildir, onlardan öğrenme meselesidir de. Deneyimli ve kavrayışlı bir tarımcının köylülerle yaşamaktan yarar sağlamaması zor olurdu. Eğer diyalog şu ana kadar analiz ettiğim yapısal güçlükleri açığa çıkarırsa, diyalog karşıtlığı daha büyük güçlüklerle karşılaşacaktır. Diyalog, onları hem köylüler hem de tarımcı tarafından yüzleşilecek problemler olarak ortaya koymak suretiyle kalıtsal güçlüklerin üstesinden gelme yeteneğine sahiptir. Oysa, diyalog karşıtlığı tam da doğası gereği bu güçlükleri bu şekilde ortaya seremez. Diyalog karşıtlığı, tarımcının/verme eyleyicisinin yöntemlerini, köylülerin ampirik yöntemlerinin yerine geçirmek zorundadır. Başarılı bir yerine geçirme, (diyalog karşıtlığının yaratamayacağı) eleştirel karar edimlerini gerektirdiği için, köylülerin ampirik yöntemlerinin üzerine planlanmış yöntemlerin oturtulmasıyla sonuçlanır.

gerçekliği daha iyi anlamak, açıklamak ve dönüştürmek için, tam da bu gerçeklikle sorgulanmayan ilişkisi içindeki bilgiyle problemleştirilmiş bir karşılaşma/yüzleşme gerektirir. 4x4'ün 16 etmesi ve bunun sadece verili bir sistem içinde doğru olması olgusu, öğrencinin basitçe 4x4=16'yı ezberlemek zorunda olduğu anlamına gelmez. Bu hakikatin bir sistem içindeki nesnelliği, problematik bir şekilde gösterilmelidir. Hakikaten, gerçeklikle ilişkilendirilmemişse, 4x4 sahte bir soyutlama olurdu, özellikle de bir çocuk tarafından öğrenilirken. 4x4'ün masa başında ezberlenmesi bir şeydir, mesela dört kere dört tuğla yapma şeklinde somut bir deneyime çevrilmiş 4x4'ün öğrenilmesi bambaşka. 4x4'ün mekanik bir şekilde ezberlenmesi yerine, öğrenci onun insan hayatındaki bir şeyle ilişkisini keşfetmelidir.

Bu bilimsel görev, tartışma gerektirir: Bilginin tarihsel boyutunun, bilginin zaman içinde yerleştirilmesinin, araçsallığınn tartışılmasını. Tüm bunlar, bir araştırma ve diyalog konusudur. Dolayısıyla bir tarihsel olgu, tarihlerin ayrıntılarına dair abartılı bir hazla anlatılamaz ve bir takvime konup sabitlenmiş durağan bir şeye indirgenemez. Eğer ne olduğunu ve nasıl olduğunu konuşmaktan kaçınmak mümkün değilse, olgunun kendisi, öğrenciler için problemleştirilmiş bir şekilde ifade edilmelidir. Bunlar, olgunun "nedenini" ve genel bağlam içindeki diğer olgularla bağını yansıtmalıdır. Denebilirdi ki, tarih öğretmeninin görevi, tekil tarihsel olayları kendi bütünlükleri içine yerleştirmek, tarihi "açıklamak"tır. Bence görev başka bir şeydir: Malzemeyi, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik edecek bir tarzda sunmaktır, öyle ki öğrenciler verileri kendileri yorumlayabilsinler.

Eğer eğitim diyalogcuysa, açıktır ki durum ne olursa olsun, öğretmenin rolü önemlidir. Ve öğrencilerle diyaloğa girerken, öğretmen, öğrencilerin dikkatini belirsiz ya da naif noktalara çekmeli, bu noktalara her zaman problematize ederek bakmalıdır. Neden? Nasıl? Öyle mi? Senin şimdi belirttiğin noktayla arkadaşınınki arasındaki ilişki nedir? Aralarında

herhangi bir çelişki var mı? Neden? Bir kez daha, böylesi bir yaklaşımın zaman gerektirdiği söylenebilir. Sıklıkla, "kaybedecek zamanımız yok", "tamamlanması gereken bir ders programımız var" denir. Bir kez daha boşa harcanamayacak zaman uğruna, zaman, boşa harcanır. Genç insanlar, hemen hemen tamamen sözel olarak anlatılan basmakalıp düşünceler yüzünden yabancılaşırlar. Dahası, anlatılan içeriği edilgen bir biçimde almak ve sonra tekrar etmek üzere ezberlemek zorunda kalırlar. Diyalog, problem olarak görülecek olan içeriğe bağlı değildir. Her şey, problem olarak sunulabilir.

Eğitimcinin rolü, eğitilenleri teknik ya da başka türlü "bilgi"yle "doldurmak" değildir. Daha ziyade, eğitimciyle eğitilen arasındaki diyalog ilişkileri üzerinden her ikisini de yeni bir düşünme tarzına yöneltmeye çalışmaktır. Akış, her iki yöndedir. Okulda ya da üniversitede fizikte veya matematikteki en iyi öğrenciler, formülleri ezberleyenler değildir, formüllerin sebebinin farkında olanlardır. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine bilgi adına "doldurdukları" içerikleri ne kadar basitçe ve uysallıkla alırlarsa, o kadar az düşünebilirler ve o kadar çok sadece bir ezberciye dönüşürler. En iyi felsefe öğrencisi, Platon, Marx ya da Kant'ın felsefesindeki "ipsis verbis"* hakkında konuşan değildir, onların fikirleri hakkında eleştirel düşünen ve düşünme riskini alandır. Hiçbir filozof, hiçbir bilimci, problemlerle meydan okunmadan ve bu meydan okumalarla yüzleşmeden bilimsel bilgisini geliştiremez ya da sistematize edemez. Bu, kendisine meydan okunan herkesin otomatik olarak ya da zorunlu olarak filozof ya da bilimci olacağı anlamına gelmez; bu, bilginin oluşumunda meydan okumanın temel oluşturması demektir. Dolayısıyla, bir bilimci bir şey ararken başka bir şey, beklenmedik bir şey keşfettiğinde (ki bu sürekli olur), keşif, bir problemi çözme girişiminden doğmuştur.

Savunduğum, budur: Eğer bilimsel bilgi ve formüle edilmiş disiplinli düşünce, sorunsallaştırıcı bir yaklaşımdan koparılamazsa, o zaman bu bilimsel bilginin ve bu disip-

linli felsefi düşüncenin kavranması da öğrenmeyi sorunsallaştıran bir yaklaşımdan koparılamaz; eğitilenler bunu özümsemelidir. Bazen (dogmatik olmaksızın) bana öyle geliyor ki, buna dair kuşkularını dile getirenlerin çoğu, kendi halka ve diyaloğa inanç yoksunluklarını savunma mekanizmalarıyla rasyonalize ediyorlar. Amaçları, temel olarak, "bankacı" tasarımcılar ve istilacılar olmayı sürdürmektir. Ancak bu diyalog korkusu, gerekçelendirilmek ister. Bunu yapmanın en iyi yolu da, sürdürülemezliğinden ya da "zaman kaybı" oluşundan söz etmek suretiyle, bu amacı rasyonelleştirmektir. Bu, bilimsel bilginin "dağıtımcıları" ile onların öğrencileri arasında asla diyalog olamayacağı anlamına gelir. Bu şekilde düşünenler için, "kültürel süreklilik" adına diyalog karşıtlığı, zorunludur. Bu süreklilik vardır. Tam da süreklilik olduğu için, bir süreç olduğu ve bir felç hali olmadığı için, vardır. Kültür, sadece olmayı sürdürdüğü sürece *kültürdür*. Sadece değiştiği için varlığını sürdürür. Belki şöyle söylemek daha iyi olurdu: Kültür sadece, kalıcılık/süreklilik ve değişim arasındaki çelişkili etkileşimin bir parçası olduğu zaman "sürer".

Diyalogdan korkanlar, sorunsallaştırıcı/problem tanımlayıcı diyaloğu değil, alıntılarla dolu uzun ve bilgi yüklü söylevleri tercih ederler; "okuma-denetimi" (ki okumadan çok öğrencilerin denetlenmesinin bir biçimidir) denen şeyi tercih ederler. Bu, herhangi bir tür yaratıcı entelektüel disipline yol açmaz, sadece eğitilenlerin metne, "denetlenmesi gerekenin" okunmasına tabi kılınmasıyla sonuçlanır. Bazen buna değerlendirme denir. Alternatif olarak gençlerin "çalıştırılması" ya da "bilmeye/öğrenmeye zorlanması" gerektiği ileri sürülür. Bu türden eğitimciler diyalog macerasına girme riskini, problem tanımlamakta yatan riski almak istemezler. Kendi söylevsel ve lafazan sınıflarına geri çekilirler, bunların öğrenciler üzerinde yatıştırıcı etkisi vardır. Kendi kelimelerinin tınısından aldıkları narsistik hazla, eğitilenlerin eleştirel kapasitesini yatıştırarak uyuturlar.

Diyalog ve problem tanımlama, asla hiç kimseyi yatıştırıp uyutmaz. Diyalog, bir farkındalığı uyandırır. Diyalog ve problem tanımlama sürecinde, eğitimci-eğitilen ve eğitilen-eğitimci eleştirel bir tavır geliştirmek üzere birlikte ilerlerler. Bunun sonucu, bilgi ve bilginin beraberindeki her şey arasındaki etkileşimin kavranışıdır. Bu bilgi, dünyayı yansıtır; dünya içinde ve dünyayla birlikte insanların dünyayı açıklamasını yansıtır. Daha da önemlisi, onların dünyayı dönüştürmesini gerekçelendirme zorunluluğunu yansıtır. Problem tanımlama, kendilerini bilginin "sahipleri", "idarecileri" ya da "taşıyıcıları" sayanların kendilerini gizlemek için arkasına saklandıkları eski "efendi buyruğunun" yerini alır. Herhangi bir düzeyde problem tanımlayıcı diyaloğu reddetmek, insanlara ve hayata yönelik gerekçelendirilmesi imkânsız bir kötümserliği sürdürmektir. Eleştirel ruhu uyuşturan, insanların "evcilleştirilmesine" katkıda bulunan ve kültürel istilayı mümkün kılan sahte bilgi depolama pratiğine geri sıçramaktır.

Tarım Reformu, Kültürel Dönüşüm ve Tarımcı-Eğitimcinin Rolü

Bu bölümün birinci kısmında tarımcı-eğitimcinin işinin yeni yöntemlerin köylülerin ampirik pratiklerinin yerine geçirilmesiyle sınırlanamayacağını söylemiştim. Beni bunu söylemeye yönelten iki temel neden var. Biri şu: İnsan varoluşunun öteki alanlarında etki yaratmadan teknik pratiklerin değişmesi imkânsızdır. Diğeri de şudur: Hangi alanda olursa olsun, tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Bu bölümün ikinci kısmında teknoloji ve kültürü karşıtlaştırmaksızın, tarım reformu sürecinde tarımcının rolünü analiz ediyorum.

Somutlaştırırsak, tarımcılar, teknisyenler sanki içinde insanlar olarak var oldukları daha geniş bir evrenden tecrit edilmişler gibi, eylemlerini var olmayan bir tarafsızlığa indirgeyemezler. İnsanlar ve doğa arasındaki ilişkiler sistemine

girdikleri ve bu sisteme katıldıkları andan itibaren, işleri daha geniş bir perspektif edinir, bu perspektifte köylülerin teknik eğitimi, teknoloji alanının ötesinde uzanan diğer boyutlarla bir-leşir/bir hale gelir. Tarımcıları eğitimciler olarak konumlandıran ve onları (diğerleriyle birlikte) değişimin eyleyicileri kılan, bu kaçınılmaz sorumluluklarıdır. Bu şu demektir: Tarımcıların, köylüler, doğa ve kültür arasındaki ilişkiler sistemine katılımları, köylülerden *önce,* köylülerin *üzerinde* ya da köylüler *için* olmaya indirgenemez; bu katılım, kendileri de değişimin özneleri olan köylülerle *birlikte* olmaktır.

Bu sorumluluk, sadece tarımcı-eğitimcilerin sorumluluğu değildir, hatta sadece eğitimcilere özgü de değildir; bu, tarım reformunun etkisine şu ya da bu şekilde katkıda bulunan herkesin sorumluluğudur. Tıpkı yapısal değişim süreci gibi, bu süreç de zamanın dışında, insanların katılımını gerektirmeyen mekanik bir süreç olarak yorumlanamaz. Tarım reformu safi teknik bir konu değildir. Tarım reformu, teknolojik önerileri yürürlüğe sokup onları destekleyen, tarafsız olmadıkları için de teknologların ideolojik pozisyonlarını doğrulayan siyasi kararlar içerir. Yeni teknoloji (sadece bunu ele alırsak) böylelikle, değişim sürecindeki hakikaten ortak sorumluluk üstlenen öğeler olarak köylülerin etkin katılımını destekleyebilir ya da reddedebilir. Fakat insani bir referans çerçevesi içinde uygulandığında (ve tarım reformu apaçıktır ki bu alan içerisindedir), teknoloji mekanik çözümler sunabilir ve bunlar eğer nesnel başarısızlıklar değillerse olsa olsa görünürde başarılı olacaklardır. "Bir toplumu dönüştüren teknik yöntemler değil, insanın ve kullandığı aletlerin birliğidir."[21]

Tarım reformu sürecinde ne "teknoloji" ne de "insanlık" için hiçbir özel destek olmamalıdır. Bu iki terimi uzlaşmaz karşıtlar olarak gören her tarım reformu programı, naiftir; ister teknikleri reddeden ve yüzeysel bir şekilde "hümanist" (özünde reaksiyoner, gelenekçi ve dönüşüm karşıtı) diye

21. Octavio Paz, *Claude Levi-Strauss and the New Feast of Aesop*, Ed. Joaquin, Mortiz, Meksika, 1. Basım, 1957, s. 97.

nitelenen tavır olsun, ister bir insandışılaştırma içeren teknik miti ya da teknolojiye yanılmaz bir kurtarıcı rolü biçen bir tür teknik mesihçiliği olsun. Bu mesihçilik, hemen her zaman insanları itibarsızlaştıran türden programları teşvik etmeye varır. Teknik mesihçilik (nitelik itibarıyla burjuvadır), statükoyu sürdürme peşindeki gelenekçiliğin tersine varolan yapıların modernleştirilmesini önerir. Bu mesihçi kavramlaştırmaya göre, eski yapılardan yeni "modernleştirilmiş" yapılara geçiş, bir koltuğun bir yerden diğerine taşınması kadar mekaniktir.

Bu mekanik tavır kendi modernleştirici eylemini gelişmeyle özdeşleştirmeye kalkıştığı için, bu ikisi arasında ayrım yapılması önemlidir. Tamamen mekanik, otomatik ve manipüle edici tipteki modernleşmede, değişimin karar merkezi dönüşüme uğrayan alanda değil fakat bu alanın dışındadır. Dönüşüm içindeki toplum, kendi dönüşümünün öznesi değildir. Oysa, gelişme sürecindeki karar mercii, dönüşüme uğrayan varlıktadır; süreç mekanik bir süreç değildir. Bu nedenle, her gelişme modernleşmeyken, her modernleşme gelişme değildir.

Tarım reformu, tarımın modernleşmesinin yanı sıra kırsal bölgelerin modernleşmesi sonucuna varacak bir gelişme süreci olmak zorundadır. Eğer tarım reformu böyle görülürse, bu reformun sonucu olan modernleşme, eski olandan yeni olana otomatik bir geçişin ürünü olmayacaktır. (Doğrusunu söylemek gerekirse, bu bir "geçiş" olmazdı, daha ziyade eskinin üzerine yeninin bindirilmesi olurdu.) Mekanik olmayan kavramda, ileri teknolojinin köylülerin ampirik yöntemleriyle *birleştirilmesinden* ortaya çıkan yaratıcı dönüşüm sürecinde, yeni, eskiden doğar. Bu da, köylülerin teknik-ampirik yöntemlerini açıklayan kültürel arka planı göz ardı etmenin imkânsız olduğu anlamına gelir. Tarım reformu sürecinde sorumluluk üstlenen herkesin çalışmalarını dayandırmak zorunda olduğu temel, işte -köylülerin davranış biçimlerinin ve gerçeklik algılarının içinde oluştuğu- bu kültürel temeldir.

Şu açık olmalıdır: Latifundia yapısının dönüşümü, (yeni teknolojinin uygulanmasını izleyen) toprak-kullanım imtiyazları reformuyla birlikte köylü idrakinde tartışılmaz bir faktördür ancak bu, kültürel düzlemdeki eylemden vazgeçilebileceği anlamına gelmez. Genel bir süreç olarak tarım reformu, üretim -ticarileşme, teknikler vs- alanındaki tek taraflı eylemlerle sınırlanamaz. Daha ziyade, bu girişimleri, eşit ölçüde gerekli diğer eylem biçimleriyle birleştirmelidir: Kasıtlı, sistematize edilmiş, planlı, kültürel dönüşüm. Bu nedenle Şili'deki tarım reformundaki "yerleşim"[22], tam da bir üretim (üretimin insan-dünya ilişkisi olmaksızın mümkün olmayacağını tekrar edeyim) birimi olduğu için, terimin geniş anlamında bir pedagojik birim de olmak zorundadır. Bu pedagojik birimde, eğitimciler sadece genellikle eğitim diye adlandırılan şeyi yapmakla kalmazlar fakat ayrıca tarımcıların, idarecilerin, plancıların, araştırmacıların, köylülerin -aslında süreçle biraz bağı olan herkesin- yaptığı işi de yaparlar.

Kendimizi mekanik bir reform kavramından korumamız zorunludur. Böylesi naif, dar bir bakış, diğer bilgi kesimlerinin temel katkısını değersizleştirme eğilimindedir. Katılığa ve bürokrasiye meyillidir. Bir teknokrata tarım reformu sürecinde sosyologlara, sosyal psikologlara ya da eğitimcilere ihtiyaç olduğundan söz edilmesi, bir güvensizlik hissi oluşturur. Hele hele felsefi antropoloji ve dilbilim alanındaki çalışmalara olan ihtiyaçtan söz edilmesi, önlenmesi gereken bir skandal yaratır. Gerçekteyse bunlar, tarım reformunun beklenen başarıya ulaşması için temel önem taşımaktadırlar. Mesela, reforma uğrayan bölgelerin (ve reformun etkilerinin dışında kalan bölgelerin) semantik evreninin dilsel bir incelemesinin yapılmasının değerinden söz etmiş olsaydık, teknokratlar ne derdi? Teknokratlar ancak böyle bir incelemenin, teknik yöntemler alanındaki kendi eylemleri için temel olan bir

22. Asentamiento: Yerleşim. Şili'de devlet tarafından kamulaştırılan arazilerin sahipliğine verilen isimdir.

dizi özelliği keşfetmemizi mümkün kılacağını anlayamazlardı. Köylülerin kelime dağarcığının genişlemesinden bu terimlerin "pragmatik" içeriğinin analizine ve "ilişkisel anlam alanı"nın incelenmesine, bu terimlerin "ilişkisel anlam alanı"nda atıf yapılan muhtemel önemli "temalara" ulaşılır. Fakat teknokratlar, "yapısal antropoloji", dilbilim veya semantik alanlarında yapılmış çalışmaların tarım reformuna reddedilmesi imkânsız katkısını asla kavrayamazlardı. Bir teknokrat için bunların hepsi de zaman kaybıdır. İdealistlerin ve pratiklik duygusundan yoksun olanların hayalleridir.

Teknokratlar kendilerine köylü bilincinin farklı düzeyleri hakkındaki çalışma ve araştırmalardan söz edildiğinde de, aynı düşünce çizgisini izleyerek gene bu şekilde düşünürlerdi. Böylesi bir bilinç, bu bilincin tarihsel ve varoluşsal deneyim yoluyla içinde geliştiği ve bu nedenle de reform programlarının geliştirilmesinde kritik olan bilgiyi sağlayabilecek yapı tarafından biçimlendirilir. Fakat teknokratlar, eski yapının bir parçası olan "mitik özelliklerden" "geride kalanların" dönüşmüş yapıda bulunduğunu anlayamazlardı. Ortodoks teknokratlar olarak onlar için, kendisini oluşturan her şeyi elimine edecek bir şekilde önceki yapının dönüştürülmesi yeterlidir. İnsanların kültürel varlıklar olduğunu tanımakta başarısız olduklarından, tek taraflı teknik eylemlerinden bekledikleri sonuçları alamadıklarında, kendi başarısızlıkları için bir açıklama peşine düşerler ve bu açıklamayı daima "köylülerin doğal yetersizliği"nde bulurlar. Hataları, kuşakların yaşadığı, deneyimlediği, çalıştığı ve öldüğü zamanın takvim zamanı olmadığını anlayamamaktır. Bu "gerçek" bir zamandır ya da Bergson'un söylediği şekliyle "süre"dir. Dolayısıyla, bu, köylülerin, yeni yapıya taşıdıkları kendi var olma tarzlarını (veya *var olma durumlarını*) kuşaklar boyunca içinde inşa ettikleri olaylardan oluşan zamandır. Bu, tarım reformunda zaman -yeni bir zaman- eski zamandan türetildiğinde, neden eski zamanın yenisiyle birlikte varlığını sürdürdüğünü açıklar. Bu nedenle, "yeni zaman"daki köylü-

lerin davranışında, latifundia yapısı altında sahip oldukları aynı ikilik tezahür eder. Bu, tamamen normaldir. "İnsanlar sadece oldukları şey değildirler fakat ayrıca olmuş oldukları şeydirler"[23], bir *varlık/oluş durumu*ndadırlar; bu varlık/oluş, insani varoluşun bir özelliğidir. Dolayısıyla, hayvan ya da bitki hayatının aksine insani varoluş, kişinin kendi zamanında yer alan bir *süreçtir.*

O halde, şimdi ile geçmiş arasında sıkı bir bağ vardır; şimdi, geleceği işaret eder, tümü tarihsel süreklilik çerçevesi içindedir. Dolayısıyla, zamanda katı sınırlar yoktur çünkü "dönemsel" birimleri bir diğerine nüfuz eder. Bunu anlamak için, tarihsel hakikat meselesinin tarihsel süreklilik olmaksızın kavranamayacağını tartıştığı sırada Eduardo Nicol[24] tarafından geliştirilen iki kavramı kullanıma sokacağım. Bu kavramlar, "dikey yapı" ve "yatay yapı" kavramlarıdır. "Dikey yapı", insanlarla dünya arasındaki ilişkilerin dönüşümünün çerçevesini biçimlendirir. Bu dönüşümün ürünleriyledir ki insanlar kendi dünyalarını yaratırlar: Tarihin dünyasına uzanan kültür dünyasıdır, bu. Kültür ve tarih alanı, "dikey yapı"nın insani alanıdır ve öznelerarasılık ve karşılıklı iletişim ile karakterize edilir. Fakat eğer karşılıklı iletişim sadece bir "dönemsel" birimde var olsaydı, o zaman tarihsel süreklilik olamazdı. Bu ancak öznelerarasılığın ve karşılıklı iletişimin bir "dönemsel" birim boyunca var olması ve sonraki dönem boyunca devam etmesiyle açıklanabilir. Bu farklı "dönemsel" birimler arasındaki karşılıklı iletişimsel dayanışma, "yatay yapı"nın alanını oluşturur.

Eğer bu bilimi ve "logos"u (ki öteki birimin "logos"u ya da bilimiyle yatay ilişki içindeki bir "dönemsel" birimin varış noktasıdır) anlama bakış açısından geçerliyse, o zaman bir

23. Bu cümle, aşağıdaki cümleye benzerliği yüzünden tırnak içine alındı: "Tüm dışavurumlarındaki zihin, sadece olduğu şey değildir fakat olmuş olduğu şeydir." Zevede Barbu, *Problems of Historical Psychology*.
24. Eduardo Nicol, *The Principles of Science*, Fondo de Cultura Económica, Meksika, 1965.

"dönemsel" birimdekinden diğerine "doksa" alanındaki olma ve bilme biçimlerinin kavranması için de geçerlidir. Kaldı ki, latifundia döneminin "dikey yapısı" (Nicol'ün yüklediği anlamla) ile "yerleşimlerin" yeni yapısı arasındaki dayanışmayı görmezden gelmek imkânsızdır. Bu dayanışma "yatay yapı"da ortaya çıkar. Böyle olunca da tarım reformu sürecinde çalışan herkesin, *latifundia* gerçekliğindeki köylü hayatının temel karakteristiklerini dikkate alması zorunludur. Sadece bir teknokratın naifliği, bir kez tarım reformu planlanıp uygulamaya konunca önceden varolan her şeyin var olmayı bırakacağına, bu reformun eski ile yeni arasında katı bir bölme inşa edeceğine inanmaya izin verebilir.

Oysa eleştirel açıdan tarım reformu, bir bütünlük -dönüştürülmesi gereken gerçeklik- içerisinde gerçekleştirilen ve tüm toplumu kapsayan bir eylem olarak görülür. Bu, yeni ortaya çıkan gerçekliğin önceki gerçeklikten etkilenmediği anlamına gelmez. Bu nedenle, tarım reformunun güncel sürecinin doğurduğu meydan okumalara cevap olarak sürecin eleştirel ele alınışı, "uzmanlıklara" gömülmeksizin uzmanlaşmış personelin özgül işlerde kullanımı için büyük olasılıklar taşır. Asıl olarak teknoloji alanında çalışacak uzmanların teknik eğitimi, teknolojinin sadece bir parçasını oluşturduğu daha geniş boyutlar üzerine ciddi düşünme, inceleme ve analizlerle el ele gider. Tarım reformuna eleştirel tavır, idrak[25] değişimi gereğini tanıyan kültürel değişim üzerindeki vurgusuyla, tarımcı-eğitimci için yeni ve verimli bir çalışma alanı açar. Tarım reformuna eleştirel bir bakıştan esinlenen tarımcılar, teknik yardımdan daha fazlasına yoğunlaşmalıdırlar. Değişim eyleyicileri olarak, (kendileri de değişim eyleyicileri olan) köylülerle *birlikte,* aynı anda hem köylüleri hem kendilerini bilinçlendiren dönüşüm sürecine girmekle yükümlüdürler. Bu çalışmanın son bölümünde tartışacağım bilinçlenme, bir karşılıklı-bilinçlenmedir.

25. Paulo Freire, *The Role of the Social Worker...*

Naif teknokratik tarım reformu kavramlaştırması, (bu problemlerin teknik "eğitim"le [26] çözüleceğini düşünerek) eski yapıyı karakterize eden özelliklerin yeni yapıda varlığını sürdürmesi olgusunu dikkate almazken, sürece eleştirel yaklaşım, teknik öğretim meselelerini unutmaksızın bunları daha geniş bir çerçeve içine yerleştirir. Bu profesyonel öğretim, eleştirel akıl için, teknolojinin aktarılması ya da "biriktirilmesi" naif edimi değildir. Bu, eğitilenlere, teknik sürecin çözülmesi gereken bir problem olarak sunulması edimidir. Tarım reformunun eleştirel kavramlaştırılması, (ki bunda, idrakin içinde biçimlendiği kültürel ve tarihsel dünya olarak "dikey yapı"nın önemine ilişkin hazır bir farkındalık vardır) idrakin dönüşümünün yönetilmesine azami çaba harcar. Bu kavramlaştırma eleştirel bir kavramlaştırma olduğu için, idrakin dönüşümünün sadece entelektüel düzeyde değil fakat gerçeklikte sürekli eylem ve bu eylem üzerine düşünüm gerektiren hakiki bir praksisin yardımıyla gerçekleşeceğinin farkındadır. Bu da, sağlam bir *düşünme ve eyleme* içerir. Bu nedenle, önermiş olduğum gibi, geniş ölçekli, yoğun bir kültürel ön çalışma, bu kavramlaştırmanın mutlaka olmazsa olmazıdır.

Latifundia gerçekliğinin dönüşümüyle karşı durulmaz bir şekilde ilerlemeyi sürdürecek ve yeni bir "dikey yapı"ya yol açacak olan kültürel dönüşüm, "halk kültürü" alanında eylem gerektirir. Bu, idrak alanına doğrudan müdahale üretecektir ve kültürel dönüşümü hızlandırmaya yardımcı olacaktır. O halde, tarım reformu sürecinde bu, tarımcının temel görevidir: Uzak ve mesafeli bir teknokrat değil, dahil olan, köylülerle *birlikte*, diğer Öznelerle birlikte olan bir Özne olarak dönüşüm sürecine giren bir eğitimci olmak.

26. Sürecin eleştirel kavramlaştırılması insanlara atıfla "(ç)alıştırma" terimini kullanmaz. "Ağaçlar yetiştirilir, hayvanlar (ç)alıştırılır, insanlar eğitilir" der Kant.

Üçüncü Bölüm

Verme mi İletişim mi?

Bu çalışmanın ilk sayfasından beri şunu ısrarla belirttim: İlişki varlıkları olarak insanlara doğa tarafından meydan okunur ve insanlar, çalışmaları üzerinden doğayı dönüştürürler. Bu dönüşümün sonucu, insanların dünyasıdır ve kendini onlardan ayırır. Bu, tarihin dünyasına uzanmış bir kültür dünyasıdır. İnsanlara özel bu dünya, (geçen bölümde vurgulamış olduğum gibi) Eduardo Nicol'ün "dikey yapı"nın dünyası olarak betimlediği ve "yatay yapı"yla ilişkili olan coğrafi alanla doludur. Eğer iletişim kurabilen bir dünya olmasaydı, "dikey yapı", yani sosyal, insani dünya var olamazdı. İletişim olmadan, insani bilginin yayılması mümkün olamazdı.

Öznelerarasılık ya da karşılıklı iletişim, bu kültürel ve tarihsel dünyanın ta başlangıcından beri varolan özelliğidir. Bilgikuramsal işlevi, bilen bir Özneyle bilinebilen bir nesne arasındaki basit ilişkiye indirgenemez. Bilen Özneler arasında, bilinebilir bir nesneye atıf yapan bir iletişim ilişkisi olmaksızın, bilme edimi olamazdı. Dolayısıyla bilgikuramsal ilişki, terimini bilinen nesnede bulmaz. Nesne hakkında Özneler arasındaki iletişim, öznelerarasılık yoluyla inşa edilir. Bu, Eduardo Nicol'ün[1] bilgiyi oluşturan üç ilişkiyi -bilgikuramsal, mantıksal ve tarihsel- inceledikten sonra neden bilme ediminin temeli ve olmazsa olmazı olarak dördüncü birini, diyalog ilişkisini eklediğini açıklar. Tıpkı izole insan varlığı diye bir şey olmadığı gibi, izole düşünce diye bir şey de yoktur. Herhangi bir düşünme edimi, düşünen bir Özneyi, hakkında düşünülen bir nesneyi ve bu nesnenin düşünen Öznelere dolayım oluşturmasını ve Özneler arasında dilsel göstergelerle dışa vurulan iletişimi gerektirir. Dolayısıyla insani varlıkların dünyası, bir iletişim dünyasıdır. Bilinçli bir varlık (bilinçliliği, dünyaya ve gerçekliğe yönelik bir amaçlılığın bilincidir) olarak insan, bu gerçeklik içinde ve bu gerçeklik hakkında eyler, düşünür ve konuşur; gerçeklik, bir insani varlıkla, kendileri de eyleyen, düşünen ve konuşan diğer insani varlıklar arasındaki dolayımdır.

Düşüncenin işlevini tartışırken Nicol[2], düşüncenin bir isimle değil fakat *geçişli bir fiille* ifade edilebileceğini belirtir. Açıkçası, düşünceyi anlatan fiilin sadece geçişli olmasının yetmeyeceği, ayrıca (sentaks bakımından) eylemin nesnesini ve eşliğindeki tamamlayıcıyı da alması gerektiği ileri sürülebilirdi. Düşünen Özneye ve hakkında düşünülen nesneye ek olarak, eşlik eden açıklamayı biçimlendirecek olan bir diğer düşünen Öznenin varlığı da gerekli olurdu (tıpkı ilk Öznenin ve nesnenin gerekli olması gibi). Bu, "ortak-öznel-nesnel"

1. Eduardo Nicol, a.g.e.
2. Eduardo Nicol, a.g.e.

fiil formuna bürünürdü ve bu fiilin nesne üzerindeki eylemi "ortak-katılımlı" bir eylem olurdu.

Düşünen Özne, tek başına düşünemez. Nesne hakkında düşünme ediminde, bir diğer Özne'nin ortak katılımı olmaksızın düşünemez. Artık "ben düşünürüm" yoktur fakat "biz düşünürüz" vardır. İşte bu "biz düşünürüz"dür ki "ben düşünürüm"ü inşa eder, bunun tersi mümkün değildir. Öznelerin düşünme edimine bu ortak katılımı, iletişimdir. Dolayısıyla, nesne, düşünme ediminin amacı değil, iletişimin dolayımıdır. Bu nedenle, bir Özne diğeriyle, iletişimin nesnesi yani bir *bildirim* olarak iletişim kuramaz. Eğer düşüncenin nesnesi, bir *bildirimden* ibaret olsaydı, Öznelere dolayım oluşturan özgül bir anlam taşımazdı. Fakat bir kez nesne iletişim süresince iki Özne arasındaki dolayımı sağlarsa, o zaman A öznesi düşünceye has bir terim olarak nesneye sahip olamaz. Ya da A öznesi, B öznesini düşüncesinin depo alanına dönüştüremez.

Eğer bu gerçekleşirse, iletişim yoktur. Bu sadece, bir Öznenin diğerini, kendi bildirimlerinin alıcısına dönüştürdüğü anlamına gelir.[3]

İletişim, bozulması mümkün olmayan bir karşılıklılık içerir. Bu nedenle de, öğrenen bir şey olarak ve iletişen bir şey olarak ikili işlevini kavramaksızın düşünceyi kavramak imkânsızdır. Fakat bu işlev, nesnenin (yani bilme ve düşünmenin nesnesinin) özgül içeriğinin verilmesi değildir. İletişim kurmak, nesnenin özgül içeriği hakkında iletişim kurmaktır. Dolayısıyla iletişimde, hiçbir edilgen Özne yoktur. Düşüncelerinin nesnesine yönelik ortak-amaçlılık sergileyen Özneler, bu içeriği birbirleriyle iletişirler. İletişim, diyalog olgusuyla karakterize edilir; iletişimde iletişilen, diyalogdur.

3. Bu anlamda bildirimler, kendi dinamizmini kaybederek statik, kristalize içeriklere dönüştürülmüş "anlamlar"dır. Bu içerikler, bir Özne tarafından diğerlerinde biriktirilir, böylece de düşünüm sürecini engellemiş olur. Bu, benim ironik biçimde "bankacı" eğitim kavramı diye adlandırdığım durumdaki "eğitimci"nin tipik davranışıdır.

İletişim ve diyalog ilişkisinde diyaloğa giren Özneler, kendilerini dilsel göstergeler sistemiyle ifade ederler. İletişim ediminin başarılı olması için, karşılıklı olarak iletişen Özneler arasında uyum olması şarttır. Yani, Öznelerden birinin sözel ifadesi, öteki Özne için anlamlı olan bir atıf çerçevesi içinde kavranabilir olmalıdır. Eğer gösterilen nesneyi ifade etmekte kullanılan dilsel göstergeler hakkında bu mutabakat yoksa, Özneler arasında hiçbir anlaşma olamaz ve iletişim imkânsız olur. Bunun hakikiliği, kavrayış (anlaşılabilme) ile iletişim arasında hiçbir ayrım olmayışında görülebilir; bu ikisi sanki aynı sürecin veya aynı edimin farklı anlarını oluştururlar. Öte yandan anlaşılabilme ve iletişim eş zamanlı gerçekleşir. Köylülerle ilişkilerimize ciddi dikkat sarf etsek de etmesek de (fakat onlar bizimle ilgili olabilir) onlarla ilişkimiz, bu özgül gözlemin farkında olup olmayışımıza bağlı olacaktır. Mesela hasat gibi bir olguyla ilgilenirken köylüler için anlaşılabilir olmayacak bir simgeler sistemi kullanabilirdik. Kendi dilsel göstergeler evrenleriyle bizim teknik jargonumuzu kavrayamazlardı. (Bu da normal sınıflarda kullanılan tekniklerin verimlilik için giderek daha az önerilir olduğunu gösterir.) Problem tanımlayıcı diyalog, kendisini vazgeçilmez kılan ve yukarıda anılan çeşitli nedenlere ek olarak, bir de, teknisyen tarafından bir ifadeye verilen anlamla, köylüler için anlamı bakımından bu ifadenin kavranışı arasındaki farkı azaltır. Dolayısıyla ifadenin anlamı her ikisi için de aynı şeyi göstermeye başlar. Bu sadece düşünen Öznelerin iletişiminde ve karşılıklı iletişiminde gerçekleşir. Bir Özne tarafından düşünülmüş olanın bir başkasına verilmesinde/aktarılmasında asla meydana gelmez.

Tarımcının işi için vazgeçilmez olması gereken ciddi semantik çalışmalara duyulan ihtiyacı vurgulamak yersiz olmayacaktır. Anlaşılabilir olan, sadece ifade edilebilir olduğu ölçüde iletişilebilir. Bu, tartışılan nesnenin özgül içeriği Öznelerden biri için anlaşılabilir olmadığında iletişimin neden gerçekleşmediğini açıklar. Böylesi durumlarda, her

iki muhatap-Özne, bu kavrayışa diyalog yoluyla ulaşmaya çalışmalıdır. Taraflardan sadece biri bu kavrayışı edinmiş olursa, öteki, bunu ilki tarafından ifade edildiği şekliyle kavrayamaz. O halde açıktır ki bilgiyi, bilen Özne ve bilinebilen nesne arasındaki basit ilişkiye indirgeyen (ve böylece bilginin diyalogcu yapısını yok eden) bir arayış, her ne kadar gelenek olmuş bile olsa, yanlıştır.

Eğitim görevini bir aktarma edimi olarak ya da sistematik bir bilgi verme/aktarımı olarak gören kavramlaştırma da aynı ölçüde yanlıştır. Tersine, eğitim, bilginin aktarıcısı olmaktan -ki bu, bilgiyi şu ya da bu ölçüde "öldürür"- ziyade en geniş anlamıyla bilgikuramsal bir koşuldur. Eğitimcinin görevi, bilinebilir bir nesne önünde kendini, bilen Özne olarak kuran ve bu nesneyi bilmeye başlamak için, rolleri "bildirimleri" alıp depolamak olan eğitilenlere bu nesne hakkında söylev vererek devam eden biri olmak değildir. Eğitim, iletişim ve diyalogdur.[4] Eğitim, bilgi aktarımı değildir, diyalog halindeki öznelerin bilme ve düşünme nesnesinin özgüllüğü arayışında karşılaşmasıdır.

Bu iletişim analizini örneklemek için Urban'ın[5] iletişim edimleri sınıflamasını incelemek yararlı olacaktır. Urban'a göre bu edimler temelde iki düzeyde gerçekleşirler. Bir düzeyde iletişimin nesnesi duygu alanına aittir. Diğer düzeyde ise iletişimin konusu, bilgidir. İlk durumda (bu denemenin kapsamı dışındadır) iletişim, "sirayet yoluyla işleyen"[6] bir duygu düzeyinde dışa vurulur. Bu türden iletişimde Öznelerden biri diğerinde belirli bir duygusal durumu uyarır (korku, neşe, nefret vb) ve bu durumdan etkilenebilir. Alternatif olarak bu durumu, onu dışa vuran Öznede tanıyabilir. Ancak hayvanlar düzeyinde de rastlanan

4. Bu bölümün ikinci kısmında daha ayrıntılı tartışıldı.
5. Aktaran Adam Schaff, *Introduction to Semantics*, Fondo de Cultura Economica, Meksika, 1966, s. 128.
6. A.g.e., s. 129.

bu türden iletişimde, iletişen Öznelerin nesneye "girmesi" söz konusu değildir.[7]

Dilsel göstergelerle ifade edilen iletişimin nesnesine "giriş", Urban'ın ayırt ettiği ikinci tip iletişimdir. Burada iletişim, aralarında dolayım oluşturan ve onlara bilinebilir bir olgu olarak "sunulan" bir şey hakkında Özneler arasında işler. Muhatap-Öznelere aracılık eden bu şey, somut bir olgu da olabilir (mesela ekim yapmak ve ekme teknikleri) bir matematik teoremi de. Her iki durumda da bence, hakiki iletişim, bilginin bir Özneden ötekine özel aktarımı ya da nakledilmesi değildir; daha ziyade nesneyi kavrama edimine ortak katılımlarıdır. Bu, eleştirel bir tarzda gerçekleştirilmiş iletişimdir. Duygusal düzeydeki iletişim, "A" Öznesi ile "B" Öznesi arasında da, bir kalabalık ile karizmatik bir önder arasında da gerçekleşebilir. Başlıca özelliği, eleştirel olmayışıdır. İlk örnekte iletişim, karşılıklı iletişim içindeki Öznelerin, kurulmuş olan iletişim ilişkisine referansla içeriği kavrayışını içerir. Bu bölümün ilk sayfalarında vurgulamış olduğum gibi, bu düzeydeki iletişim, asıl olarak dilsel iletişimdir.

Bu olgu, unutulamayacak ya da üstünkörü ele alınamayacak önemli sorunlar yaratır. Bu sorunlar şunlara indirgenebilir: Etkin iletişim, diyalog içindeki Öznelerin, aynı nesneye "girmeye" yönelmiş olmasını gerektirir. İletişimin nesnesinin benzer bir kavranışına sahip olabilmeleri için, bu nesnenin her ikisinin ortak dilsel evrenine ait dilsel göstergeler aracılığıyla ifade edilmesini gerektirir. Kelimeler üzerinden gerçekleşen bu iletişimde, *düşünce-dil-içerik* ya da *gerçeklik* ilişkisi koparılamaz. Gerçekliğe atıf yapmayan ve doğrudan veya dolaylı olarak gerçekliğin nüfuz etmediği hiçbir düşünce

7. İletişimin kuvvetli duygusal niteliği, Öznenin, onu, kendini görebileceği, "içinde bulunduğu durumu göreceği" ve "içinde bulunduğu durumu seyredeceği" şekilde kendinden ve konumundan geri çekilip ifade etmesini engeller. Kendini şu ya da bu şekilde duygusal duruma yakalanmış bulmuş olan muhatabı için de bunu yapmak zordur. Dolayısıyla hakkında bilgi düzeyinde iletişim kurdukları nesnede *ifade edilen* durumda olmak, her ikisi için de zordur.

yoktur. Bu nedenle bu düşünceyi ifade eden dil, bu etkiyi göstermemezlik edemez. Verme kavramının yol açabileceği hata, nettir. Köylülerin ve tarımcıların karşılıklı olarak aynı şekilde kavradıkları (dilsel göstergelerle ifade edilen) nesneye atıf yapan bu bilgi için (etkin iletişim yoluyla) somut olguyu oluşturmak yerine, teknik bilgiyi köylülere "verme" hatasıdır. Ancak köylülerin ortak katılımı ile bu iletişim etkin biçimde gerçekleşebilir ve ancak bu iletişim yoluyla tarımcılar işlerini başarıyla yerine getirebilirler.

Şimdi, iletişim alanında eşit önem taşıyan ve tarımcı-eğitimcilerin işlerini yaparken gözetmek zorunda oldukları bir diğer probleme göz atalım. Daha önce de belirttiğim gibi, eğer göstergenin anlamının (anlamlamasının) kavranışı, diyalog halindeki Özneler[8] arasında kurulmamışsa, hiçbir iletişim gerçekleşemez. Eğer gösterge, iletişimdeki Özneler için aynı anlamı (meali) taşımıyorsa, iletişim olmazsa olmaz bir kavrama yoksunluğundan ötürü gerçekleşebilirliğini yitirir. Bu konuda Adam Schaff[9] iki tip iletişim ayırt eder: Biri *significata** ile ilgilidir, diğerinin içeriği *kanılardan (kanaatlerden)* oluşmuştur. İletişimde içerik kanılardan oluştuğu zaman, sadece göstergelerin anlamlı kavranışında sorun çıkmakla kalmaz, ayrıca iletişimdeki Öznelerden biri tarafından dile getirilen kanının kabul edilmesi ya da edilmemesi meselesi de vardır. Göstergelerin *anlamlı* kavranışı için, iletişimdeki Özneler, dilsel göstergeler yoluyla ifade ettikleri kanının geliştirildiği dinamik süreci kendi içlerinde yeniden inşa edebilmelidirler.

---

8. Şili'ye yeni gelmiş Brezilyalılar ile yerli Şilililer arasında yanlış anlamalar yaygındır. Yazımsal (ortografik) ve bazen prozodik açıdan benzerlik taşıyan dilsel göstergeler, anlamlarını iletmez. Brezilyalı bir kadın için günlük dilde botar la mesa (Portekizce'de botar a mesa) yemeği sofraya getirmek demektir; Şilili bir kadın için masayı yere fırlatmak veya devirmek demektir. Eğer Brezilya'ya yeni gelmiş Şilili bir çocuğa, "Oğul, kitabı alabilirsin" (İspanyolcası: Mi hijo, puedes tirar el libro), muhtemelen kitabı yere ya da uzağa fırlatacaktır.

9. Adam Schaff, a.g.e., s. 164.

* Gösterenler; metinde Latince. (ç.n.)

Ben, hayvanlarını, onların çamurda bıraktıkları izlere dua etmek suretiyle iyileştirdiğini bana mutlak bir inançla anlatan Brezilya'nın kuzeydoğusundan bir köylünün dilsel göstergelerinin anlamını anlayabilirim. Yukarıda belirtildiği gibi, köylünün kullandığı dilsel göstergelerin anlamının kavranması, bu göstergelerle ifade edilen kanının içinde doğduğu bağlamı kavradığımızı gösterir. Fakat ne göstergelerin ne de bağlamın kavranması, benim bu kanıyı paylaşmam için yeterli değildir. Dolayısıyla bu köylünün kanısını ya da büyülü inancını paylaşmadan, tüm bir "teknik bilgi" alanını kapsayan "teori" ya da sahte-bilim tarzında içerdiği her şeyi geçersizleştiririm. Görmezden gelinemeyecek olan şey, köylünün büyülü inancının tam tersine, kabul edilen anlamlar alanının (burada incelendiği ve Schaff tarafından ele alındığı anlamda), köylüye kendi "bilimi" ile çelişkili görünmesidir. Köylünün büyülü inancı, ki kendi ampirik yöntemlerine dair bir inançtır, doğal olarak tarımcıların teknik "significata"sı ile çelişmeye başlar. Dolayısıyla, tarımcı ve köylüler arasındaki ilişki, planlı ve sistematik olduğu kadar, diyalogcu, iletişimli ve bilgikuramsal bir ortam içerisinde gelişmelidir.

Eğer, içinde bir öznenin ötekine bilgi verdiği (ve böylece artık bir Özne olmadığı) "verme" biçimindeki bilme edimiyle hemfikir olsaydım bile -durum bu değil ama-, sadece göstergelerin aynı anlamı taşıması gerekmekle kalmazdı, ayrıca "verilmiş" bilginin bu içeriğinin, ilişkinin her iki kutbu için de ortak olan bir şeye sahip olması gerekirdi. Durum bu olmadığı içindir ki verme/aktarım, "kitle iletişim" araçları üzerinden geniş bir alanda propaganda ve ikna yöntemlerini kullanma eğilimindedir. Bu yöntemler kitlelere *bildirimler* çıkarmanın aracını oluştururlar. Bu türden yöntemlerle kitleler yönetilir ve manipüle edilir ve bu yüzden özgürleşme için eğitim sürecine dahil olmazlar. Benim yorumlarım, bu yöntemleri, başka hiçbir nedenle değil, sadece yanlışlıkla kullananlara yöneliktir. Yanlışlığın nedenlerinden biri şudur: Tarımcılar köylülerle iletişim kurma girişimlerinde ilk

güçlüklerle karşılaştıklarında bunların (diğerlerinin yanı sıra) insanlar arasındaki iletişim sürecinde sosyo-kültürel biçimlenmenin tamamen göz ardı edilemeyeceği olgusundan kaynaklandığını anlamazlar. Köylülerin biçimlenmesi kadar kendi biçimlenmelerini dikkate almak yerine, meseleyi basitleştirirler ve (önceki bölümde belirtildiği gibi) köylülerin diyalog yeteneğinden yoksun olduğu sonucuna varırlar. Bu noktadan sonra kültürel istila ve manipülasyon edimleri sadece bir adımdır ve pratikte atılmıştır.

İletişim sürecinde, köylülerle ilişkileri içindeki eğitimcilerin çalışması için ele alınması çok önemli olan bir şey daha var. Burada, kültürel iletişim sürecinde meydana gelen veya doğal ya da sosyo-kültürel olan belirli tezahürlere atıf yapıyoruz. Doğal olan da sosyo-kültürel olan da bir şeyi belirten veya ilan eden göstergeler olarak sosyal iletişim ilişkileri içerisinde işler. Köylülerin -doğal olan ya da olmayan- bu göstergeler ile belirli olgular arasında algılayabildiği neden sonuç ilişkisi, her zaman tarımcıların algıladığıyla aynı değildir. Göstergeler ister doğal ister sosyo-kültürel olsunlar, her iki durumda da, eğer tarımcılar kazara, bu göstergelerden herhangi birinin koyduğu sınırlar içerisinde negatif algılanabilecek tavırlar takınırlarsa, köylülerle aralarındaki iletişim kesintiye uğrayabilir.

Bu bölüm için yani tarım reformu sürecinde teknisyenler ve köylüler arasındaki iletişim çalışmasına ilham verecek hümanist yön hakkında bazı son değerlendirmeler yapmak şart. Bu hümanist yön, soyut değildir. Somuttur ve gayet bilimseldir. Bu hümanizm, hayal eden iyi niyetli olsa bile, dünyadan ayrı ideal bir insan, hayali bir insan portresi olma vizyonlarına dayanmaz. Bu hümanizm zamandışı bir modeli, bir tür ideayı veya miti somutlaştırmaya kalkışamaz çünkü bu şekilde insanlar yabancılaşmış olurlar. Bu hümanizm, trajik biçimde neredeyse tamamen *varlık-olmayan* bir *varlık* durumunda bulunan somut insanların eleştirel bakışından yoksun *olacak olan* bir şey olmaya kalkışamaz. Bu hümanizm,

aksine, bilime dayanır, "doksa"ya değil. "Böyle olmayı istemem lazım"a da dayanmaz, yardımseverlikten ibaret jestlere de. Bu, özgürleşmeyle çeliştikleri için her tür manipülasyonu reddederek erkeklerin ve kadınların insanlaşmasıyla ilgilenen bir hümanizmdir. Erkekleri ve kadınları dünyanın ve zamanın içinde, gerçeklikle "karışmış olarak" gören bu hümanizm, içinde şeyleştikleri yapıları dönüştürme eylemine girebilen tek hakiki hümanizmdir. Bu hümanizm umutsuzluğu da naif iyimserliği de reddeder ve bu şekilde umut ederek eleştirel olabilir. Onun eleştirel umudu aynı ölçüde eleştirel bir inanca, insanların şeyleri yapabilecekleri ve yeniden yapabilecekleri, dünyayı dönüştürebilecekleri inancına dayanır. O halde, bu inanç, şeyleri yapmak ve yeniden yapmak ve dünyayı dönüştürmek suretiyle insanların, içindeki *varlık durumlarının* neredeyse bir *varlık olmama durumu* olduğu konumu aşabilecekleri ve daha tam insan olma arayışındaki bir *varlık durumuna* geçebilecekleri inancıdır. Bu bilimsel hümanizm (ki sevgisiz olamaz) tarımcı-eğitimcinin iletişimi süresince eylemle desteklenmelidir.

Bir kez daha verme terimini reddetmekle yükümlüyüm; çünkü hakiki eğitim pratiğinin çağrışımları, iletişim kavramında var olur. Dolayısıyla sadece bu bölümün başlığındaki soru değil, tüm denemede sorulan soru -"Verme mi iletişim mi?"- verme için olumsuz, iletişim için olumlu cevaplanır.

Bilgikuramsal Bir Durum Olarak Eğitim

İnsan, bilinçli bir varlıktır. Bilinci, dünyaya yönelik "niyeti" ile birlikte daima *bir şeyin* bilincidir. Gerçekliğe doğru sürekli bir hareket durumudur. Bu nedenle insanın koşulu/durumu, dünyayla sürekli ilişki içinde olmaktır. Bu ilişkide, nesnellik içinde biçimini alan öznellik, nesnellikle diyalektik bir birlik oluşturur ve bundan eylemle yakından ilişkili bilgi doğar. Bu diyalektiği örseleyen tek taraflı öznel ve nesnel açıklamaların gerçekliği kavrayamayışlarının sebebi, bu-

dur. Eğer, sadece Egonun var olduğunu ve onun bilincinin her şeyi kapsadığını ileri süren (çünkü kendisine dışsal bir gerçekliğin düşünülmesi saçmalıktır) solipsizm yanlışsa, (dönüşümün nesnelerinden ibaret kalan)[10] kadınların ve erkeklerin herhangi bir eylemi olmaksızın gerçekliğin kendi kendini dönüştüreceğini savlayan eleştirellikten yoksun, mekanik, kaba materyalist nesnelcilik de aynı ölçüde yanlıştır.

İnsanları değerlendirmenin ve dünyadaki bulunuşlarını ve tarihteki rollerini açıklamanın bu iki yanlış yolu da yanlış eğitim kavramlaştırmaları yaparlar. Biri tüm somut, nesnel gerçekliği reddetmekle başlar ve bilincin kendi somut gerçekliğinin tek yaratıcısı olduğunu ilan eder. Öteki, insanların dönüştürücü varlıklar olarak dünyadaki bulunuşlarını reddeder ve onları, kendi katılımları olmaksızın gerçekleşen bir gerçeklik dönüşümüne tabi kılar. İdealizm, gerçeklikten kopuk fikirlerin tarihsel süreci yönettiğini ileri sürerek yanılır. Mekanik nesnelcilik ise, insanları soyutlamalara dönüştürmek ve onların tarihsel dönüşümlerde karar alan varlıklar olarak bulunuşlarını reddederek hataya düşer.

İnsanları olumsuzlayan bu biçimlerden birine ya da ötekine dayanan eğitim, hiçbir şeye yol açmaz. İnsanlar hissettikleri, idrak ettikleri ve üzerinde dönüşüm sürecini uyguladıkları gerçeklikle etkileşimleri içinde görülmelidirler. İşte, tartışacağım eğitim, gerçeklikle bu diyalektik ilişkileri içinde insanların özgürleşmesi için kesintisiz bir süreç olarak eğitimdir. Eğitim, erkekleri ve kadınları dünyadan kopuk (onların bilinçlerinde yaratılan) göremez, dünyayı da erkekler ve kadınlardan kopuk (dünyayı değiştirme gücünden yoksun) göremez. Eğitim, birinci durumda dünya yok sayıldığı için,

10. *Feuerbach üzerine Üçüncü Tez*'inde Marx der ki: "İnsanların, ortamın ve eğitimin ürünleri olmasını, dolayısıyla başka insanların, başka ortamların ve değişik bir eğitimin ürünleri olmasını isteyen materyalist öğreti, ortamı değiştirenlerin açıkça insanlar olduklarını ve eğiticinin de eğitilmeye gereksinmesi olduğunu unutur... " Marx-Engels, *Selected Works*, Moscow, 1966. *Thesis on Feuerbach III*, s. 404-405. [*Alman İdeolojisi, Feuerbach Üzerine Tezler*, Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, 1976].

ikinci durumda da erkekler ve kadınlar dışlanmış oldukları için tarihdışı (ahistorik) hale gelirdi. Hem dünya hem de insanlar yoksa, tarih mümkün değildir. İnsanların olgularla hemen hemen tamamen tesadüfi ilişki içinde olduğu mekanik bir süreçte tarihe yer yoktur. Tarih, birkaç insanın bilinçlerinde geliştirdikleri fikirlerin sonucu da değildir. İnsanlar tarihte kendilerini "yaparken" aynı zamanda insan olaylarının bir dönemi olarak tarihi de yaparlar. Herhangi bir diğer insani taahhüt gibi eğitim görevi de insanların dünyası (tarihsel-kültürel bir dünyadır) "içinden" başka bir yerde uygulanamazsa, insanlar ve dünya arasındaki ilişkiler, bu görev hakkındaki düşünümlerimizin çıkış noktasını oluşturmak zorundadır. Bu ilişkiler sözel bildirimden, basit bir cümleden ibaret değildirler. Bunlar kutuplarından birinin kişi diğerinin ise nesnel dünya -deyim yerindeyse olduğu haliyle yaratılmakta olan bir dünya- olduğu diyalektik bir duruma dahildirler. Eğer bu tarihsel-kültürel dünya yaratılmış, bitmiş bir dünya olsaydı, artık dönüştürülmeye elverişli olmazdı. İnsan böyle var olur ve dünya tarihsel-kültürel bir dünyadır çünkü bu ikisi, insanların dünyayı dönüştürdüğü ve bu dönüşümün etkilerine maruz kaldıkları sürekli bir ilişki içinde bitmemiş ürünler olarak bir araya gelirler. Bu dinamik, tarihsel-kültürel süreçte, bir kuşak bir diğer kuşağın damgasını vurmuş olduğu nesnel gerçeklikle karşılaşır ve bu karşılaşma yoluyla gerçeklik ona damgasını vurur.

Kendilerini bu gerçekliğe uyarlamaları için insanları manipüle eden herhangi bir girişim, (bilimsel olmaktan hayli uzaktır; çünkü uyumlaşma, bitmiş, statik bir gerçekliğin varlığını ima eder; yaratılmakta olan bir gerçekliği değil) dünyayı dönüştürme imkâanlarını ve haklarını onların elinden almak demektir. Eğitim, bu yola giremez. Özgün olmak için, özgürleştirici olmak zorundadır. Başlıca meşgalelerinden biri eyledikleri ve çalıştıkları zaman insanlarda etkin olan *prise de conscience'nin* (farkındalığın) daha fazla nüfuz etmesi olmalıdır. Bilinçlenme sürecinde gerçekleşen *prise de cons-*

cience'in (farkındalığın) bu derinleşmesi asla entelektüel veya bireysel bir çaba değildir ve olamaz. Yukarıda andığım tüm nedenler yüzünden, psikolojik, idealist öznelci bir yoldan da nesnelcilik üzerinden de bilinçlenmeye ulaşılamaz. Tıpkı *prise de conscience'in* (farkındalığın) in tecrit edilmiş bireylerde etkin olamaması ancak insanların kendileri ve dünya arasında kurdukları dönüşüm ilişkileri üzerinden gerçekleşmesi gibi, bilinçlenme de sadece bu şekilde etkin olabilir. İnsani bir özellik olan *prise de conscience* (farkındalık), görmüş olduğumuz gibi, nesnelleştirme süreci olarak sunulan dünyayla ve somut gerçeklikle kişinin yüz yüze gelmeye başlamasıyla sonuçlanır. Herhangi bir nesnelleştirme, kendi gerçekliğinin öğeleriyle biçimlenmiş bir idrak içerir. *Prise de conscience* (farkındalık) farklı düzeylerde var olur. Nesnelleştirilmiş olgunun tüm karmaşıklığı içinde kavranamadığı bir düzey olarak büyülü bir düzey de vardır.

Eğer *prise de conscience* (farkındalık) sadece bir olgunun varlığının fark edilmesinin ötesine geçer ve olguyu içinde var olduğu bütünlük içindeki ilişkiler sistemine eleştirel olarak yerleştirirse, kendini aşar, derinleşir ve bilinçlenme haline gelir. *Prise de conscience'in* (farkındalığın) bu kendini aşma ve bilinçlenme haline dönüşme uğraşı, ki daima kişinin gizini çözmeye başladığı gerçekliğe eleştirel girişini gerektirir, tekrar etmem şart, bireysel olamaz ancak sosyal olarak gerçekleşebilir. Bilinçlenmenin boşluktaki soyut varlıklarda değil gerçek erkekler ve kadınlarda ve sosyal yapılarda meydana geldiğini bilmek, birey düzeyinde kalamayacağını anlamak için yeterlidir. Sadece (yalnızca bilincin faaliyetiyle asla sınırlandırılamayacak olan) somut praksis içinde ortaya çıkabilen bilinçlenmenin, hiçbir zaman tarafsız olmadığını tekrar etmek yersiz değildir; aynı şekilde eğitim de hiçbir zaman tarafsız olamaz. Tarafsız olmaktan söz edenler, kesinlikle tarafsızlığı kendi yararlarına kullanma haklarını kaybetmekten korkanlardır. Bilinçlenme sürecinde eğitimcinin, bir kişi olarak, seçeneklere sahip olma hakkı vardır. Eğitimcinin sahip

olmadığı şey, bunları empoze etme hakkıdır. Bunu yapmak, bu seçenekleri diğerlerine reçete olarak yazmaktır. Reçete yazmak, manipüle etmektir. Manipüle etmek, "şeyleştirmek" ve şeyleştirmek de görünüşte saldırgan olmayan bir kisve arkasına saklanabilen bir "evcilleştirme" ilişkisi kurmaktır. Bu durumda, bilinçlenmeden söz etmek imkânsızdır. Gerçekliğin mitini sıyırma eleştirel görevini üstlenmek yerine, gerçekliği daha da gizemlileştirdiği için sahte eğitimci, sadece "evcilleştirebilir". Böylesi eğitimcilerin, iletişim kurmak ve iletişim almak yerine bildirimler yayınlaması kaçınılmazdır. Bunlar, hiçbir anda hakiki bir bilgikuramsal ilişki kuramazlar; çünkü bilgikuramsal ilişki, manipülasyonu imkânsızlaştırır.

Dolayısıyla, "özgürlük pratiği olarak eğitim"in bilginin veya kültürlerin aktarımı ya da devredilmesi olmadığını söyleyişimin nedeni, budur. Bu, teknik bilginin verilmesi de değildir. Raporları ya da olguları eğitilenlerde biriktirme edimi de değildir. "Verili bir kültürün değerlerinin devam ettirilmesi" de değildir. "Eğitilenleri bir sosyal çevreye uyarlama girişimi" de değildir.

Ben, "özgürlüğün pratiği olarak eğitimi", her şeyden önce hakiki bir bilgikuramsal durum olarak görüyorum. Bu bilme ediminde, bilinebilir nesne terimi yoktur çünkü kendileri de bilme yeteneğine sahip öteki Öznelerle iletişim içinde gerçekleşir. Özgürleşme için eğitim sürecinde eğitimci-eğitilen de eğitilen-eğitimci de, kendilerine dolayım oluşturan bilinebilen nesneler önünde bilişsel Öznelerdir. O halde şu söylenebilir ve ben sayısız vesileyle işittim: "Eğer eğitimci zaten biliyorsa nasıl eğitimci ve eğitilen bilgi arayışında eşit düzeye konulabilirler ki? Rolü eğitimciden öğrenmek ise, eğitilenin bilme yeteneğinde olduğu nasıl söylenebilir?" Esasen itiraz olan bu gözlemler, ait oldukları kişinin önyargılarını saklayamazlar. Bunlar her zaman, cahil saydıkları eğitilenler karşısında kendilerini bilgeliğin sahipleri olarak görenlerden çıkar. Diyalog ve iletişim üzerinden eğitim, kendi yanlış yorumları (ister hatayla ister ideolojik olsun) yüzünden onlara

tehdit olarak görünür. Gerçekten de onların sahte bilgisine bir tehdittir.

İletişimi reddeden ve bir *birlikte* katılım durumu olan hakiki bilme durumundan kaçınanların çoğu, bilinebilir nesneler karşısında bilişsel bir pozisyon alma yeterliğine sahip olmadıkları için böyle davranırlar. Okudukları fakat öğrenmedikleri metinlerin tekrarlayıcılarından ibaret oldukları "doksa" alanında kalırlar. Hakiki bilgikuramsal eğitimde, bir kütüphanede ya da bir laboratuvarda eğitimcinin tek başına "öğrendiği" ve sonra basitçe "aldığı" bilgiyi anlattığı, hakkında konuştuğu ya da açıkladığı hiçbir an yoktur. Eğitimciler, araştırmalarını yürüttükleri anda, bilişsel Özneler olarak bilinebilir bir nesneyle karşı karşıya geldikleri sırada, sadece görünüşte yalnızdırlar. Sadece kendilerinden önce aynı bilme edimini gerçekleştirmiş olanlarla gizemli, görünmez bir diyalog kurmakla kalmazlar fakat kendileriyle de bir diyaloğa girerler. Araştırdıklarını kendi önlerine koyarlar ve kendilerine sorarlar. Ne kadar çok soru sorarlarsa, bilgilerinin nesnesi hakkındaki meraklarının azalmadığını o kadar fazla anlarlar. Bu merak, sadece eğer insanlardan ve dünyadan tecrit edilmiş haldeyse, azalır.

Bu, diyaloğun neden bilme sürecindeki diğer Öznelere açık olması gereken bir bilgi yapısının temel bir parçası olduğunu açıklar. Dolayısıyla sınıf, geleneksel anlamda bir sınıf değildir fakat bilginin aktarılmak yerine arandığı bir buluşma yeridir. Tıpkı eğitimcinin görevinin (birinde "bildiği/öğrendiği", ötekinde bu "bilgi" hakkında konuştuğu) iki farklı anı kutuplaştırmak olmaması gibi, eğitim sürekli bir idrak edimidir. Eğitimciler hiçbir zaman, cafcaflı, tekrar edilen, mekanik açıklamalarla kendilerine kendilerini bürokratlaştırma izni veremezler. Bu o kadar böyledir ki, eğitilenlerden biri bir soru sorduğu zaman, eğitimciler yaptıkları açıklamalarda tüm önceki idrak çabasını yeniden gösterirler. Ancak çabanın yeniden gösterilmesi, onun olduğu şekliyle tekrar edilmesi demek değildir. Daha önce açıklığa kavuşmamış

yeni yönlerin eğitilenlere berraklıkla sunulduğu yeni bir durumda, yeni bir çaba gösterilmesi demektir. Eğitilenlere nesneye erişimin yeni yollarının açılmasıdır.

Derslerini sadece ezberledikleri için bu çabayı harcamayan öğretmenler, el mahkûm bir bilgikuramsal koşul olarak eğitimi reddederler ve böylelikle iletişimin diyaloğu için sevgiden yoksun kalabilirler. Onlar için eğitim, "bilgi"nin aktarılmasıdır. Bu da, bu "bilgi"nin edilgen eğitilenlere verilmesinden ve eğitilenlerin, öğrenme sürecindeki birinin karakteristiği olan aktif, katılımlı bir koşulun gelişimini deneyimlemekten alıkonulmasından oluşur. "Rapor"ların eğitilenlerde depolanmasına dayanan bu sahte eğitim kavramlaştırması, dönüşümün temel bir engelidir. Bu, tarih karşıtı bir eğitim kavramlaştırmasıdır. Bu kavrama dayanan eğitim sistemleri, kendilerini yaratıcılığı engelleyen bir "barikat"la kuşatırlar. Çünkü yaratıcılık boş bir şekilcilik içinde gelişmez, insanların dünyada ve dünyayla birbirleriyle praksisi içinde gelişir. Bu praksiste eylem ve düşünüm sürekli ve karşılıklı olarak birbirlerine ışık tutarlar. Bu praksisin kendisinden ayrılmaz olan bir teori içeren pratiği, bilgi arayışındaki birinin tavrını da içerir yoksa edilgen bir biçimde bilgiyi alanın tavrını değil. Dolayısıyla eğitim hakiki bir bilgikuramsal koşul olmadığında, boşa çıktığı için, hiç de sonuçsuz olmayan bir lafazanlığa indirgenir.

(Araştırılmamış ya da dikkatle incelenmemiş) sadece ezberlenmiş "bilgi"ler hakkında konuşan lafazan eğitimcilerle eğittikleri kişiler arasındaki ilişkiler, bir tür eğitimsel teknik yardımdır. Bir türden teknik yardımda içi boş kelimeler, sosyal alandaki yardım biçimlerinin karakteristiği olan "hediyeler"e benzerler. Teknik yardımın her iki biçimi de -maddi veya entelektüel- "yardım edilenleri", gerçekliğin berrak ve eleştirel bir görüşüne sahip olmaktan alıkoyar. Böylesi bir yardım onların, olduğu şekliyle gerçekliğin "gizini açmalarını", onu anlamalarını ve idrak etmelerini önler. "Yardım edilenlerin" kendilerini "yardım edilen" varlıklar olarak

görmelerini engeller.[11] Eğitimci, sözel anlatı formunu almak üzere hakiki bilgikuramsal koşulu terk ettiğinde, eğitilenleri "doksa" alanının ötesine geçme ve "logos" alanına ulaşma ihtimalinden yoksun bırakır. Eğer logos alanına ulaşırlarsa, bunu eğitimlerine rağmen başarmış olurlar.

"Teknik yardım" olarak eğitim kavramlaştırması, eğitilenleri "uyuşturur" ve onları dünyanın karşısında eleştirellikten yoksun ve naif bırakır. Fakat eğitimin bir bilgi kuramsal koşul olduğunu tanıyan (ve bu tanımaya uygun hayata geçirilen) bir eğitim kavramlaştırması onlara ezberlemekten ziyade düşünme imkânı açar. İlki katı, dogmatik ve otoriterdir. İkincisi ise hareketli ve eleştireldir. Otoriteyi otoriterlikle, özgürlüğü laçkalık ile karıştırmaz. Bir dönemsel birim ile "yatay yapı" boyunca inşa edilen ve kültürel "süre"yi belirten diğeri arasındaki ilişkileri zaman içerisinde tanır. "Süre" *kalıcılık/süreklilik* anlamına gelmez, kalıcılık/süreklilik ve dönüşüm arasındaki karşılıklı etkileşim anlamındadır.[12] İlk kavramlaştırmada eğitim, bir tahakküm aracıdır. İkincide ise, sürekli bir özgürlük/özgürleşme arayışıdır.

Eğer eğitim, bilinebilir bir nesnenin aracılık ettiği, eğitimcinin içinde sürekli olarak bilme edimini yeniden inşa ettiği bilme/öğrenme sürecindeki Özneler arasındaki ilişkiyse, o zaman problem tanımlayıcı olmak zorundadır. Eğitimcinin görevi, kendilerine aracılık eden içeriği eğitilenlere problem olarak sunmaktır; yoksa sanki zaten yapılmış, inşa edilmiş, tamamlanmış ve bitirilmiş bir şeymiş gibi onun hakkında konuşmak, onu vermek, uzatmak, yaymak ya da aktarmak

11. Fakat formu ne olursa olsun yardımın bu engel olma özelliğini içermesi olgusu, yardım alanların, eylem yoluyla karar varlıkları olarak kendilerini kurmak üzere yardım edilen olma koşulundan er ya da geç doğrulamayacakları anlamına gelmez. Belirtmeliyim ki, günümüzde hâkim olan isyan hareketlerinin, "teknik olarak yardım edilen" ve "teknik olarak yardım eden" bir dünyayla bağını koparan gençliğin (ve belirli bölgelerde halkın) doğrulmasıyla ilgili yapacak pek çok işi vardır.

12. Bkz. Paulo Freire, *The Role of the Social Worker in the Process of Transformation.*

değildir. Eğitilenleri sorunsallaştırma ediminde eğitimci de sorunsallaşır. Sorunsallaştırma öyle bir diyalektik süreçtir ki dahil olmadan bu sürece başlamak imkânsızdır. Hiç kimse, sadece sürecin izleyicisi olarak kalırken bir başkasına bir problemi tanımlayıp sunamaz. Problem tanımladıktan sonra, eğitilenler problemi anlar, analiz eder ve kavrarken sessiz kalmayı yeğleseler bile, eğitimci de sorunsallaşacaktır.

Sorunsallaştırma sürecinde bir Öznenin problem-duruma nüfuz etmek üzere attığı her adım, öteki Öznelere analiz edilen nesneyi kavramaları için yeni yollar açar. Bu türden eyleme girişmek suretiyle sorunsallaşan eğitimciler, eğitilenlerin "girişi" üzerinden problemin nesnesine "yeniden *girerler*". Eğitimcilerin öğrenmeye devam etmesinin nedeni, budur. Bu süreçte ne kadar alçakgönüllü olurlarsa o kadar fazla öğrenirler. Sorunsallaştırma, iletişim alanında gerçekleşir ve gerçek, somut, varoluşsal durumlarla ilgilidir. Ya da yine somut olanla ilişkili entelektüel içeriklerle ilgilidirler. Sorunsallaştırma, sorunsallaşmış, iletişimde kullanılan göstergelerin (dilsel ve diğer) bütünlüklü anlamını kavramış muhatap-Özneler gerektirir. Göstergeler, Öznelerin, dahil oldukları problemin eleştirel analizini ifade ederken kullandıkları terimlerin tam olarak kavranmasını mümkün kılan diyalog sayesinde kavranır. Bir kez daha vurgulamalıyım ki, sorunsallaştırma, hem yabancılaşmış hem de yabancılaştıran entelektüel bir şaşırtmaca değildir. Eylemden kaçma da değildir; gerçek olanın olumsuzlanmış olduğu olgusunu gözlerden saklamanın bir yolu da değildir. Sorunsallaştırma sadece bilme/öğrenme ediminden ayrılmaz olmakla kalmaz fakat ayrıca somut durumlardan da koparılamaz.

Bu sonuncuları çıkış noktası olarak alan bir somut durumlar analizi, Özneleri bir kez daha kendilerini böylesi durumlarla yüzleşme halinde görme ve tekrar bu yüzleşmeyi gerçekleştirme noktasına getirir. Dolayısıyla sorunsallaştırma, eyleme eleştirel bir dönüş içerir. Eylemden başlar ve eyleme

döner. Sorunsallaştırma süreci temel olarak birinin, gerçeklik çerçevesi içerisinde diğerleriyle birlikte daha iyi eylemek için, bir edimin sonucu olan bir içerik ya da edimin kendisi hakkında düşünmesidir. Gerçeklik olmaksızın hiçbir sorunsallaştırma olamaz. *Aşkınlık* hakkındaki tartışma, *buradaki* tartışmadan yola çıkmak zorundadır; çünkü bu, insanlar için daima bir şimdidir de.*

Benim savunduğum ve bu denemenin okurlarına bir problem-içerik olarak özetle sunduğum eğitim kavramlaştırması, insanın ve dünyanın sorunsallaştırılmasına odaklanır; yoksa dünyadan tecrit edilmiş insanın ya da insandan tecrit edilmiş dünyanın sorunsallaştırılmasına değil. Bunlar arasında yaratılan ilişkiler kutuplaştırılamazlar. Fakat bu gözlem önemli olmakla birlikte açıklama gerektirir. İnsanın ve dünyanın sorunsallaştırılması nedir? Bunlar arasındaki kutuplaştırılamayacak ilişkilerin sorunsallaştırılması nedir? Bu "ilişki" teriminin *per se* (kendinde) anlamının sorunsallaştırılması değildir. "İlişki" terimi, dünyayla yüzleşen insanın durumunu anlatır; çalışan, eyleyen ve dünyayı değiştiren bir varlık olarak insanın, dünya içinde ve dünyayla olduğunu anlatır. "İlişki" kavramının, mesela hayvan düzeyindeki bağlantılar ile karşıtlaştırılarak sadece insani düzeyde tartışılması meşru olurdu. Dilsel, felsefi, sosyolojik, antropolojik vb bakış açılarından tartışılması da aynı ölçüde mümkün olurdu.

Otantik biçimde bilgikuramsal bir koşul olarak eğitimin temel önemi, çalışmanın, ürünlerin, fikirlerin, inanışların, özlemlerin, mitlerin, sanatın, bilimin dünyasını, kısacası insanlarla dünya arasındaki ilişkilerin sonucu olan kültürün ve tarihin dünyasını sorunsallaştırmasından gelir. Bu insani dünyanın insanlara bir sorunsal/problem olarak sunulması, onlara, işlemi bir bütün olarak, kendilerinin ve diğer insanların dünya üzerindeki eylemleri olarak almak suretiyle dünyaya eleştirel olarak "girmelerinin" önerilmesidir. İnsanların, gerçeklik bir bütün olarak incelenmemiş olduğundan

* Burada ve şimdi. (ç.n.)

belki naifçe ulaşmış oldukları önceki kavrayışlarına "girme" yoluyla dünyaya "yeniden girme"leri demektir. Kendi dünyalarına "girerken" insanlar, kendi bilgi edinme tavırlarının farkına varırlar ve hatta daha fazla bilme ihtiyacını anlarlar. Bilgikuramsal koşuldaki eğitimin tüm gücü, burada yatar.

Bilme/öğrenme sürecindeki Özneler olarak (başkalarının onlara bağışladığı ya da onlar için reçetelediği "bilgi"nin alıcıları olarak değil) erkekler ve kadınlar, gerçekliğin *raison d'être*'ini kavramaya doğru ilerlerler. Gerçeklik, onlara aşama aşama belirleyiciliğin ve özgürlüğün; insanlıklarının reddinin ve doğrulanmasının; kalıcılığın ve dönüşümün; değerin ve değersizliğin; arayıştaki umudun içerdiği beklentinin; ve kaderci eylemsizlikteki umutsuz beklentinin dünyasını, meydan okumasını ve olasılıklarını gösterir. Dünyada ve dünyayla kendi geçmiş ve şimdiki deneyimlerini ne kadar eleştirel değerlendirirlerse, ki zihinlerinde canlandırdıkları için artık daha berraklıkla görebilirler, dünyanın erkekler ve kadınlar için bir çıkmaz yol olmadığını, onları ezen durumun değişmez olmadığını o kadar fazla anlarlar. Eğitimin sadece ve yalnızca bir şeyde kalan ya da değişen bir şey olmadığını keşfederler ya da keşfetmeye yatkın hale gelirler. Eğitim, bir "süreç"tir çünkü diyalogdaki bu iki karşıt yönün etkileşiminin sonucudur. Eğitim, kalıcılık/süreklilik ve değişim çelişkisindeki "süreci" gösterir. Bu, eğitimin neden sadece süreç anlamında kalıcı olduğunun söylenebileceğinin açıklamasıdır. Bu örnekte "kalıcı/sürekli" olan, değerlerin kalıcılığı değildir, kültürel süreklilik ve değişim arasındaki karşılıklı etkileşim olan *eğitim sürecinin* sürekliliğidir.

Eğitim sürecini "dayanıklı" kılan, yukarıda anılan diyalektiktir, süreklilik/değişim; bu diyalektik, eğitimi, bir oluş durumundaki bir şey olarak yorumlar, *olan* bir şey olarak değil. Bu yüzden tarihsel-sosyolojik yönü vardır. Eğer eğitim gerçekliğin ritmine uymamış olsaydı, "süremez"di çünkü bir *oluş durumunda* olmamış olurdu. Dolayısıyla eğitim bir dönüşüm gücü olabilir çünkü ancak kendini dönüştürdüğü

ölçüde "sürer". Fakat eğitimin dönüşümü, uygulandığı gerçeklikte gerçekleşen dönüşümlerin sonucu olmalıdır. Bu, şu demektir: Bir toplumun eğitimi, eğer bağımlı olduğu bir diğer toplumda gerçekleşen dönüşümler tarafından belirleniyorsa, bir *oluş durumunda* olamaz. Eğer bir toplumun eğitimi, insanların etkisini ve aynı zamanda insanlar üzerindeki etkiyi gösteren somut bir bağlamda var olmuyorsa, bu toplumun gerçekliğinin dönüşümüne ilerleyemez. Yabancılaşmış bir kültürün oluş biçimlerinden birinin dışavurumu olan ithal eğitim, sadece ithal eden toplumun gerçekliği üzerine oturtulmuştur. Bu nedenle, bağlamıyla diyalektik bir ilişki içindeki bir oluş olmayan bu eğitim, hiçbir gerçekliği dönüştürme gücü taşımaz. Gördüğümüz gibi, eğitimciyi ve eğitileni bilme/öğrenme sürecinde Özneler olarak birleştiren bilgi kuramsal bir koşul olarak eğitim, onlara, praksis varlıkları olarak olumlanmalarına yönelten sayısız ve olmazsa olmaz yollar açar.

Böylece, tarımcı-eğitimcilerin çalışmasında gördüğümüz budur. Bu çalışmada, gerçekliği köylülerle birlikte daha etkin biçimde dönüştürmek için, köylülerle diyalog yoluyla gerçekliği bilme/öğrenme arayışına girmeleri şarttır. Bir bilgi-kuramsal koşul olarak eğitimin, eğitimcinin ve eğitilenlerin bilme/öğrenme sürecindeki Özneler olarak odaklandıkları içeriğin sorunsallaştırılması anlamına geldiğini söylemiştim. Bilme/öğrenme sürecindeki Özneler, nesneye yönelik ortak amaçsallıkları içinde, *raison d'etre'ini* arayışlarında nesneye nüfuz ederler. Kendini Öznelere ifşa ederken nesne, onlara bir diğer nesneyle doğrudan veya dolaylı ilişki içinde olduğu yapısal bir sistem içerisinde görünür. Başlangıçta sanki izole bir bütünlükmüş gibi "içine girilen" nesne (bir problem-durum olabilir), daha büyük bir bütünlüğün parçasını oluşturan bir "alt-bütün" olarak bilme/öğrenme süreci içindeki Öznelere "kendini ele verir." Ve bilme/öğrenme sürecindeki Özneler adım adım, bütünü oluşturan parçaların birliğine doğru ilerlerler. Böylece, mesela ekim yapmak, daha geniş

bir süreç-gerçekliğin bir parçası olarak eleştirel biçimde ele alınır. Bu, sadece bu süreç-gerçekliğin diğer yönleriyle değil, aynı zamanda doğal ve kültürel fenomenlerle de doğrudan ilişki içindedir. Böylelikle ekim yapma, toprak koşullarıyla, meteorolojik koşullarla, ekim zamanının belirlenmesiyle, tohum türleriyle ve ayrıca kullanılan tekniklerle, köylülerin büyülü inançlarıyla da, toprak sahipliğiyle olduğu kadar ilişkilendirilir. Bir anlamda, herhangi bir çaba, olguyu bütünlüğüyle kavramaya yönelik bir çaba içerir.

Yöntemlerin, içinde kullanılacakları tüm yapı sorunsallaştırılmaksızın öğretilmesi mümkün değildir. İnsanların çalışmasıyla, teknik yeterlikleriyle, dünyaya bakışlarıyla bağlantılı olmayan hiçbir okuma yazma öğretme programı -naif iddiadaki gibi[13]- var olamaz. Eğitimci, tarımcı olsun ya da olmasın, eğitilenlerin düşünüm ve bilgi kapasitelerine meydan okumak yerine sadece bir şey hakkında söylev vermeyi, anlatmayı ya da konuşmayı seçen herhangi bir eğitim çalışması, sadece bu bilgi kapasitesini etkisizleştirmekle kalmaz fakat problemlere de hiç dokunmamış olur. Eğitimcinin eylemi, eğitilenlerde bilinçlenmeden ziyade "naifliği" teşvik eder. Böylece teknik yardımın özgünlüğü, onun safi teknik "hayırseverlik" süreçlerinin ötesine geçerek (benim tanımladığım anlamda) eğitim eylemleri haline gelmesine bağlıdır.

Bu bölümün akışı içinde savunduğum eğitim için en önemli olan yönü açıkladım. Bilme sürecindeki Öznelerden hangisi bilme ediminin nesnesi olan temel temaları önerir? Eğer bir bilgikuramsal durum olarak eğitimin özü diyalog ilişkisindeyse; çünkü onsuz bilinebilir nesnenin Öznelerinin ortak amaçlılığı yok olacaksa, bu ilişki ne zaman başlar? Bu tarz bir eğitimin ders programı nasıl organize edilir? Bu soruların cevapları sadece bu bölümde değil fakat bu denemenin ana kısmında az çok içkindir. Fakat sadece içkin olduklarından, onları berraklaştırmak bana düşüyor.

13. Bunun için bkz.Paulo Freire, "La Alfabetización de Adultos: la critica de su visión ingenua y la comprensión de su visión critica".

Eğer eğitimin, eğitimci-eğitilenin ve eğitilen-eğitimcinin sorunsallaştırıldığı ve bilinebilir bir nesne etrafında bir olduğu son derece bilgikuramsal (ve dolayısıyla diyalogcu) bir koşul olduğu savunulabiliyorsa, diyaloğun çıkış noktasının bir ders programı/müfredat araştırması olduğu açıktır. Dolayısıyla Öznelerin üzerinde kendi bilgikuramsal eylemlerini gerçekleştirecekleri ders programını oluşturacak problem-içerikler, diyaloğun kutuplarından biri ya da öteki tarafından tek başına kararlaştırılamaz. Eğer böyle olsaydı ve ne yazık ki böyle ele alınır (genellikle karar mercii sadece eğitimcidedir), eğitim görevi, ilk anından başlayarak dikey, vermeye dayalı ve "yardım" formunda[14] olurdu.

Eğer teknik yardım programı tasarlama görevi, köylülerin kendi gerçekliklerine ilişkin eleştirel kavrayışları hesaba katılmaksızın sadece tarımcıya -ve onun birlikte çalıştığı ekibe- bırakılırsa, çalışacağı kırsal bölgedeki en acil problemler hakkında güncel bilgiye sahip olsa bile, geçen bölümde söz ettiğim kültürel istilaya yönelmiş olacaktır. Bu denemenin diğer bölümlerinde zaten bunu açıkladım fakat tekrar edeceğim ki bizim için gerçekten problem yaratan bir şey, sıklıkla, köylüler için hiçbir şeydir ve bunun tersi de geçerlidir. Yine köylülerin, kültürlerinin büyülü arka planına rağmen, tarımsal tekniklerin temel problemleri hakkında hatırı sayılır ampirik bilgi sergilemelerine de aynı ölçüde sık rastlanır. Her durumda, eğer eğitim ve bilgikuramsal yönü arasındaki diyalektik dikkate alınırsa, eğitilenlerin (bu örnekte köylülerin) özlemlerinin, idrak düzeylerinin ve dünya görüşlerinin bir ön bilgisinden vazgeçmek imkânsızdır. Başlangıç noktası

14. Problemleri organize etmenin bu diyalog karşıtı yolu (ki dahil olunan eğitim faaliyetlerinin diyalog karşıtlığına varır) sadece tam da egemenlik/tahakküm ideolojisi içerdiği için değil -bu onu kullanan kişi tarafından her zaman algılanmaz- fakat ayrıca bilimsel disiplinden tümden yoksun oluşu nedeniyle de başarısız olur. Bunu ilerleyen sayfalarda netleştireceğimi umuyorum.

olarak bu bilgiyi almak suretiyle, bilme/öğrenme sürecindeki Özneler olarak eğitimci ve eğitilenin bilme/öğrenme yeteneklerini kullanabilecekleri bir temalar grubunu içeren bir eğitim programı/müfredatı organize edilebilir.

Köylülerin, kendi "doğurgan konularını" (bunlar alınıp, incelenip, bilimsel bir çerçeveye yerleştirildikten sonra problem olarak tanımlanmış temalar/konular formunda köylülere geri verilir) içeren dünyayı görme tarzlarını öğrenmek, araştırma gerektirir. Bu da bence diyalogcu, problem tanımlayıcı ve bilinçlendirici olmak zorunda olan bir metodoloji gerektirir.[15] "Doğurgan temalar"ın ve bilgikuramsal bir koşul olarak eğitimin incelenmesi, aynı sürecin farklı aşamalarıdır. Eğer köylülere kendi temaları sunulursa, o zaman öğrenme ediminde eğitimciyle (tarımcı olsun olmasın) diyaloğa girebilirler; sonraki aşamada gerçekliğin kavranışının dönüşümü yoluyla diğer ilişkili temalarla ilişkisi kavrandığı zaman, başka temalar "doğuracaktır".[16] Böylelikle asıl olarak "doğurgan tema" arayışına yönelik olan bir aşamadan asıl olarak eğitici-bilgikuramsal olan bir diğerine geçilir. Aynı zamanda gerçekliğin kavranışı, bilme/öğrenme edimi üzerinden güçlenirken, yeni bir tema aranır.

Böylelikle eğitimin içeriği bizzat köylülerden ve onların dünyayla ilişkilerinden çıkar; ve dünya onlara kendini ifşa ederken bu içerik de dönüşür ve genişler. "Araştırma grupları", "kültürel tartışma grupları"na evrilir. Bunlar da farklı standartlarda yeni eğitim içerikleri gerektirir; bu içerikler de daha fazla tematik araştırma talep eder. Bu diyalektik durum,[17] sadece bilginin "aktarım"ından ibaret olan naif eğitim kavramlaştırmasının statik niteliğini aşan bir dinamik yaratır. Bu nedenle, buna dayalı eylem, taraflardan birinin

15. Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi.*

16. Kavrayışın dönüşümü ve yapısal dönüşüm için bkz. Paulo Freire, *The Role of Social Worker in the Process of Transformation.*

17. Bunun için bkz. José Luiz Fiori, "Dialectic or Liberty: Two Dimensions of the Search for Themes", ICIRA, Santiago (Şili).

tek başına kararlaştırmış olduğu içeriklerin aktarımından ibaret olan eylemin tam karşıtıdır.

Herhangi bir alanda olmazsa olmaz olan teknik yardım, ders programı insanların "doğurgan konuları" arayışıyla geliştirildiği zaman, sadece o zaman geçerlidir ve safi teknik talimatların/yönergelerin ötesine geçer. Teknik yeterlilik kapasitesi sadece talimatları izlemekten daha fazlasıdır çünkü uygun süreçlerin kullanıldığı bir bilgi arayışıdır. Asla teknik eğitim düzeyine indirgenemez (hayvanların (ç)alıştırıldığı gibi) çünkü teknik yeterlilik kapasitesi sadece insan örneğinde vardır. Kendileri için faaliyet yapan hayvanların tersine insanlar, sadece kendileri hakkında değil fakat tıpkı faaliyetlerinin ürününün kendilerinden ayrı olması gibi, kendilerinden ayrı bir şey olarak kendi eylemleri hakkında da düşünme yeteneğine sahiptirler. Yeterlilik kapasitesinin bir parçasını oluşturduğu teknik yardım, eğer hakiki olacaksa sadece praksis üzerinden var olabilir. Eylemde, düşünümde ve yöntemin açılımlarının eleştirel kavranışında var olur. Hayvanların (ç)alıştırılmasından farklı olarak teknik yeterlilik kapasitesi, hiçbir zaman köylülerin hayatının varoluşsal koşullarından, onların kültürel dünya görüşlerinden ve onların büyülü inançlarından koparılamaz. *Bulundukları* düzeyden başlamak zorundadır, tarımcının bulunmaları gerektiğini düşündüğü düzeyden değil. Kendilerine nasıl ve neden belirli bir şekilde var oldukları, kendi tekniklerinin neye karşılık düştüğü hakkında düşünmeleri için meydan okunduğu zaman ve şu ya da bu türdeki tekniği neden ve nasıl kullanabildikleri üzerine düşünmeleri talebiyle meydan okunduğu zaman, işte ancak o zaman, gerçekten, hakikaten öğrenir ve gelişirler.

Berraklaştırmam gereken bir mesele daha var. Belirli bir bölgede, teknik yeterlik geliştirme kursuna katılmaya hazırlanan ve "konusal evren"lerini halihazırda bildiğimiz çeşitli köylü gruplarına dayanabileceğimiz düşünülürse, ne yaparız ve nasıl davranırız? Araştırılan temanın "işlenmesi"nde,

temaların "dönüştürülmesi" ve "kodlanması"[18] göz önüne alınır; bu temalar, bir yapı, yani bir temanın zorunlu olarak diğerlerine yönelttiği ve tümünün birimler ve alt birimler halinde program içinde birleştiği bir ilişkiler sistemi olarak programı oluştururlar.

Tematik "kodlamalar", varoluşsal durumların temsilleridir. Köylülerin daha az verimli çalışma yöntemleri kullandıkları alanlardaki çalışmaları içeren durumların; görünüşte teknik süreçle alakasız olan ancak onlarla ilişkili olan sahneleri temsil eden durumların vb. Belirttiğim gibi verili bir varoluşsal durumu temsil eden pedagojik "kodlama"yla[19] (problem-durum) karşılaşan muhatap-Özneler, buna odaklanırlar ve diyalog yoluyla bu durumun özel anlamını kavramaya çalışırlar. Bu, bilgikuramsal bir koşuldur ve bilinebilir nesne, bu bilgikuramsal koşul içinde temsil edilen varoluşsal durumdur; bu yüzden, eğitimcilerin rolü, eğitilenlere (köylülere) onların fikirlerinin nesinin gerçeklik bilgisini ya da bunun içindeki teknik boyutu oluşturduğunu anlatmak değildir. Tersine, eğitimcilerin görevi, köylülere karşılaştıkları tematik içeriğin önemine nüfuz etmeleri için bir kez daha meydan okumaktır.

---

18. Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi.*

19. Pedagojik kodlama reklam sloganından ayırt edilebilir çünkü:

A Pedagojik kodlamanın özünü, bir dizi açıklayıcı etkenle ifade edilen geniş bir anlamsal içerik alanı oluşturur; reklam sloganının özü ise propagandacı tarafından empoze edilen, tek bir yöne yönelten "reklam öğeleri"nden oluşan tek, somut bir anlamsal içerik alanından meydana gelir.

B Problem tanımlayıcı olan pedagojik kodlama, eğitimci-eğitilen ve eğitilen-eğitimci arasındaki diyalog içinde gerçekleştirilecek bir kod çözme içerir.
Tam da bu yüzden reklam sloganı, tek bir "bildiren" öze sahiptir, bu da sadece tek bir kod çözme gerektirir. Santiago'nun iki milyon sakini karşılaştıkları reklam sloganının kodunu aynı şekilde çözer; aksi takdirde reklam işe yaramamış olurdu.

C Pedagojik kodlamada hakiki iletişim vardır, yani karşılıklı iletişim. Reklam sloganı ise "bildirimler" gösterir. İlki "eleştirir", ikincisi "basitleştirir" (gerçekliğin kavrandığı düzeylerden biri olan *naiflik* üzerinden).

Kodlama, varoluşsal bir durumu, köylüler tarafından "yaşanmış" bir durumu temsil eder; köylüler bunu yaşama sürecine ya "girmezler" ya da girseler de "girişleri" sadece durumun bilincinde olmaktan ibarettir. Bir bilme/öğrenme edimi olarak kod çözme, onların kendi önceki gerçeklik kavrayışlarına "girmelerine" izin verir. Kod çözme, böylelikle zamandaki diyalektik bir andır; bu an içinde kodlamanın sunduğu meydan okumaya odaklanan bilinç, düşünüm gücünü kendi şimdiki kavrayışına "girişi" üzerine kurar ve yeni bir kavrayışa doğru ilerler. Bu süreç boyunca, köylüler aşamalı olarak dünyayı dönüştürenin kendileri olduğunu tanırlar. Eğer bir ağacı kesip, dallarını ayırıyor, bundan kereste imal edip masa ve sandalyeler yapmak için kullanıyorlarsa, önceleri sadece fiziksel bir işten fazla bir şey ifade etmezken, "yeniden girme" yardımıyla bu edimlere sahip olmaları gereken gerçek önem verilir: Praksisin önemi. Masa ve sandalyeler bir daha hiçbir zaman sadece masa ve sandalyeler olmayacaklardır. Bundan daha fazlasıdırlar. Bir insanın çalışmasının ürünleridirler. Eğer onları daha iyi yapmayı öğrenecekse, insan önce bu keşifle başlamak zorundadır.

Kod çözmenin ilk anı, eğitilenlerin kodlamanın öğelerini tasviriyle ve böylece kendileri için bir bütün oluşturmalarıyla başlarmış gibi görünüyor. Fakat aslında zamansal olarak bundan önce gelen bir an vardır. Bu da, bilincin, kodlamayı bir bütün olarak kavramaya yöneldiği andır. Genelde bu, kişinin sessizliğinde meydana gelir. "Giriş", bilinç, amaçladığı/yöneldiği nesneyle ilişkiler kurduğu zaman, tam o anda gerçekleşir. Betimleme aşaması, sürecin ikinci anıdır; "içine girilme" sürecindeki bütünlüğün parçalarına ayrıldığı andır. Bu ayırma, kodlamanın bir bütün olarak kavranması eyleminin sonu değildir. Öznenin, deyim yerindeyse, içerisinden gerçekliğe bakış atması hareketidir. Zamandaki üçüncü anda, Özne, diğer Öznelerle birarada, kodlanmış durumu bir bütün olarak aldığı önceki "giriş" durumuna döner. Özne bu yolla, çeşitli öğelerin sımsıkı örülmüş ilişki içinde bulundukları

bir yapı olarak durumu anlamaya kendini hazırlar. Eleştirel idrak/kavrayış artarken ve gerçekliğin "kısmi" açıklamalarının kabulü imkânsız hale gelirken, kod çözme sürecinin dördüncü anı[20] gerçekleşir. Bu dördüncü anda, Özne, kodlamayla temsil edilenin eleştirel analizini ve bu içerik, kendi gerçekliğini ifade ettiği için bunun eleştirisini başarır.

Burada anılan adımlar, tanımlarının ima ettiği gibi böyle katı biçimde ayrık değildirler ve bilinçlenme sürecini oluştururlar; bu bilinçlenme süreci erkeklerin ve kadınların gerçekliğe kendi eleştirel girişlerini gerçekleştirebilir olmalarıyla sonuçlanır. Bu çabayı göstermeyen, daha ziyade *bildirimlerin* aktarımında, teknik içeriklerin verilmesinde ısrarcı olan eğitim, insandışılaştırıcı yönünü saklayamaz. İşi köylülerin teknik yeterlilik kapasitesinin geliştirilmesini -bunu zaten söyledim fakat tekrar edilmesi iyi oluyor- gerektiren tarımcı-eğitimciler, bu sürecin gerçek bir bilme/öğrenme süreci olduğunu göz ardı edemezler. Teknik yeterlilik kapasitesi geliştirilmesini kendi amaçları için kullanamazlar ya da sadece ve münhasıran kuşkusuz vazgeçilmez olan üretim artışını sağlamanın bir aracı olarak da kullanamazlar. Teknik yeterlilik geliştirilmesi, üretimi artırmanın bir aracı olduğu kadar, ki bu bir sosyal olgudur, bir süreç olarak da köylülerin düşünme nesnesi haline gelir. Bu düşünüm, onların bu kapasite artırımının da dahil olduğu tüm bir ilişkiler bütününü keşfetmelerine yardımcı olmalıdır.

Daha eleştirel ve daha tarihsel bir bakış açısı edinebilmek için, sadece teknik yeterlilik geliştirmenin değil fakat Latin Amerika'da ve genelde Üçüncü Dünya'da tarım reformu veya benzer bir durumdaki eğitimin herhangi bir diğer popüler boyutunun da, kişiler olarak varolmaları engellenmiş olan basit insanların kendilerini insani varlıklar olarak ayırt edebilmelerini sağlama uğraşıyla ilişkilendirilmesi şarttır. Bu eğitim kavramlaştırmasını köylülerle çalışmalarında uygula-

20. Bkz. Josè Luis Fiori, "Dialectics and Liberty: Two Dimensions of the Search for a Theme".

maya koyan Şilili eğitimciler, raporlarında sıklıkla köylülerin şöyle yorumlarını aktarırlar: "İnsanlar ve hayvanlar arasında hiçbir fark yoktur; olduğu zaman da, bu hayvanlar lehine bir farktır: Onlar bizden daha özgürler... " Çeşitli vesilelerle alıntı yaptığım daha eski bir çalışmamın okurlarına tanıtmak üzere, temaların kodlanmasına sıkça değindim.[21] Bu kodlama, içeriği analiz edilecek merkezi temaya yönelten varoluşsal bir durumu temsil eder. Bir fotoğrafla, bir çizimle temsil edilebilir, bir poster de aynı ölçüde yararlıdır. Ancak kodlamayı temsil eden nesne -fotoğraf, çizim ya da poster- referans noktasından ibarettir. Bu, görsel referans noktasıdır, hepsi budur, daha fazlası değildir. Özgürleşme amaçları için olduğu kadar "evcilleştirme" için de verimlilikle kullanılabilir.

Bu denemedeki meşgalem, "özgürlük pratiği" olacak bir eğitimin ilkelerini ve başlıca yönlerini aydınlatmaktı. Önemli olan şudur: Tarımcı-eğitimciler bilmelidir ki, tasarruflarındaki referans noktaları ne olursa olsun bunlar ikincildir ve sadece eğer özgürleşmeyi amaçlayan bir girişimde kullanılırlarsa gerekçelendirilebilirler. Bu girişim, ona katılan Öznelerin her birinden basit bir şey ister: İnsanlara, sıradan insanlara, köylülere gerçekten inanıp inanmadıklarını kendilerine sormalarını. Gerçekten onlarla bir olma yeteneğine sahipler mi? Ya da dünyayı onlarla birlikte "ifşa etme/açığa vurma" yeteneğine? Eğer köylülere inanma, onlarla hemhal/bir olma yeteneğinden yoksunlarsa, o zaman en iyi olasılıkla soğuk teknisyenler olabilirler. Muhtemelen teknokratlar, hatta iyi reformcular olacaklardır. Fakat asla, radikal dönüşümleri gerçekleştirecek eğitimciler olamayacaklardır.

21. Bkz. *Ezilenlerin Pedagojisi.*

Bu kitapta Freire'nin biri *Ezilenlerin Pedagojisi*'nden önce diğeri sonra yazdığı iki makalesi yer alıyor: "Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim" ile "Verme mi İletişim mi?" İlk makalede Freire, eğitim denmeyi hak eden bir eğitimin, evcilleştirmeye, kitleleştirmeye nasıl karşıt olduğunu Brezilya ve Şili'deki deneyimlerinden örneklerle ortaya koyuyor. Bu sadece pratikten örneklerle desteklenmiş teorik bir açıklama değil. Tam tersine, Brezilya tarihinde sınıfların ve diğer eşitsizliklerin şekillenişi zemininde, "demokratik deneyimsizliğin" nasıl "kapalı toplum"ların temel bir özelliği olduğunu, ve eğer demokratik deneyim sağlayacak bir faaliyet olarak tasarlanabilirse, eğitimin nasıl devrimci, dönüştürücü bir güce dönüşebileceğini gösteriyor. Brezilya'nın bazı bölgelerinde yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkardıkları eğitim faaliyetinin materyallerini tanıtarak, konuyu son derece başarılı bir biçimde somutlaştırıyor. Ve benzer bir faaliyet örgütlemek isteyebilecek olanlar için gayet ilham verici bir materyal seti sunmuş oluyor. Fakat bunların sadece örnek olduğunun da altı çizilmeli: Freire'ye göre, her bir yerelde, her bir spesifik durumda oraya özgü "üretken/doğurgan konuların" ortaya çıkarılması için çalışma yürütülmelidir ve eğitim materyali bu doğurgan konulara göre biçimlendirilmelidir. Ancak böylelikle, çalışmaya katılanların birlikte özgürleştiği, daha tam insan olduğu bir süreç olarak eğitim gerçekleştirilebilir.

Dünyada Freire pedagojisini rehber alarak örgütlenen pek çok örgüt var; biri de ülkemizde: Ev-Eksenli Çalışanlar Sendikası (Ev-Ek-Sen). Sendikanın Genel Başkanı Gülsüm Nazlıoğlu, *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim*'le ilgili şunları söyledi:

"*Ezilenlerin Pedagojisi*'nde kendimizi örgütlemeyi, kendimizi özgürleştirmeyi, hem öğrenip hem öğretmeyi öğrendik ve içselleştirdik. *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim* ise devamında özgürleşmenin karşılıklı bir süreç olduğunu, eşit ilişkiler kurarak, tahakküm kurmadan, veren-alan ilişkisi oluşturmadan, yerinden etmeden, yerinde güçlendirerek ve güçlenerek eleştirel düşünülebileceğini, ancak eleştirel düşünüldüğünde dönüşüm sağlanabileceğini anlatıyor. Sürecin ne kadar zor, uzun soluklu olduğunu hatırlatıyor. Bu yüzden de bazen alanda mücadele edenler olarak, bıkkınlık duyduğumuz zamanlarda dönüp okuyacağımız, el kitabı gibi kullanacağımız bir eser."