

# Frankenstein Romanına Eleştirel Pedagojik Bir Yaklaşım

## Mehmet Eren Erdoğan

“Bir lise öğrencisinin üniversiteye gidebilmesi için alması gereken derslerden tutun, tarihsel bir olayda, bir disiplin sorununa, burs konusunda ve daha nicesinde: ‘Bu gerçekten doğru bir yaklaşım mı yoksa konuya kendi önyargılarım mı yansıyor ya da başkalarının benden talep ettiği şeye silik bir şekilde uyum mu sağlıyorum acaba?’ diye bir kez bile dönüp kendimize sormadan ve farkında olmaksızın, hislerimizin karar verme mekanizmamıza hakim olmasına izin veriyoruz.”<sup>1</sup>

İlk kez 1818’de basılan Mary Shelley’ın “Frankenstein ya da Modern Prometheus” isimli bilim kurgu romanı, günümüze uzanan süreçte yarattığı etkiyi hala korumaktadır. Bunun önemli sebeplerinden biri, romanın okurlarına sunduğu temaya farklı bakış açılarından yaklaşılabiliyor olmasıdır. Bu yazıda Frankenstein’in öyküsü Eleştirel Pedagoji (EP) kuramının bakış açısı referans alınarak, genel edebiyat eleştirilerinden farklı bir ışık altında incelenmiştir. Romanın kısa bir özeti ve onu takiben Eleştirel Pedagoji kuramının kabaca bir tasviri yapıldıktan sonra, uygun bulunan eşleştirmeler eşliğinde bir yapı-söküm ve tekrar inşa çabasına girişilecektir.

Roman oldukça azimli ve bir o kadar da atılgan genç bir doktor olan Frankenstein’in hayata ve doğaya dair keşifler yaptığı, bir yandan da yetişkinliğe erdiği bir zaman aralığında geçer. Frankenstein “yoğun bir özgüven, saldırganlık, gösterişçilik, kendine düşkünlük ve başkalarının gereksinimlerine saygısızlık”<sup>2</sup> gibi sıfatlarla

<sup>1</sup>Jersild Arthur. *When Teachers Face Themselves*, (1955), s.86

<sup>2</sup>Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 590–597.

örtüşen davranış ve tutum biçimlerine kapılarak kendi yüceliğini kanıtlayacak birtakım deneylere girişir ve ölü bir bedene can vermeyi dener. Deneyler başarılı olur, fakat sonuç Frankenstein’in pek hoşuna gitmez ve narsisist bir kibirle yaratığı “canavar” olarak tanımlar. Yaratık, canavar olarak tanımlanmış olmanın verdiği acıyla Frankenstein’in kaderi üzerinde yoğun ve acı dolu etkiler bırakır. İntikam duygusuyla Frankenstein’in değer verdiği insanları teker teker öldürür ve Frankenstein, yaratığa karşı hissettiği kabulsüzlüğü sürdürerek bu karanlık kaderi kendisi de perçinler.

Bu yazının amacı, Frankenstein ve yaratığın birbirine düğümlenmiş kaderlerini eğitim temelli bir kuram olan EP’nin bakış açısıyla ele almaktır. EP kuramı, Francisco Ferrer’in 20. yüzyılın ilk yılında başlayan ve sekiz yıl süren kapsamlı bir alan çalışması esnasında şekillenmeye başlamıştır. Bahsedilen çalışma, dönemin İspanya’ında var olan modern okul kavramının sıkı bir eleştirisini içermektedir. Sosyal bilimlerde eleştirel kuramlar, genellikle Marksist kuramla ilişkilendirilir. Bu durum, EP’yi yıkıntılarında tekrar inşa eden, dünya çapında bilinirliğe erişmesini sağlayan ve birçok insana ilham kaynağı olmuş bir eğitimci olan Paulo Freire için de geçerlidir. Fakat Freire’de eleştirel düşünce Marksizmin bir adım önünde yer alır. Kendisi 1988<sup>3</sup> yılında katıldığı bir görüşmede şöyle der: “Eleştirel düşünce illa ki Marksist olmak zorunda değildir, fakat Marks eleştirel düşünce için önemli bir köşe taşıdır ve ben de bu köşeden dönenlerdenim.” Marksist bakış açısıyla eleştirelilik, dünyayı ve halihazırda kurulu bağintılarını birimlerine ayırma ve bu birimleri bir yandan öznel, diğer yandan da nesnel olduğu savunulan kuramlarla mercek altına almak demektir. Böylece eğitimin amacı, analiz odaklı düşünce geliştirmek haline gelir<sup>4</sup>. EP’nin eleştirel kısmı, bu ekolden doğar.

Pedagoji ise bu bakış açısının uygulanma noktasında devreye girer. Bahsedilen yaklaşımı okul

<sup>3</sup>Grión, V., De Mattos, C. An Unpublished Interview With Paulo Freire: Radical Pedagogy & Social Transformation (2017). *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, s.13

<sup>4</sup>Barrow, R. (1981) *The Philosophy of Schooling*

sistemlerince destekleme ve pekiştirme eylemlerinin bütününe EP denebilir. Bu süreç öğretmenden okula, müfredattan eğitim sistemine, kültürden siyasi yapıya kadar birçok değişkenle bağlantılıdır. Ana hedef öğrenciyeye kendi düşüncelerini ve kendi gerçekliğini yaratabileceği özgür bir öğrenme ortamı yaratmaktır. Böyle bir ortamda öğretmen, hiyerarşik bir düzen içinde öğrencilere doğrudan bilgi aktaran bir aktör olamaz. Eğitim sürecinde rol alan her birimin birbiriyle diyalog içerisinde olduğu, önyargı ve kibrin yerini insan olmaktan doğan bir eşitliğin aldığı bir gerçeklik yaratılır. Ranciere<sup>5</sup>, bu eşitliği şöyle tanımlar: “[Öğretmenle iletişiminiz] Sizi sınavdan geçiren birine değil, sizinle konuşan birine cevap verir gibi, yani eşitlik sancağı altında [olmalı].” Yine Freire, kuramın temel başvuru eseri olarak ifade edilebilecek *Ezilenlerin Pedagojisi* (1968) adlı kitabında sevgi, alçakgönüllülük, inanç, güven ve umut içermediği müddetçe diyalogun var olamayacağını vurgular. O halde EP, diyalog temelli, özgürleşme odaklı, eşitlikçi ve insancıl değerlerle hareket eder denilebilir. Kibir, önyargı ve diyalog eksikliği olan herhangi bir durumda özgürleşme odaklı bir eğitimden söz edilemez, çünkü bu yaklaşım öğrenciyeye bağımsız bir özne olarak değil, hayatta ilgili tasarımlarının bir nesnesi olarak algılar. Çocuğa söz hakkı tanımadan onu gösterdiği davranışlara karşı fiziksel veya psikolojik şiddet uygulayarak onun şahsına münhasır tepkileri engellenir; bu durumda çocuk sessiz kalmayı doğru bulmaya başlar ve bu durum onun gelecekteki kişilik gelişimini zor durumda bırakır<sup>6</sup>.

Frankenstein’in yaratıkla ilişkisi incelendiğinde, roman boyunca bu tarz bir ilişki biçimi gözlenir. Bunun en önemli sebebi, yukarıda belirtildiği gibi Frankenstein’in büyülenme-gösterişçi tipte, gerçeklerle çatışan bir narsisist olmasıdır. Şöyle der Frankenstein: “Benden engin bir ihtişamın kuruntuları yerine pek az değeri olan gerçekleri koymam isteniyordu.” (s.61).<sup>7</sup> Bu noktada şu gerçeği vurgulamamız

<sup>5</sup> Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987), s.18

<sup>6</sup> Miller, A. *Başlangıçta Eğitim Vardı*, (1980)

<sup>7</sup> Yazının bundan sonraki kısımlarında kullanılan alıntılar Can yayınları Duygu Akın’ın 2012 çevirisinden alınmıştır.

gerekir: Bireyler, gençlik dönemlerinde egolarının zedelendiği senaryolarda narsisistik davranışlar sergileyebilirler, ancak bunun dönemsel ve normal olabileceği unutulmamalıdır<sup>8</sup>. Hastalıklı olan durum, bu tutumun istikrarlı bir şekilde tekrar etmesidir: “Bunca şey gerçekleştirildi şimdiye kadar... Bense fazlasını, çok daha fazlasını başaracağım. Benden önce bırakılan izleri takip ederek yepyeni bir yol açacak, bilinmeyen güçleri araştırarak ve yaratılışın en derin sırlarını dünyanın gözleri önüne sereceğim.” (S.62). Bu doğrultuda yürüttüğü çalışmalar meyvesini verince büyülenmeci benliği bu kez hiçbir sansüre uğramadan, şu cümlelerle açığa çıkar:

“Yaşam ve ölüm bana her şeyden önce, aşmam gereken hayali bir sınır gibi görünüyordu. Sonra da karanlık dünyamıza bir ışık seli yağdıracaktım. Yepyeni bir tür beni yaratıcısı ve kaynağı olarak belleyecek ve saygı gösterecekti. Birçok mutlu ve mükemmel yaratık varlıklarını bana borçlu olacaktı. Hiçbir baba çocuklarının minnetini, benim bu varlıklarını hak ettiğim gibi hak edemeyecekti.” (S.69).

Karanlık dünyaya ışık seli gibi yağma hayali, saygı açlığı duyma, kendisine olduğunu bilen aciz varlıklar arzulama ve kendini yaratıcı bir baba olarak konumlandırma gibi görkemli imgelerle ve isteklerle bezeli bu satırlar, hem yaratım süresince ortaya çıkan yaratıktan peşin hükümlü beklentilerinin, hem de kendi yücelik yanılgısının açığa çıktığına işaret eder. Bu durumda Frankenstein, yarattığı şeyin özgür bir iradesi olmasına izin vermemektedir. Ona nesne muamelesi yaparak, ürününün nasıl olması gerektiğine dair kararını çoktan vermiştir. Aynı tema, öğretmenin öğrencilerine eksik birer varlıkmiş gibi yaklaştığı ve bu peşin hükümden yola çıkarak onları yüce bilgisi ve benliği ile “aydınlattığı (!)” eğitim modelinde de gözlemlenir<sup>9</sup>. Bu modelde öğrencilerin kişilik sahibi olma ve diyalog kurabilme fırsatları, değişmez ve mutlak doğru olduğu hükmedilen “öğretmenin bilgi birikimi” aracılığıyla ellerinden alınır.

<sup>8</sup> Maciantowicz, O., Zajenkowski, M. & Thomaes, S.

Vulnerable and grandiose narcissism in adolescence: Associations with anger and hostility. *Curr Psychol* (2019).

<sup>9</sup> Freire, P. *Ezilenlerin Pedagojisi*, (1968)

Öğretmen bu bilgi birikimi ile sınıfın mutlak hükümdarıdır ve başka bir senaryonun var olmasına olanak yoktur. Öğrenciler birikimin devredileceği birer nesnedir: Bu bilgiye sahip olmadıkları varsayılır ve öğretmen kendilerine bu lütfu bahşetmeden bahsedilen bilgiye erişim açısından aciz olarak algılanırlar. Kendi benliğini inşa etmesine izin verilmeyen canavar ile öğretmenin bilgi birikiminin hükümlüğü altındaki öğrenci, bahşedilecek olanı bekleme açısından kader ortağıdır. Nitekim yarattığın ortaya çıkış sürecinde Frankenstein şöyle der: "... ilk kez, bir yaratıcının yarattığı şeye karşı üstlendiği yükümlülükleri hissettim ve zulmünden şikayet etmeden önce ona mutluluk *bahşetmem* gerektiğini anladım" (s.127, italik bana aittir).

Öykünün devamında azimle çalışan Frankenstein, yarattığını tamamlamayı başarır. Oldukça zorlu ve yoğun geçen bir sürecin ardından, çoktan karar verdiği ölçütlere uygun bir eserin onu beklediğini varsayar. Fakat bu hummalı sürecin bitiminde aldığı sonuç beklentisiyle uyumlu olmaz. EP açısından değerlendirildiğinde öykünün en önemli açmazı tam bu anda gerçekleşir: Halihazırda bir nesne olarak tasavvur ettiği yaratık hareket etmeye başladığında Frankenstein O'nun yoğun bir tiksinti ile karşılaşır:

"Cansız bir bedene can aşılatabilmek için neredeyse iki yıl boyunca durmaksızın çalışmıştım. Sırf bu yüzden dinlenmekten ve sağlıktan mahrum kalmıştım. Bunu gerçekleştirmeyi, *alçakgönüllüğü fazlasıyla aşan* bir tutkuyla istemişim. Oysa şimdi her şey bitmiş, hayalin tüm güzelliği yitip gitmişti. Kalbim donuk bir dehşet ve tiksintiyle dolmuştu." (S.74, italik bana aittir).

Frankenstein'in yaratığa bu denli tiksinti ile yaklaşmasının nedeni ne olabilir? Romanın ilerleyen bölümlerinde yaratığın dış görünüşünün insanlar tarafından itici bulunduğu belirtilmekle beraber, bu tür insanlara takındığımız kibirli ve peşin hükümlü tavırlar aynı zamanda bizim yansıtmalarımız değil midir? Öyle görünüyor ki Frankenstein'in nesne olarak hayal ettiği varlığın nesne olmadığını anladığında düştüğü dehşet, tiksinti olarak yaratığa yansımıştır. Yaratığı

canavar olarak ilan eder ve O'nun tek bir kelime bile sarf etmesine izin vermeden kaçıp uzaklaşır. Canavarı dinlemeden, ona bir "şey" gibi davranır. "Ezenler için 'insani varlık' sadece kendileridir, öteki insanlar 'şeyler'dir."<sup>10</sup>

Frankenstein'in tavrı öğretmen-öğrenci ilişkisi için de bir tehlikedir. Alice Miller, eğitimciye ait birtakım taleplerin öğrenci ile arasında oluşabilecek empatiye mani olduğuna ve ortak bir öğrenim deneyimini engellediğine dikkat çeker. Miller'a göre eğitmen çocuğu kendi istediği kailplara sokmaya çalışıp birtakım kutsal amaçlar doğrultusunda ona şekil vermeye çalıştığında, çocuğun kendilik hakkını elinden alarak ortak öğrenim hayalini yerle bir eder. Bu durumun sadece çocukla eğitmen arasında değil, birçok ilişki biçiminde de gözlemlenebileceğinin de altını çizer<sup>11</sup>. Freire ise kural koyma dediğimiz şeyin aslında kural koyanların diğerlerine bir seçimin dayatması anlamına geldiğini ve böyle bir durumda kural koyanlarla kurala biat etmek zorunda olanların bilincinin birbirine uyumlandığını söyler<sup>12</sup>. Bu uyumlanma, eğitimdeki kuralların öğrencilerin özgür düşünce üretme-yişine sebebiyet verir. Nitekim "doğru bilgi budur" dediğinde, "yanlış" bilgi için hareket alanı kalmamaktadır. Bu yaklaşımın kökeninde, öğretmen ve öğrenci arasında bariz bir eşitsizlik olduğu varsayımı yatar. Kimisi bu eşitsizliği bir çeşit "bilgi uçurumu" olarak yorumlayıp bu sistemi meşru kabul ederken, kimisi ise insanlar arasında bulunan bilgi farklılıklarının bir hiyerarşi oluşturmayacağını savunur. EP savunucuları ikinci grupta yer alır. EP savunucuları, bilgi, statü ve hiyerarşi gibi kültürel olguların eğitimce pekiştirilmesi yerine, eğitimi, bu kültürel olguların temelinde yatan anlamların idrak edilmesi olarak görür. Bu durum, Freire tarafından "sözcükleri değil, dünyayı okumak" olarak özetlenir. Dünyanın okunması ise değişimin hüküm sürdüğü, tek bir nesnel doğrunun olmadığı, kişinin önce kendi değerlerinin farkına vardığı ve bu kendilik algısıyla dünyayı ele aldığı, diyalogun temel aktör olduğu bir süreçtir. Klasik eğitim modelinde veya mitinglerde

<sup>10</sup> A.g.e... s.41

<sup>11</sup> Miller, A. *Başlangıçta Eğitim Vardı*, (1980)

<sup>12</sup> A.g.e...

gözlemlenen tiradlar ve monologların yerini, tarafların birbiriyle eşit bir düzlemde var olduğu diyaloglar alır. Diyaloga bu denli vurgu yapılmasının sebebi, diyalog içinde tarafların her birinin birer özne olmasıdır. Diyalog eşitlik gerektiriyorsa, Frankenstein’ın canavarla ilk karşılaştığında canavarın tek bir kelime sarf etmesine izin vermeden kaçıp uzaklaşması, biraz daha anlam kazanır, zira Ranciere’e göre “Eşitsizlik tutkusu, eşitliğin istediği sonsuz çalışma karşısında gösterilen tembelliktir, akıl sahibi bir varlığın kendine borçlu olduğu şey karşısında duyduğu korkudur.”<sup>13</sup> Aynı zamanda Freire ekler: “İnsanlar yüzleşmekten kaçındıklarında esnekliklerini yitirirler ve ötekilere nesne muamelesi yaparlar. Hayatı beslemek yerine hayatı öldürürler; hayat arayışı yerine hayattan kaçarlar; tamamıyla ezenlerin özellikleridir bunlar.”<sup>14</sup>

Yaratığın bakış açısına gelirse, Frankenstein’ın tavrının kendisinde yarattığı korkuyu şu şekilde dile getirir: “Büyük korku içindeyim çünkü kabul görmezsem, sonsuza kadar yalnızlığa mahkum olacağım.” (S.164). Nitekim öğretmenlerin üstün bir konumda olup bilgiyi öğrenciye taşıdığı bir sistemde, öğretmen olmaksızın öğrenciler de korku içerisindedirler. Nihayetinde bilgiye kendi başlarına erişim yöntemi onlara hiç sunulmamış, sorun çözme yeteneği kazandırılmamıştır. Bu kalıplaştırıcı durum, öğrencinin kişisel fikir üretme özgürlüğünü geliştirmesine engel olur. Bu ise özgürlük talep eden bir senaryoda, mesela öğretmensiz bir bilgi veya çözüm üretme durumunda bilinmezlikten doğan bir korkuya neden olur. Oysa öğretmen öğrencinin tökezlediği noktalarda “Devam et.” diyen biri olarak nitelendirir<sup>15</sup>. Bu haliyle öğretmenin öğretim eylemi aynı zamanda öğrenciye yalnız olmadığını hissettiren eylemdir. Öğrenci yalnızlığı ve reddedilmeyi derin bir hüznün ve öfkeyle karşılasa da zaman içinde bu öfke dışarıya değil, içeriye yansıtılır: Korku ve çözümsüzlüğün suçlusu olsa olsa kendisidir. Canavarın kendi yolculuğunda sadece basit bir cevap, bir diyalog, kabul ve hürmet

<sup>13</sup> Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987), s.82

<sup>14</sup> A.g.e... s.120

<sup>15</sup> Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987)

için sorduğu sorular, derin bir sessizlik ile yanıtlanmıştır. “Halkı aptallaştıran öğrenimsizlik değil, zekasının aşağı olduğuna duyduğu inançtır.”<sup>16</sup>

Sonuç olarak, klasikleşmiş bir edebiyat metni olan Mary Shelley’in Frankenstein romanı, EP kuramı tarafından yoğun bir şekilde ele alınan diyalog eksikliği ve eşitsizliğin dinamiklerine yönelik ipuçları veren bir eserdir. Romanda Frankenstein’ın kendi yarattığı “canavar (!)” ile kurduğu nesne ilişkisini tanımlarken kullanılan ifadeler öğretmenler ve edebiyat yorumcuları için ilham verici ipuçları içermektedir. Bu ipuçları eğitimle ve insan olmakla ilgili sessizce fakat ısrarla çözüm bekleyen bazı sorunları anlamamıza yardımcı olabilir.

### Kaynakça

- Barrow, R. (1981) *The Philosophy of Schooling*  
 Freire, P. *Ezilenlerin Pedagojisi*, (1968)  
 Grion, V., De Mattos, C. An Unpublished Interview With Paulo Freire: Radical Pedagogy & Social Transformation (2017). *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, s.13  
 Jersild Arthur. *When Teachers Face Themselves*, (1955),  
 Maciantowicz, O., Zajenkowski, M. & Thomaes, S. Vulnerable and grandiose narcissism in adolescence: Associations with anger and hostility. *Curr Psychol* (2019).  
 Miller, A. *Başlangıçta Eğitim Vardı*, (1980)  
 Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987)  
 Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4)

<sup>16</sup> Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987) s.45